

PILARES DA EDUCAÇÃO
CONTEMPORÂNEA
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Organizadoras:

TATIANA MENDES BACELLAR
SHIRLEY RIBEIRO CARVALHO

2023



Vol4

TATIANA MENDES BACELLAR
SHIRLEY RIBEIRO CARVALHO
(Organizadoras)

PILARES DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

VOLUME 4

EDITORA PASCAL
2023

2023 - Copyright© da Editora Pascal

Editor Chefe: Prof. Dr. Patrício Moreira de Araújo Filho

Edição e Diagramação: Eduardo Mendonça Pinheiro

Edição de Arte: Marcos Clyver dos Santos Oliveira

Bibliotecária: Rayssa Cristhália Viana da Silva – CRB-13/904

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Dr^a. Giselle Cutrim de Oliveira Santos
Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua
Dr^a. Michela Costa Batista
Dr. Fabio Antonio da Silva Arruda
Dr. Raimundo Luna Neres
M.Sc. Eduardo Oliveira Pereira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B117p

Coletânea Pilares da Educação Contemporânea / Tatiana Mendes Bacellar e Shirley Ribeiro Carvalho, (Orgs.). — São Luís: Editora Pascal, 2023.

773 f. : il.: (Pilares da Educação Contemporânea; v. 4)

Formato: PDF

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-80751-96-9

D.O.I.: 10.29327/5306311

1. Educação. 2. Ensino. 3. Pesquisa. 4. Miscelânea. I. Bacellar, Tatiana Mendes. II. Carvalho, Shirley Ribeiro. III. Título..

CDU: 370.7

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2023

www.editorapascal.com.br

contato@editorapascal.com.br

APRESENTAÇÃO

A Editora Pascal tem a satisfação de trazer ao público brasileiro, particularmente aos estudantes e profissionais da área educacional, a Coletânea Pilares da Educação Contemporânea, destinada a subsidiar a formação inicial de professores e formação contínua daqueles que se encontram no exercício da docência.

A obra resulta de reflexões, pesquisas e experiências de acadêmicos em pedagogia da Faculdade Anhanguera e propõe uma integração entre a produção acadêmica e o trabalho nas escolas. Configura ainda um projeto importante no mercado editorial brasileiro, para abarcar a formação de professores em todos os níveis da escolaridade: desde a educação básica, educação superior, de jovens e adultos e profissional. Integraliza essa formação com as problemáticas transversais e com os saberes pedagógicos.

Com experiência no mercado e reconhecimento, a Editora Pascal é uma referência no território brasileiro pela coerência de sua linha editorial e atualidades nos temas que publica, especialmente na área de educação, dentre outras. É com orgulho que lançamos esta edição, pois estamos convictos de que representa novo e valioso impulso e colaboração ao pensamento pedagógico e à valorização do trabalho dos professores na direção de uma melhoria na qualidade social da escolaridade..

Boa leitura!

ORGANIZADORAS

Tatiana Mendes Bacellar

Mestre em Administração pela Faculdade de Estudos em Administração de Minas Gerais (FEAD) com área de concentração em Gestão, Inovação e Competitividade. Possui MBA em Marketing e Gestão de Negócios pela Universidade Gama Filho (RJ), é Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade Santa Fé, em Psicopedagogia pela Faculdade Pitágoras. É também graduada em Administração pela Faculdade Estácio, Tecnóloga em Processamento de Dados pela Universidade CEUMA e Licenciada em Letras com habilitação Português pela Faculdade Atenas Maranhense (FAMA). Desenvolveu atividades de tutoria na modalidade Educação à Distância e como gestora do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Shirley Ribeiro Carvalho

Doutoranda em ensino, linha de pesquisa recursos, ferramentas e tecnologias (UNIVATES, 2022). Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Univates/Lajeado-RS (2016). Especialização pela Universidade Ceuma/ São Luís-MA em Planejamento e Gestão Estratégica de Recursos Humanos (2005). Especialização em Design Instrucional pela FACEL/Curitiba-PR (2012). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2004). Atualmente é docente de cursos de graduação e pós graduação nas modalidades presencial e EaD. Analista de Pesquisa e Inovação no Uemanet/Uema. Possui experiência com ensino, metodologias ativas, tecnologias educacionais, gestão e formação de professores.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	14
O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA)	
<i>Eloysa Neres Barbosa</i>	
<i>Tatiana Mendes Bacellar</i>	
CAPÍTULO 2	26
A CONCEPÇÃO SÓCIOINTERACIONISTA: UMA ABORDAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
<i>Elineude Cruz de Assunção</i>	
<i>Tatiana Mendes Bacellar</i>	
CAPÍTULO 3	42
IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	
<i>Elizete Glória da Silva Serra</i>	
CAPÍTULO 4	53
ANÁLISE DO USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Paula Jessica Oliveira Nascimento</i>	
CAPÍTULO 5	64
O SOCIOCONSTRUTIVISMO E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Denerval Costa Dias</i>	
<i>Debora Kely Rabelo da Costa</i>	
<i>Francisco Leonel Carneiro Malheiros</i>	
<i>Mariane Lopes da Silva dos Santos</i>	
CAPÍTULO 6	77
A LUDICIDADE E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Debora Kely Rabelo da Costa</i>	
<i>Wildson Santana Pontes</i>	
<i>Denerval Costa Dias</i>	
<i>Philipe Asaph da Costa Pereira</i>	
<i>Mariane Lopes da Silva dos Santos</i>	
CAPÍTULO 7	90
ENSINO HÍBRIDO: UMA METODOLOGIA ATIVA MUITO UTILIZADA EM TEMPOS DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA DO COVID-19	
<i>Hortência Regina Maramaldo Nunes</i>	
<i>Tatiana Mendes Bacellar</i>	

CAPÍTULO 8	105
APRENDIZAGEM LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA	
<i>Aline dos Santos Rocha</i>	
CAPÍTULO 9.....	117
CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO FÔNICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	
<i>Gilvane Fragoso da Silva</i>	
CAPÍTULO 10	133
A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE E DO LÚDICO NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Thayssa Ainoan Souza Gomes</i>	
CAPÍTULO 11	142
A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE	
<i>Samira da Silva Fontes</i>	
CAPÍTULO 12	157
METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Estrella Yslla Rodrigues de Sousa	
<i>Richard Oliveira Jardim</i>	
CAPÍTULO 13	168
EDUCAÇÃO INFANTIL: METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
<i>Ilana Sousa Vieira</i>	
CAPÍTULO 14.....	177
A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Regina Lúcia Soares de Castro</i>	
CAPÍTULO 15	194
A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Ana Flávia Santos Pereira</i>	
CAPÍTULO 16	209
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS POR MEIO DA UTILIZAÇÃO DOS PARÂMETROS DA LIBRAS: CONFIGURAÇÃO DE MÃO, PONTO DE ARTICULAÇÃO, MOVIMENTO, ORIENTAÇÃO/DIRECIONALIDADE E EXPRESSÕES NÃO MANUAIS	
<i>Lizandra Sousa Lemos</i>	
<i>Rian Felipe Arouche Costa Lima</i>	

CAPÍTULO 17	223
ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA PEDAGOGIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZADO	
<i>Emilly Sousa Furtado</i>	
CAPÍTULO 18	239
A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Klicya Castro de Lima</i>	
CAPÍTULO 19	256
LUDICIDADE: PRÁTICAS NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Josélia da Rocha Buás Soares</i>	
CAPÍTULO 20	271
LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Maria do Perpetuo Socorro Pedrosa da Silva</i>	
CAPÍTULO 21	285
MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	
<i>Delene Costa Martins Medeiros</i>	
CAPÍTULO 22	301
A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE E AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Leidy Ellen Dornel de Sousa</i>	
CAPÍTULO 23	318
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Sarah Aelleny Aguiar dos Santos</i>	
CAPÍTULO 24	335
AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENSINO REGULAR	
<i>Maria de Fatima Macedo de Oliveira</i>	
CAPÍTULO 25	355
OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA	
<i>Leticia Garcia Costa</i>	

CAPÍTULO 26	372
A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA COMPARAÇÃO ENTRE O TRADICIONAL E A METODOLOGIA CONSTRUTIVISTA	
<i>Louryellen Ferreira Cantanhede Silva</i>	
CAPÍTULO 27	384
A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA COM AUTISMO	
<i>Sabrina Lima Costa</i>	
CAPÍTULO 28	398
AUTISMO E INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
<i>Antônia Catarina Lima Costa</i>	
CAPÍTULO 29	410
A IMPORTÂNCIA DO ENSINO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Tayane Torres Sousa</i>	
CAPÍTULO 30	419
A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Stefane Nayara Alves Galvão</i>	
CAPÍTULO 31	430
ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM MUNDO TECNOLÓGICO	
<i>Raquel Ferreira Pinheiro</i>	
CAPÍTULO 32	441
O LÚDICO NA APRENDIZAGEM DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Maria Santa da Silva Batista</i>	
CAPÍTULO 33	459
O TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Roberta Luciana Castro Lopes</i>	
CAPÍTULO 34	476
A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO INFANTIL	
<i>Meriam Reis Torres</i>	

CAPÍTULO 35	489
AUTISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM	
<i>Juliane Azevedo Oliveira</i>	
CAPÍTULO 36	506
A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	
<i>Luciana Maria Ferreira Santos</i>	
CAPÍTULO 37	518
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR	
<i>Rayelly Raquel de Aguiar Vasconcelos</i>	
CAPÍTULO 38	529
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Elizabeth Sousa Da Silva</i>	
CAPÍTULO 39	537
A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Carmem Lúcia Sampaio dos Santos</i> <i>Mariana Cardoso</i>	
CAPÍTULO 40	549
O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM O TRANS- TORNAMENTO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR	
<i>Lady Nonata Pereira Costa</i>	
CAPÍTULO 41	557
ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Jéssica Moraes da Silva</i>	
CAPÍTULO 42	568
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TDAH NO ENSINO REGULAR	
<i>Erika Sampaio Silva</i> <i>Viviane Araújo de Sampaio Meireles</i>	
CAPÍTULO 43	578
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS AO ENSINO DA LIBRAS PARA SURDOS E OUVINTES, E SEU IMPACTO SOCIAL	
<i>Ivonete de Lima Freitas Nicácio</i>	

CAPÍTULO 44.....	587
A RELEVÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR	
<i>Maria Lucia Rodrigues dos Santos Matos</i>	
CAPÍTULO 45.....	598
O LÚDICO E A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Thalita Maria Caldas Matos</i>	
<i>Janaina Silva</i>	
CAPÍTULO 46.....	607
A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I: DIFICULDADES E DESENVOLTURA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA	
<i>Amanda Rodrigues Rabelo</i>	
CAPÍTULO 47.....	618
A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Zuleide Sousa da Silva</i>	
CAPÍTULO 48.....	630
EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PONTO DE VISTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
<i>Tainá Fonseca Pereira</i>	
<i>Mariana Cardoso</i>	
CAPÍTULO 49.....	643
A PEDAGOGIA DE MARIA MONTESSORI E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Tayane Frazão Lindoso</i>	
CAPÍTULO 50.....	651
A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Adriana Oliveira Ferreira</i>	
CAPÍTULO 51.....	662
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A APRENDIZAGEM	
<i>Leuranilde Sousa Gomes Teixeira</i>	
<i>Mariana Cardoso</i>	
CAPÍTULO 52.....	670
LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Tháina Raquel Cardoso Camara</i>	

CAPÍTULO 53	678
ENSINO HÍBRIDO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA PEDAGOGIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZADO	
<i>Flavia Sousa dos Santos</i>	
CAPÍTULO 54	689
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO	
<i>Lucila Pereira Figueiredo</i>	
CAPÍTULO 55	700
ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Kliciane da Conceição Oliveira Costa</i>	
CAPÍTULO 56	710
METODOLOGIA DE ENSINO MONTESSORI	
<i>Thaysa Santos Andrade</i> <i>Mariana Cardoso</i>	
CAPÍTULO 57	722
A LEITURA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	
<i>Eliete Cardoso Santos</i> <i>Mariana Cardoso</i>	
CAPÍTULO 58	730
OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O LÚDICO COMO MECANISMO DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS	
<i>Rosana da Silva Pinto</i> <i>Viviane Araújo de Sampaio Meireles</i>	
CAPÍTULO 59	744
LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Cleuda Montelo Lopes</i>	
CAPÍTULO 60	752
IMPORTÂNCIA DO CONTO DE FADAS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM	
<i>Paula Thamyres Ribeiro Pimenta</i>	
CAPÍTULO 61	761
A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Josy Teixeira Silva Lima</i>	

Pedagogia



1

O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA)

*THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF CHILDREN WITH ASD (AUTISM
SPECTRUM DISORDER)*

Eloysa Neres Barbosa
Tatiana Mendes Bacellar

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem da criança com TEA (Transtorno do Espectro Autista). Muitos dos argumentos dos dias atuais, não envolvem somente crianças com deficiência, mas os desafios de seu processo de ensino e aprendizagem, aspectos estes que perpassam desde a inclusão escolar que aprecia as crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais. Dentre estas, se encontra o é o Transtorno do Espectro Autista-TEA, comumente conhecido como autismo, que causa impacto em quem lida diariamente com pessoas que apresentam o mesmo. Para compreender e aprofundar o estudo, optou-se pela metodologia de revisão bibliográfica com busca realizada em livros e artigos. Constatou-se que o processo de ensino e aprendizagem da criança com Autismo envolve uma série de dificuldades, em especial no que se refere às questões inerentes ao despreparo dos professores, pois em muitas escolas ainda existe a escassez de profissionais não especializados em educação especial, aspecto que se torna relevante nesse processo.

Palavras-chave: Autismo; Processo Ensino-Aprendizagem; Inclusão.

Abstract

This research aims to analyze the teaching-learning process of children with ASD (Autistic Spectrum Disorder). Many of the arguments of the present day do not only involve children with disabilities, but the challenges of their teaching and learning process, aspects that permeate from the school inclusion that appreciates children, adolescents, and young people with educational needs. Among these, is the autism spectrum disorder-TEA, commonly known as autism, which causes an impact on those who deal daily with people who have the same. To understand and deepen the study, we opted for the methodology of bibliographic review with a search carried out in books and articles. It was found that the teaching and learning process of children with Autism involves a series of difficulties, especially about issues inherent to the unpreparedness of teachers, as in many schools there is still a shortage of professionals not specialized in special education, aspect that becomes relevant in this process.

Keywords: Autism; Teaching-Learning Process; Inclusion



1. INTRODUÇÃO

A ideia que muitas pessoas têm em torno do Autismo, é errônea, pois a maioria das pessoas, costumam ver o indivíduo com Transtorno do Espectro do Autismo como alguém doente e cheio de dificuldades, e acabam por esquecer, que o indivíduo com TEA, é um ser humano que mesmo com suas limitações, pode vir a ter habilidades que lhes serão de grande valia ao longo de sua vida, e o processo de ensino-aprendizagem é extremamente válido para o desenvolvimento de tais habilidades.

Sendo assim, é de conhecimento que as limitações do autista acabam influenciando no seu processo de aprendizagem na escola, levando os professores a apresentarem dificuldades nesse processo, influenciando em diversas tarefas que ocorrem em sala de aula, bem como socialização com outros alunos, essenciais no processo educacional. Diante de tais aspectos, o problema da pesquisa **é**: Quais os desafios dos docentes na educação de crianças com Transtornos do Espectro Autista?

O objetivo geral da pesquisa foi analisar o processo de ensino-aprendizagem da criança com TEA (Transtorno do Espectro Autista), e teve como objetivos específicos conceituar teoricamente o transtorno do espectro autista; descrever sobre a inclusão escolar de crianças com necessidades especiais, enfatizando o transtorno do espectro autista e discorrer sobre o despreparo dos docentes ao lidarem com o transtorno do espectro autista.

A metodologia da pesquisa foi revisão bibliográfica. Para o desenvolvimento desta foi realizada uma busca em repositórios virtuais de Educação, do Google Acadêmico, Scielo, utilizando-se como descritores: transtorno do espectro autista, inclusão escolar, educação especial, desafios docentes. Serão inclusos os artigos dos anos de 2015 a 2020. Foram excluídos artigos na língua inglesa. Ao final desta busca foi realizado fichamento de todos os artigos para posterior desenvolvimento da pesquisa conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas.

O primeiro capítulo aborda o transtorno do espectro autista, enfatizando seus conceitos, características e tipos.

O segundo capítulo destaca a educação especial a inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista, descrevendo os aspectos mais importantes.

Na sequência terceiro capítulo aborda o despreparo dos docentes em relação ao transtorno do espectro autista e do trabalho pedagógico a ser realizado. Findando-se o trabalho com as considerações finais.

2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

2.1 Conceitos

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) no ano de 2013 absorveu as subcategorias do autismo como Síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, e os transtornos global de desenvolvimento não especificado, propondo uma nova classificação de Transtornos do Espectro Autista - TEA, substituindo assim, os Transtornos Globais de Desenvolvimento (APA, 2014).

Stelzer (2014) resume o autismo como uma perturbação específica do desenvolvimento, suscetível de ser classificada nas perturbações pervasivas do desenvolvimento

afetando qualitativamente as interações sociais recíprocas, a comunicação não-verbal e a verbal, a atividade imaginativa, expressando-se através de um repertório restrito de atividades e interesses.

No ano de 2007, exatamente no dia 18 dezembro, a Organização das Nações Unidas, decretava que em 2 de abril seria datado como dia Mundial do Autismo, sendo realizada no ano de 2008 a primeira manifestação comemorativa do Transtorno do Espectro do Autismo (FERREIRA, 2013).

2.2 Características clínicas

As primeiras características clínicas do autismo manifestam-se, antes mesmo dos 3 anos de idade, o que faz com que os profissionais da área da saúde busquem incessantemente o diagnóstico precoce. Depois do nascimento, com direito a parto filmado e foto com o médico, um filho passa a ser cuidado momento a momento pelos pais que, além de se dedicarem a seus cuidados básicos, passam a acompanhar cada dia do seu desenvolvimento (SILVA, 2012).

Conforme a criança vai crescendo e dando seus primeiros passos, balbuciando, engatinhando, ela é aparentemente normal. Infelizmente, quando esses comportamentos não são testemunhados pelos pais e familiares, há de se ter uma preocupação, o porquê de o filho não apresentar um desenvolvimento normal como das demais crianças. A criança ao longo de seu crescimento e desenvolvimento passa por marcos durante todo seu desenvolvimento, considerados de suma importância para se chegar ao diagnóstico de uma síndrome ou transtorno (STELZER, 2010).

Especialmente quando se refere ao Transtorno do Espectro do Autismo, há de se destacar o tamanho da importância desses marcos para o diagnóstico do presente transtorno, deve-se isto, ao fato de que, quanto mais cedo o TEA for diagnosticado, melhores serão as possibilidades de tratamento para quem apresenta o presente transtorno (NOGUEIRA, 2011).

Conforme Stelzer (2014) uma das áreas que apresenta mais problema é a social, pois o indivíduo com autismo apresenta grandes dificuldades para a realização de interpretações de sinais sociais, bem como para identificar o que as pessoas da sociedade esboçam. Situação que leva os mesmos a não detectarem o que ocorre no seu meio, nem mesmo o que as pessoas transmitem.

Uma outra área que apresenta grandes comprometimentos é a área da comunicação. Nesse setor são afetadas tanto a comunicação verbal como a não verbal. Existe ainda uma outra área afetada, que é a comportamental, nesta é possível perceber que crianças com autismo apresentam em seu cotidiano ações restritivas e repetitivas, mostrando geralmente interesse por determinados objetos, podendo ainda apresentar problemas para lidar com outras situações, tais como aquelas que não são comuns em seu cotidiano (BATISTA, 2012).

De acordo com Silva (2012) as características clínicas manifestadas pelo TEA são compostas por uma tríade, nas quais estão as disfunções sociais, de linguagem e comportamentais. Ambas costumam ser comuns em indivíduos com autismo em qualquer idade.

Sendo assim, no que se refere as alterações sociais, a dificuldade de socialização é vista como a base da tríade que envolve os sintomas do funcionamento autístico. Sabe-se, que o ser humano é, antes de tudo, um ser social que busca desde sua infância se socializar, fazendo amigos, agregando pessoas a sua volta dividindo momentos e experiências. É

através da socialização que o indivíduo aprende as regras e os costumes da sociedade em que habita (NOGUEIRA, 2011).

De acordo com Stelzer (2014), as principais características apresentadas em relação as disfunções sociais, são problemas com a interação social, falta de contato visual, falta de interesse para compartilhar momentos, pensamentos e situações com as demais pessoas, Por exemplo: não mostram um presente novo espontaneamente, não apontam algo para que os pais possam ver, não fazem questão de se engajar em atividades em grupo, falhas na antecipação de posturas ou movimentos, preferem a diversão com objetos do que com animais de estimação, usam pais e cuidadores como ferramentas para tentar mostrar o que desejam, costumam sorrir sem motivos. Uma outra característica da tríade é a alteração da linguagem, onde os indivíduos com TEA apresentam como principais dificuldades o ato de se comunicar, em especial através da linguagem verbal e não verbal. Geralmente estas dificuldades que norteiam ambas as linguagens, ocorrem pelos mesmos apresentarem limitações para desenhar, escrever e falar, características consideradas fundamentais para as linguagens mencionadas (ARAÚJO, 2011).

De acordo com Silva (2012) dentre as principais características encontram-se as dificuldades para se comunicar, especificamente na fala, as que poucas vezes costumam comunicar-se apresentam dificuldades para iniciar uma conversação, uma linguagem estereotipada e repetitiva, certa ingenuidade, dificuldade para entender o que o outro expressa, não conseguem mentir, e nem falar palavras que não expressam a verdade, costumam ler e escrever antes da alfabetização, ou seja, uma hiperlexia.

Um outro aspecto que faz parte da tríade é a alteração comportamental, no que se refere a tais aspectos, estas surgem em todas as pessoas com autismo, é uma das características que se faz mais presente, portanto, um dos mais comuns. Sendo assim, identificar um comportamento de um autista em determinado indivíduo é tarefa fácil, tendo em vista que se trata de uma particularidade comum **a** todos (FERNANDES, 2011).

Os respectivos comportamentos afetam as áreas sociais e da linguagem, e são considerados espectros graves que podem ser divididos em duas fases. A primeira que se refere às ações estereotipadas e a segunda que diz respeito a rotina do indivíduo com TEA, ou seja, eles costumam realizada uma mesma atividade e comportamento todos os dias, bem como os mesmos interesses, como se fosse uma necessidade para eles realizar tais ações (COSTA, 2010).

Dentre as principais características relacionadas as alterações comportamentais apresentadas pelo autista, costumam ter interesses restritos, são detalhistas, são apegados às rotinas, movimentos e comportamento estereotipados, são super sensíveis ao toque, apresentam hipercinesia, andam nas pontas dos pés, são avessos a mudanças, são eufóricos e ansiosos, se auto agridem, aversão a qualquer tipo de barulho, amam água, aversão a claridade, hiperativos, instabilidade de afeto e humor, costumam ter insônia, gostam de música, são super habilidosos em determinadas atividades, mas apresentam dificuldades para realizar atividades básicas como banhar, escovar os dentes, se alimentar, dificuldade na coordenação motora fina, toleram dores intensas e a fome (STELZER, 2014).

Diante do que foi exposto, observou-se que o autismo apresenta características marcantes, e muitas destas são mais evidenciadas conforme o tipo de autismo, aspecto discutido no próximo tópico.

2.3 Tipos de autismo

Nos dias atuais já não existe a classificação dos Transtornos Globais de Desenvolvimento, as subdivisões foram extintas, recolocando-as abaixo do Transtorno do Espectro Autista (TEA). A nova nomenclatura para a categoria, é denominada de Transtorno do Espectro do Autismo, e inclui transtorno autístico (autismo), transtorno de Asperger, transtorno desintegrativo da infância, e transtorno global ou invasivo do desenvolvimento (FERNANDES, 2011).

Sendo assim, distinção entre Transtorno do Espectro do Autismo, desenvolvimento típico/normal, dentre outros transtornos fora do espectro é considerada válida. Porém, as diferenciações entre os transtornos mostram-se inconsistentes ao longo dos anos. Variantes subordinadas do meio, e sucessivamente agregadas à sua gravidade, nível de linguagem ou inteligência, contribuem mais do que as peculiaridades do transtorno (UILIANE, 2016).

Dessa forma, autismo é determinado como um aglomerado comum de sintomas, sendo adequadamente representável como única categoria diagnóstica, adaptável de acordo com apresentação clínica individual, que permite incluir especificidades clínicas, ele é visto como um transtorno na forma de espectro único, refletindo melhor o estágio de conhecimento sobre a patologia e sua apresentação clínica (LIMA, 2015).

De acordo com o DSM-V (2014, p.54), a classificação do autismo apresenta 03 níveis, conforme segue:

No nível I, costumam apresentar falas com frases completas e podem se envolver na comunicação, apresentando falhas comunicativas, bem como nos relacionamentos sociais; apresentam comportamentos restritos, com dificuldade de organização e planejamento, necessitando, portando de apoio; No nível II, apresentam déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não-verbal, poucas respostas na interação social, inflexibilidade no comportamento que costuma ser restrito e repetitivo, rigidez a lidar com as mudanças, sofrimento ao terem que lidar com a mudança do foco de suas ações; No nível III, costumam apresentar maior comprometimento, déficits graves nas habilidades de comunicação verbal e não-verbal e na interação social, sem respostas aos outros; inflexibilidade no comportamento, extrema dificuldade em se adaptar a mudanças na rotina, em que reagem com sofrimento.

Como visto, o autismo se apresenta em três níveis. No nível I os indivíduos com TEA apresentam dificuldades inerentes aos aspectos comportamentais, da comunicação e linguagem, mas em grau I mais leve, onde estes necessitam de acompanhamento profissional para desenvolver tais aspectos. No nível II as dificuldades apresentadas por estes são mais consideradas mais sérias, visto que os problemas inerentes a linguagem, comunicação e socialização se comparadas ao nível I são mais graves. Já no nível III, os problemas apresentados pelo indivíduo com TEA superam todos os anteriores, pois neste o autista não se comunica, vive isolado socialmente, não muda sua rotina, é um dos níveis considerados mais grave de todos.

Os Transtornos do Espectro Autista podem ser de Grau Leve, Moderado e Severo. No traço mais leve do espectro do autismo, encaixam-se as pessoas com apenas “traços” de autismo, que não apresentam todos os comprometimentos do autismo clássico, somente algumas dificuldades de caráter leve. Neste tipo de autismo, é muito comum que os pais e os irmão do indivíduo com autismo, também apresentem alguns traços deste tipo de TEA (VILA, 2012).



É importante mencionar uma pesquisa realizada no ano de 2001 por Bacon-Cohen, onde este cita que muitos dos cientistas, matemáticos e profissionais que atuam na informática e jogos eletrônicos costumam também apresentar traços de autismo. Sendo que nestes indivíduos as características autistas são vistas como habilidades positivas, e que os auxiliam no cotidiano profissional. A maioria destas pessoas, não apresentam dificuldades na linguagem, no contato visual, bem como não apresentam movimentos estereotipados, apresentam somente traços, dentre os quais não os prejudicam, mas devem ser identificados e conseqüentemente tratados (GIKOVEIA, 2012).

Sendo assim, cabe destacar a Síndrome de Asperger, os as pessoas apresentam dificuldades em interagir socialmente, não mantém contatos visuais, não compartilham ideias e interesses, apresentam dificuldades para compreender outras pessoas. Muitos dos indivíduos com tal síndrome podem tratar suas dificuldades através de terapias adequadas, através de acompanhamento fonoaudiológico, psicopedagógico e com terapeutas ocupacionais, aprimorando assim as habilidades já existentes (COELHO, 2012).

Além da Síndrome de Asperger, existe o autismo de grau moderado, neste muitos dos indivíduos com TEA não apresentam nenhum dos aspectos mencionados na síndrome anterior. Geralmente são inteligentes e somente recorrem a alternativas de cognição. Já na idade adulta podem ter seu autismo comparado com a Síndrome de Asperger por apresentarem comportamentos parecidos (COELHO, 2011).

Já o último grau de autismo é o severo, neste os indivíduos são inseridos no autismo clássico, e estes costumam apresentar dificuldades de interações sociais, dificuldades na linguagem, isolam-se em seu próprio mundo, apresentam movimentos repetitivos, bem como a mesma rotina sempre e não mantém contatos visuais. Além disso, ressalta-se que por esse autismo ser o severo, os indivíduos precisam de cuidadores diariamente, pois não conseguem realizar as atividades rotineiras sozinhos, tais como escovar os dentes, banhar e se alimentar. Nesse tipo de autismo, é muito difícil encontrar escolas que aceitem as crianças, justamente pelo grau de severidade (VASCONCELOS, 2012).

Frente ao que foi mencionado, percebeu-se que é relevante pais e responsáveis identificarem desde cedo com os profissionais quaisquer tipos de características apresentadas pelos seus filhos semelhantes ao autismo, pois quanto mais cedo o problema for diagnosticado, melhores serão as possibilidades de tratamento. Sendo assim, é importante que os pais que tenham filhos com TEA não os afastem das escolas, pois inseri-los é um aspecto positivo e corrobora significativamente para sua interação social, aspecto que será discutido no próximo capítulo sobre a inclusão escolar de crianças com o TEA.

3. DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Durante muito tempo a educação especial sofreu com sua evacuação, impedindo-a e atender milhares de alunos com necessidades especiais. Ao longo de muitos anos, esta foi caracterizada pelo atendimento prestado por professores especializados ao público-alvo, como responsáveis por transmitir a estes o ensino-aprendizagem fundamental para sua formação educacional (DUTRA, 2016).

Nos últimos anos, a visão acerca da educação especial teve mudanças positivas, visto que com o advento das novas tecnologias e avanços científicos, os professores passaram a introduzir no ensino regular uma diversidade de opções metodológicas que envolvem a inclusão o aluno com necessidades especiais e conseqüentemente melhores aquisições

de conhecimentos destes no ensino regular (FUJUSAWA, 2011).

Sabe-se que inúmeros são as documentações que destacam a essencialidade da educação especial nas escolas regulares, e muitos destes foram capazes de transformar a concepção dos seres humanos a respeito da importância da inclusão escolar, bem como dos benefícios desta para as pessoas com necessidades especiais. Estas eram geralmente influenciadas por diretrizes internacionais, e que no decorrer dos anos vêm se fortificando nas jurisprudências brasileiras (GLAT, 2014). O Ministério da Educação no ano de 2007, classificou a Educação Especial como:

[...] uma categoria de educação que percorre todas as etapas e graus, prestando assistência de educação especializada, disponibilizando meios e incumbências que orientam o indivíduo no que se refere ao seu uso quanto ao mecanismo ensino-aprendizagem nas salas comuns a educação regular (IACONO, p.16).

Todos os seres humanos têm direito de acessar a educação, independentemente se estes possuem deficiências físicas ou intelectuais, bem como independente das classes sociais as quais estes pertencem ou cor racial. Dessa forma, o Pacto dos Direitos das Pessoas com Deficiência determina que os estados são responsáveis pela garantia do complexo educacional inclusivo em todas as etapas da educação, em meios que proporcionem a adequada evolução acadêmica do indivíduo, e que este seja socialmente inclusivo. Devendo estes adotar medidas que garantam seus direitos (LAKATOS, 2014).

Aos portadores de necessidades especiais que estes não sejam deixados de fora da educação pela deficiência que possuem em quaisquer níveis educacionais, recebendo educação de qualidade e gratuita nas mesmas condições que os alunos sem deficiência recebem (MLETTI, 2013, p.33).

As instituições de ensino têm a obrigação de incluírem os indivíduos com quaisquer tipos de deficiência na educação regular, devendo esta ser realizada com total responsabilidade, sendo função as escolas e os profissionais que lá existem combater as discriminações que possam existir, bem como estarem aptas a receber o aluno com necessidades especiais (LAKATOS, 2014).

A inclusão social do aluno não significa somente que ele está devidamente matriculado no ensino regular, mas que ele seja respeitado como aluno, e tenha suas necessidades atendidas por profissionais especializados satisfatoriamente, bem como ter seus direitos respeitados sem sofrer quaisquer tipos e discriminações, rejeições e bullying no ambiente escolar. Os educadores devem ainda, fazer uso e metodologias que favoreçam o processo ensino-aprendizagem do aluno com eficiência, espertando sempre seu lado motivacional (LOPES, 2013).

Para que a escola se torne inclusiva, ela necessita formar seus educadores e gestores revendo as necessidades e adequações da educação inclusiva. Deve organizar sua estrutura física, material, bem como as metodologias a serem inseridas de forma a abranger todos os tipos de alunos, transformando suas grades curriculares e proporcionando um ensino-aprendizagem diferenciado (FUJUSAWA, 2011, p.23).

Percebe-se que uma série de valores devem ser levados em conta, e a inclusão das pessoas com necessidades especiais necessita ser transformada em muitos aspectos como

já citado, tenho em vista que os educadores são responsáveis em iniciar tais mudanças, bem como em transmiti-las para os demais alunos e profissionais existentes na escola, proporcionando assim uma escola inclusiva receptiva, e respeito para com o eficiente, e que acima de tudo faça com que este sinta prazer e motivação para continuar indo a escola (LAKATOS, 2014).

4. DO DESPREPARO DOCENTES EM RELAÇÃO AO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Ao se falar em despreparo dos professores para lidarem com alunos com Transtorno do Espectro Autista, não se refere somente a falta de especialização e capacitação destes, mas em relação as dificuldades enfrentadas pelos docentes ao lidarem com estas crianças, pois são inúmeras (DUTRA, 2016).

Dentre estas dificuldades as dificuldades encontradas muitos professores relatam são norteados por sentimentos intensa frustração e medo de lidar com determinados comportamentos de alunos autistas. Tendo em vista que muitos se apavoram com os comportamentos destes, pois sabe-se que é extremamente dificultoso prender a atenção do autista, sendo um dos motivos para que muitos docentes desistam do processo de ensino-aprendizagem deles. Além disso, uma outra dificuldade destes é em relação a alfabetização em si, pois as práticas tradicionais são ineficazes para a alfabetização de alunos com TEA, assim a relação afetiva dos alunos com os docentes, já que eles apresentam em sua maioria isolamento social, principalmente nos graus mais severos (LOPES, 2013).

De acordo com Dutra (2016) frustração e impotência parecem estar associadas, dentre outros fatores, à percepção de isolamento profissional. Sabe-se que é de fundamental importância que o docente tenha conhecimento teórico-científico para lidar com alunos autistas, pois lidar com eles requer também preparo emocional e paciência. Muitos professores desistem das crianças autistas no primeiro encontro, justamente por medo, falta de paciência.

É neste ensejo, que se deve prover suporte e orientação aos professores, fornece uma melhor compreensão das necessidades do aluno e avaliar as estratégias eficazes para seu aprendizado são passos importantes para construção da inclusão da criança com autismo. Outro aspecto importante, é os docentes trabalharem em conjunto com os demais profissionais que lidam cotidianamente no tratamento do autista, tais como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e até mesmo os pais, para de alguma forma (FONTES, 2016).

Para muitos professores a situação frustrante que passam ao lidarem com crianças autistas acabam os deixando vulneráveis, tendendo a não acreditarem que suas técnicas possam beneficiar a aprendizagem dos seus alunos. Porém, se faz extremamente necessário que eles possam contar cotidianamente com recursos que possam vir a lhes auxiliar nas práticas que ocorrem em sala de aula, tais como estar sempre disponível emocionalmente para com o aluno, pois este é um aspecto positivo em sua prática profissional e conseqüentemente na transmissão de seus conhecimentos (LAKATOS, 2014).

As dificuldades enfrentadas pelos professores ao lidarem com crianças com TEA não devem ser motivo para que elas desistam de educar estas crianças, pois a escola, a interação social com outras crianças, o processo ensino-aprendizagem, bem como todas as atividades inerentes ao desenvolvimento cognitivo e motor aprendido em sala de aula por estes alunos irão contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades (FUJISAWA, 2011).

Nesse ponto de vista as escolas juntamente com seu corpo docente devem estar aptas a lidar com todos os tipos de necessidades especiais, devendo promover sempre capacitação para seus professores, incentivando-os a se especializarem cada vez mais, pois as limitações que estas crianças enfrentam devem ser superadas, e nesse aspecto, os professores, bem como demais profissionais envolvidos no cotidiano destas crianças têm papel fundamental no desenvolvimento deles. É necessário a realização de um trabalho pedagógico que assista todas as crianças, e não somente as ditas “normais (DUTRA, 2016).

4.1 Do trabalho pedagógico a ser realizado

O trabalho e planejamento pedagógico do educador é considerado um dos instrumentos profissionais necessários para que sejam criadas estratégias e metodologias para transmissão e conhecimentos no Ensino Especial e Regular.

O número e indivíduos com deficiências físicas e intelectuais cresce a cada ano, sendo necessário que as instituições e ensino, bem como seus professores se adequem ao recebimento dos estudantes com necessidades especiais. Mesmo diante de inúmeras transformações na educação especial, as mudanças tornam-se essenciais e muitos educadores ainda não estão preparados para elas (LAKATOS, 2014).

De acordo com Meletti (2015, p.33) as exigências para que os profissionais atuem na Educação Especial foram descritas, conforme segue:

Para que possa trabalhar no ensino especial, o educador deve ter sua educação baseada em sua formação, inicial e continuada, devendo ter conhecimentos gerais para que assim possa exercer a função de docente, bem como ter conhecimentos específicos na educação especial. A presente formação possibilitará que este possa atuar eficientemente na assistência especial ao aluno nos mais diversos tipos de ambiente, isto é, desde o ensino regular até os núcleos de educação superior, nas diversas instituições com inclusão.

O que pode ser observado é que as mudanças chegam a todo momento, e exigindo sempre que novas metodologias sejam criadas para a renovação e concretização deste trabalho. O educador adquire na prática novas experiências para lidar na educação especial, e conseqüentemente com as dificuldades advindas desta

Vale frisar, que as dúvidas são sempre inúmeras, tenho em vista que ainda não existem teorias que ensinem os professores a lidarem na prática com este tipo de situação, valendo-se apenas as experiências vivenciadas no cotidiano, bem como de experiências anteriores (IACONO, 2014).

É, portanto, função do professor, ser criativo e inovador, a fim de proporcionar a satisfação do aluno com necessidades especiais na aquisição dos conhecimentos. Deve ainda o educador estar sempre em busca de novo conhecimentos como forma de auxílio no trabalho pedagógico a ser executado (LIMA, 2014).

Nas salas de aula inclusivas, o educador deve estar sempre atento as reações comportamentais, devendo observar as melhores formas para lidar com os alunos especiais, e até mesmo a forma de estabelecimento de regras a serem cumpridas. Esta deve ser estabelecida somente quando as necessidades do aluno especial não puderem ser alcançadas (DUTRA, 2014).

O professor deve criar ainda estratégias não somente para a transmissão e conheci-

mentos, mas também para as avaliações a serem realizadas para com seus alunos, e modo a observar suas evoluções e dificuldades a serem superadas e mais bem compreendidas (LOPES, 2013).

No planejamento pedagógico devem ser estabelecidas reuniões com a família afim e se verificar como anda o aprendizado e desenvolvimento dele no berço familiar. O professor é o principal mediador entre família e escola, bem como em sala de aula para mediação do aluno do ensino regular especial (MELLETTI, 2015).

Uma das maiores dificuldades na inclusão escolar os alunos é que muitos professores não possuem uma especialização em educação especial, que facilite o conhecimento estes, mesmo que na prática para atuarem em sala de aula com alunos especiais (DUTRA, 2016).

O educador deve ter em mente que mesmo frente as inúmeras dificuldades a serem superadas no âmbito de aprendizagem, o aluno com necessidades especiais, é sim capaz de aprender, mesmo com limitações e mais devagar que os alunos do ensino regular. O professor é o principal motivador do estudante desenvolver a ânsia pelo aprendizado e demais conhecimentos adquiridos na sala de aula, visto que na sala de aula se aprende aquém das disciplinas curriculares, se aprende conhecimentos para toda vida (CORDIOLLI, 2014).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, observou-se que lidar com o processo de ensino e aprendizagem de crianças com autismo envolve uma série de discussões. Sabe-se que, a inclusão escolar de crianças especiais sempre foi vista como uma barreira pelas instituições de ensino, tanto que nos tempos mais antigos as crianças com quaisquer tipos de necessidades especiais não frequentavam as escolas, justamente por suas limitações.

As mudanças acerca deste contexto vieram progressivamente, e ainda na atualidade ainda é possível encontrar os despreparos das escolas e docentes para lidarem com estas crianças. Fato este, que deve ser abominado do âmbito educacional, pois são crianças que possuem limitações, mas que precisam estar inseridas nas escolas, no convívio social com outras crianças e principalmente que precisam ler e escrever. Esta é uma realidade a ser trabalhada incansavelmente, para que assim tal situação possa ser transformada, e as milhares e crianças, adolescentes e jovens com necessidades especiais possam enfim concretizar sua formação educacional.

Neste sentido, fica evidente ao longo da pesquisa que a inclusão é uma realidade que ainda enfrenta muitas dificuldades na realidade brasileira, e que na maioria das vezes trazem como consequência a evasão escolar e alunos portadores de necessidades especiais por conta das dificuldades enfrentadas pelos mesmos e que **é** uma forma ou de outra acabam desmotivando estes, e conseqüentemente evadindo-se das escolas.

Assim sendo, cabe ao governo proporcionar aos docentes incentivos, cursos de especialização e capacitação que preparem estes profissionais para lidarem com quaisquer tipos de necessidades especiais, inclusive o transtorno do espectro autista. As crianças têm o direito de estarem matriculados nas escolas, bem como o direito de aprender a ler e escrever.

Diante do presente estudo, espera-se contribuir para uma melhor compreensão de estudantes e profissionais de áreas afins acerca da temática desenvolvida, tendo em vista que ela é sempre norteada de inúmeras discussões.

Referências

- ARAÚJO, Antonio Rocha. **Inclusão escolar de crianças autistas**. Artigo. UEMA. Maranhão, 2011.
- BATISTA, Rafaela Vieira. **Inclusão de alunos com TEA**. UFSC. Santa Catarina, 2012.
- CORDIOLLI, Antonio Vaz. **DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. American Psychiatric Association. Artmed, 2014.
- COELHO, Magnólia. **Autismo**: perda de contato com a realidade exterior. Disponível em: < <http://cenfocal.drealentejo.pt>. 2011. Acesso em: 10/10/2022
- DUTRA, Carlos Penha. **Políticas públicas de inclusão e o papel da educação especial**. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília: ABPEE, 2016. p.67-77.
- FERNANDES, Ana Clara. **Inclusão escolar deficientes**. UEMA. Maranhão, 2011.
- FERREIRA, Fernando Luna. **Autismo e inclusão escolar: perspectivas em uma escola pública de salvados**. UNIJORGE. Salvador, 2013.
- FONTES, Rosilda Silva et.al. **Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular**. IN: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7letras, 2016. p.79-96.
- FUJISAWA, Danila Santos. **Inclusão escolar: utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento psicopedagógico de criança**: implicações na formação do psicopedagogo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.
- GLAT, Ricardo.; BLANCO, Luís Monteiro. **Educação especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014. p.15-35.
- GEKOVEIA, Maria. **Autismo e inclusão de crianças**. UNIJOGE. Salvador, 2012.
- IACONO, João Paulo. **Políticas educacionais para alunos com deficiência intelectual**: até quando a indefinição sobre sua certificação/ terminalidade acadêmica? In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). *Políticas públicas de formação de recursos humanos em educação especial*. Londrina: ABPEE, 2014.
- LAKATOS, Estevão Miranda.; MARCONI, Maria. de A. **Inclusão escolar**: um paradigma a ser vivenciado. UNIFOR. Fortaleza, 2014.
- LIMA, Fernanda Jerônimo **A educação inclusiva se faz, fazendo**: dicas para professores.s/d. Disponível em: <http://br.groups.yahoo.com/group/educautismo/message/15785>. Acesso em: 10/10/2022
- LOPES, Eliana. **Adequação curricular**: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. 2013. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013.
- MELETTI, Silvoia Monteiro França. A. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino no município de Londrina**. Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, out. 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_15.html. Acesso em 10/10/2022.
- NOGUEIRA, Sílvia Melo. **Atuação psicopedagogo autismo**. UNICEUMA. Maranhão, 2016.
- SILVA, Marina. **Atuação pedagogo com autista nas escolas**. Anhanguera. Maranhão, 2012.
- STELZER, Telma Moraes. **Autismo infantil**: revisão de literatura. Artigo. UEMA. Maranhão, 2014.
- UILIANE, Patricia. **Autismo infantil**: revisão de literatura. UNICEUMA. Maranhão, 2016.
- VASCONCELOS, Bianca Cutrim. **Autismo e a possibilidade de inclusão escolar**. UNIJORGE. Salvador, 2012.
- VILA, Mariana. **Autismo e inclusão escolar**: revisão de literatura. UNIFOR. Fortaleza, 2012.

2

A CONCEPÇÃO SÓCIOINTERACIONISTA: UMA ABORDAGEM NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

*THE SOCIO-INTERACTIONIST CONCEPTION: AN APPROACH TO THE
LITERACY PROCESS*

Elineude Cruz de Assunção

Tatiana Mendes Bacellar

Resumo

A Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece que a alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica são requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos. Sendo assim o professor tem um grande desafio que é alfabetizar diferentes alunos com as mais variadas histórias de vida e formas de aprendizagem. Este trabalho respondeu a seguinte pergunta: como a concepção sociointeracionista contribui com o trabalho do professor na alfabetização de seus alunos? Além do que a pesquisa objetivou analisar de que forma a concepção sociointeracionista contribui com o trabalho do professor na alfabetização e quais desafios ele encontra ao aplicar essa metodologia. Nesta pesquisa desenvolveu-se a metodologia da pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa verificando os principais conceitos que amoldam o tema e utilizando a coleta de dados ou informações, em acervos de livros físicos ou digitais dispostos em sítios eletrônicos confiáveis, artigos publicados e páginas oficiais governamentais, ainda, a pesquisa teve o caráter descritivo. Sendo assim concluiu-se que a alfabetização numa perspectiva sociointeracionista é fundamental, para o desenvolvimento pleno da criança. Levando em consideração as especificidades de cada aluno. Logo as atividades são contextualizadas com a realidade da turma, e as interações sociais são valorizadas nesse processo. Nesse cenário, não existe a crença de que lê e escrever são apenas capacidades de codificar e decodificar símbolos, porém entende-se que a criança deve atribuir significados aos objetos, ao mesmo tempo que lê e escreve.

Palavras-chave: Alfabetização. Sóciointeracionismo. Aprendizagem.

Abstract

The Law of Guidelines and Bases of Education (LDB) establishes that full literacy and gradual training for reading throughout basic education are indispensable requirements for the realization of rights and learning objectives and for the development of individuals. Therefore, the teacher has a great challenge, which is to teach literacy to different students with the most varied life histories and ways of learning. This work answered the following question: how does the sociointeractionist conception contribute to the teacher's work in the literacy of their students? In addition, the research aimed to analyze how the sociointeractionist conception contributes to the teacher's work in literacy and what challenges he/she encounters when applying this methodology. In this research, a bibliographical research methodology was developed with a qualitative approach, verifying the main concepts that shape the theme and using the collection of data or information, in collections of physical or digital books arranged in reliable electronic sites, published articles and official government pages, yet the research had a descriptive character. Therefore, it was concluded that literacy from a socio-interactionist perspective is fundamental for the full development of the child. Considering the specificities of each student. Soon, the activities are contextualized with the reality of the class, and social interactions are valued in this process. In this scenario, there is no belief that reading, and writing are just abilities to encode and decode symbols, but it is understood that the child must assign meanings to objects, while reading and writing.

Keywords: Literacy. Social Interactionism. Learning.



1. INTRODUÇÃO

Desde os jesuítas, o método tradicional de ensino, chamado por Paulo Freire de ensino bancário, tem sido utilizado no Brasil. Nesse método, o foco é o professor, e o aluno é um mero receptor. Já o sociointeracionismo considera que a interação entre o aluno e seus pares, numa troca constante de informações, conduzirá o estudante na construção do seu próprio conhecimento. Tendo em vista que a Educação Básica é o alicerce para a vida escolar, e a alfabetização a porta de entrada para o mundo da leitura e da escrita, faz-se necessário, que desde a alfabetização, a criança já faça a conexão do que ler e escreve com os seus significados

Em vista disso, é necessário pesquisar sobre o sociointeracionismo, já que as relações sociais estão no centro da vida dos alunos desde o seu nascimento, quando interagem e aprendem com os seus pais e cuidadores, seguido da vida escolar e os demais meios que participa. Dessa forma o tema cerne deste trabalho é a concepção sóciointeracionista, já que sua importância se nota quando se entende que a interação social é fator fundamental para o desenvolvimento das crianças, especialmente em fase de alfabetização, onde o foco é despertar habilidades e competências, nos alunos a fim de que esses tenham um bom desempenho e sejam bem-sucedidos em toda vida escolar.

Sendo assim o professor tem um grande desafio que é alfabetizar diferentes alunos com as mais variadas histórias de vida e formas de aprender. Para isso faz-se necessário buscar uma metodologia de ensino que leve em consideração a história de vida do educando e o meio em que está inserido, superando a metodologia tradicional que ainda é muito utilizada nas escolas. Levando em consideração o que foi exposto e pensando no desafio enfrentado pelo professor no processo ensino-aprendizagem norteará essa pesquisa a pergunta de partida: Como a concepção sociointeracionista contribui com o trabalho do professor na alfabetização de seus alunos?

Para tanto, foi delimitado como principal objetivo deste trabalho analisar de que forma a concepção sociointeracionista contribui com o trabalho do professor na alfabetização e quais desafios ele encontra ao aplicar essa metodologia. Para isso o trabalho foi estruturado em três capítulos. O primeiro faz uma reflexão histórica e conceitual acerca da concepção sociointeracionista; o segundo fará um apanhado sobre os desafios encontrados pelo professor ao aplicar a metodologia sociointeracionista na alfabetização e o terceiro traz as contribuições do sociointeracionismo para a alfabetização nos anos iniciais.

Para desenvolver esta pesquisa será utilizada a metodologia da pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa verificando os principais conceitos que amoldam o tema e utilizando a coleta de dados ou informações, em acervos de livros físicos ou digitais dispostos em sítios eletrônicos confiáveis na rede mundial de computadores, artigos publicados e páginas oficiais governamentais. Ainda, a pesquisa terá o caráter descritivo pelo qual se pormenorizará as informações coletadas, e exploratória, que conta com o reconhecimento dos fatores que indicam ou que favorecem a ocorrência de um fenômeno.

2. REFLEXÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL ACERCA DA CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA

Neste capítulo será realizada uma breve reflexão histórica acerca da proposta sociointeracionista e do que trata essa abordagem pedagógica, visto que a interação entre

a criança e os aspectos histórico-culturais são importantes e devem ser levados em consideração no momento da alfabetização. Essa interação é conhecida como teoria sociointeracionismo, também como modelo histórico-cultural. Nessa linha, a criança, em seu desenvolvimento, fortalecerá o conhecimento das práticas sociais através da interação com os membros mais experientes. (FRAZÃO, 2017). Em se tratando, da construção do conhecimento escolar, que se dá através da aquisição de novas informações, contextualizadas com os conhecimentos prévios da criança, inclusive aqueles adquiridos desde o nascimento, em interação com a família Vygotski (1991) diz que O aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.

O sociointeracionismo aponta a interação da criança com o meio em que vive como fator primordial no processo ensino-aprendizagem, visto que a construção do conhecimento ocorre durante a interação do mundo físico com o mundo social. Isso acontece segundo Vygotsky, quando as experiências interpsicológicas se transformam em intrapsicológicas. Assim, o homem enquanto ser social necessita de interação com outros indivíduos, para que por meio de trocas de experiências se desenvolva cognitivamente e socialmente, isso levando em consideração fatores sociais, psicológicos e culturais. O adulto, em se tratando da educação escolar do professor, tem papel fundamental nesse processo.

A possibilidade do ser humano se constituir enquanto sujeito e de se apropriar das conquistas anteriores da espécie humana está, assim, de um lado, condicionada ao desenvolvimento do sistema nervoso e, de outro, à qualidade das trocas que se dão entre os homens, ou seja, à qualidade do processo educativo do qual faz parte. Daí a necessidade de considerar as relações recíprocas que a maturação e o processo educativo, incluindo-se aí o ensino, exercem sobre a construção de conhecimentos e, portanto, sobre a constituição e desenvolvimento dos seres humanos (DAVIS et al., 2013).

Nos anos de 1970, houve mudanças significativas do método aplicado pelas escolas, a partir daí levou-se em consideração o protagonismo do aluno e não mais o papel centralizador do professor. Isso refletia que o ensino não era uma coisa unilateral, e sim, acontecia com a participação do aluno, escola, família, educador e sociedade, chamado de processo ensino-aprendizagem. Na década dos anos de 1990, o ensino no Brasil ganhou novas perspectivas, um olhar diferente ao processo ensino aprendizagem, não agora utilizado o método de ensinar como uma forma mecânica, ou ainda, incrustando o conteúdo de forma memorativa aos alunos. Esse novo método trouxe a possibilidade de a criança poder se expressar e manifestar sua opinião. (SOARES, 2019).

2.1 A proposta sociointeracionista

O processo de desenvolvimento mental é influenciado, segundo Vygotski, pelas relações sociais, uma vez que as funções cognitivas são 'ativadas' e estão diretamente relacionadas ao estímulo externo da sociedade. Ainda de acordo com o autor, a memória da criança é desenvolvida segundo sua evolução cronológica, ou seja, ela está diretamente relacionada a idade da criança, que evolui, participa e observa os envolvimentos interpessoais, e a sua linguagem e percepção tornam-se cada vez mais complexos, e a criança consegue relacionar na medida do tempo, os elementos que formarão sua base cognitiva. A proposta sociointeracionista proporciona uma maior interação em grupo, a linguagem, o uso potencializado dos signos e o relacionamento interpessoal. (BANDEIRA, 2020). Dessa

forma, é importante destacar que o interacionismo é a vertente que aponta a interação da criança e o meio como fatores primordiais no processo ensino-aprendizagem, ou melhor, a interação do mundo físico com o mundo social. Assim, na ótica de Vygotski, o homem enquanto ser social desfruta da necessidade de se envolver com outros indivíduos, para que troque experiências, a fim de que ocorra a relação de fatores sociais, psicológicos e culturais. Como destaca Elizabeth Cristina Almeida (2019, p. 12):

Considerando as características que compõem o socio interacionismo, as instituições que se orientam por essa perspectiva defendem que os fatores ambientais e os orgânicos têm influência no processo de desenvolvimento de cada ser humano.

Cada estudante em seu cotidiano adquire conhecimento com a relação de diversos fatores subjetivos. O conhecimento é adquirido e construído pelo próprio ser humano em toda sua vida a partir das interações sociais e mediações que vivencia. Na proposta sociointeracionista, o objetivo da educação não é simplesmente passar informações e modelos estruturais, mas sim ensinar o aluno a pensar, a aguçar seu imaginário para descobrir as coisas, entendendo-a de forma a transformar o modo de aprender dos educandos.

O objetivo básico dessa teoria é ajudar o aluno a administrar as informações que colem ao longo do processo interativo. O resultado da vivência com outros membros da sociedade ajuda o discente a adquirir informações e desenvolver-se, esse processo se intensifica com mediação do educador. Logo, o papel do mediador é fornecer meios e mostrar os caminhos adequados, objetivando a assimilação de informações pelo aluno, ou seja, conduzi-lo a entender e internalizar cada informação, assim como seu processo de construção.

2.2 A visão da legislação no âmbito da proposta sociointeracionista

A Constituição Cidadã de 1988, assegura que a educação básica e a educação infantil sejam ofertadas gratuitamente pelo poder público. O Estado tem o dever de fornecer o ensino básico à população, inclusive garantindo as vagas para aqueles que não adentraram em idade escolar própria. Ainda, a própria Constituição Federal de 1988, assegura:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006) I–igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II–liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III–pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988).

Dessa maneira, é dever de todos, Estado, família e sociedade, garantir o acesso ao ensino e que essa atividade seja contínua, especialmente na educação básica. Nesse sentido a proposta sociointeracionista, na educação escolar, já contribui na primeira fase educativa do processo ensino-aprendizagem, que é a educação infantil, e esta etapa da formação humana está relacionado diretamente à participação da família e sociedade. No âmbito escolar, sua continuidade ocorre mediada por um currículo balizado pela Lei de Diretrizes

e Bases da Educação. (BRANDÃO, 2016). A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da educação, Lei Federal 9.493 de 1996, versa sobre a necessidade da contextualização da educação escolar e a vida da criança em sociedade. Levando em consideração as suas experiências fora dos muros da escola Porquanto, diz no seu artigo 1º, incisos 1 e 2 que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social. (BRASIL, 1996).

E no título dois, que trata dos princípios da educação nacional, o artigo 2º determina que a educação é dever do estado e da família, sendo assim há interação constante entre essas duas instituições, garantido através de princípios o pleno desenvolvimento do educando.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

A concepção sociointeracionista, aborda como o ser humano aprende e como se desenvolve e a pedagogia pode trazer os alicerces dessas teorias, absorver essas ideias e trazê-las como componente essencial do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva o educador adota um método de ensino balizado pelas interações sociais e as subjetividades dos alunos. Entretanto, adotar novas estratégias de ensino que ajudem a melhor desenvolver o processo de aprendizagem não é tão simples, visto que o antigo modelo ainda é bastante usado nas escolas, engessando o ensino. Dessa forma, a falta da aplicação correta de uma metodologia nas concepções sociointeracionistas gera algumas dificuldades e desafios durante o processo de ensino-aprendizagem, especialmente na orla do ensino fundamental (SOARES, 2019).

A vivência e acolhimento no processo da educação básica, dá importância às experiências trazidas pelos educandos, como trata a teoria Vigotskiana e nesse sentido as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu artigo 4º, definem a criança como:

“sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009).

Dessa maneira, a criança como um ser social é, de fato, um sujeito histórico, ou seja, agente participativo do contexto social, das relações e ações do dia a dia. Por isso se constrói como pessoa na medida que constrói sua identidade. Nesse sentido o discente tem visão crítica da sociedade e do meio em que está inserido.

Os apontamentos dispostos no site do Ministério da Educação destacam que o de-

envolvimento da pessoa se dá pela interação de fatores individuais biológicos, culturais e do contexto social a qual está inserido, seguindo a teoria de Vigotski e Piaget, por isso a importância da participação da família, escola e sociedade no processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais, e assim versa:

A concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2009).

A construção do conhecimento se perfaz sobre a ótica da interação das crianças com outros indivíduos, trocando informações, conhecimentos, realizando questionamentos, assimilando valores sociais e culturais das vivências e experiências com seus pares. Todos esses fatores contribuem sobremaneira a fazer a sinapse do mundo físico com mundo social, contribuindo com o desenvolvimento cognitivo. Conforme leciona Daniele Noal Gai (p. 422, 2006):

Vygotsky descreve a escola como sendo o próprio lugar da psicologia, porque nela é que se realizam sistematicamente e intencionalmente as construções e a gênese das funções psicológicas superiores. Essas funções são o resultado da influência cultural na aprendizagem e no desenvolvimento e só podem ser explicadas através de sua história. (NOAL GAI, 2006).

Assim sendo, a construção de espaços para as trocas de experiências e questionamentos, é necessária pois contribuirão, para a construção do conhecimento, como aponta Fernanda Coelho Liberalli (p. 16, 2020):

Nessa direção, em meio ao desespero e desamparo, é preciso construir espaços em que as pessoas tenham a possibilidade de falar sobre suas experiências, em que questionamentos amplos sejam feitos, em que possibilidades de trocas sejam criadas. E que a construção do inédito viável se realize como o resultado dessa dialética entre o possível e o restrito. Nessa conjuntura, sem que haja condescendência ou agressões, pais, professores e alunos poderão expor suas possibilidades.

O papel do professor é indispensável na proposta sociointeracionista, visto que é o mediador do processo ensino-aprendizagem, a ligação entre o conteúdo, as interações socioculturais e o conhecimento. Todavia, deve-se apontar que o educador deve utilizar métodos disponíveis para a interação dos alunos, de forma lúdica ou experimentar novos modelos de ferramentas tecnológicas inovadoras. É o que trata o artigo 22 da LDB: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

No ambiente escolar a proposta sociointeracionista permite a aplicação de metodologias de ensino em que se põe o foco em objetivos com intuito de despertar habilidades e competências, no aluno, durante a aplicação do conteúdo. Porém ainda é um assunto

sensível, necessitando buscar respostas para soluções de problemas que porventura surjam no desenvolvimento desse trabalho. Na proposta sociointeracionista nos anos iniciais do ensino fundamental, os docentes devem, por exemplo, usar uma metodologia com roteiros estruturados e práticos para o seguimento e resolução das atividades direcionadas para as crianças (BANDEIRA, 2020). As diretrizes podem ser ajustadas conforme a peculiaridade de cada região em que a escola está inserida, para melhor aproveitamento. Não existe uma regra ou fórmula absoluta ao aplicar a proposta sociointeracionista, como a utilização de uma metodologia específica. Essa mediação é conhecida por mediação vi-gotskiana. O educador pode se lançar em adotar essa metodologia em sala de aula, mas poderá encontrar alguns desafios que serão discutidos no próximo capítulo.

3. OS DESAFIOS ENCONTRADOS PELO PROFESSOR AO APLICAR A METODOLOGIA SOCIOINTERACIONISTA NA ALFABETIZAÇÃO.

Neste capítulo será discutido a respeito dos desafios que permeiam o processo da alfabetização em uma perspectiva sociointeracionista. A sociedade está em constante movimento, e todos os dias novos saberes são construídos. Dessa forma a sociedade reflete a escola, e a escola reflete a sociedade, num processo colaborativo, em que as instituições de ensino formam indivíduos, para atuarem e conviverem, bem, em sociedade. Nesse cenário a alfabetização é a porta de entrada para a cidadania, visto que insere a criança no mundo da leitura e da escrita, tendo em vista a sociedade letrada contemporânea.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estabelece que a alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica, são requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos. Sendo assim o professor tem um grande desafio que é alfabetizar diferentes alunos com as mais variadas histórias de vida e formas de aprender. Para isso faz-se necessário buscar uma metodologia de ensino, que leve em consideração a história de vida do educando e o meio em que está inserido, superando a metodologia tradicional. Considerando a sociedade letrada em que vivemos, não cabe apenas alfabetizar, no sentido de ensinar as crianças a decodificar símbolos, juntar sílabas e formar palavras. A sociedade contemporânea exige indivíduos letrados, nesse sentido o docente é desafiado a conduzir a criança na atribuição de significados às palavras, frases e textos, contextualizados ao seu meio de convivência. Alfabetização e letramento andam juntos, um não anula o outro, mas se completam. De acordo com Soares (2003), deve-se observar as características de cada um.

[...] o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita [...] (SOARES, 2003).

Contudo é imprescindível que a escola, e especificamente o professor, como mediador no processo de construção do conhecimento, esteja acompanhando tais mudanças, e pesquise meios para tornar o processo de ensino e aprendizagem convidativo e eficaz, alcançando os objetivos planejados. No contexto da formação do aluno, Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013), observaram que, há muito se estuda sobre participação ativa da criança no processo de construção do conhecimento. Desde que Dewey apresentou um



fundante credo pedagógico. A partir de então, as pedagogias participativas são desafiadas a uma reflexão crítica para o movimento constante, da procura de transformação de contextos e busca de uma práxis participativa. (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013). A formação docente deve ser sólida, porém flexível às adaptações, uma vez que o educador se depara todos os dias com uma turma plural e diversa. Cada aluno, com suas próprias experiências, cultura, costumes, potencialidades e dificuldades. Fatores que intervem no processo de aprendizagem, e podem dificultar o ensino, se o docente não estiver disposto a ressignificar sua práxis.

O educador que aliena a ignorância se mantém em posições fixas, invariáveis será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca (FREIRE, 2021, p. 81).

Se a ação docente não alcança todos os alunos, é necessário que o professor alfabetizador além de a repensá-la, observe os alunos a fim de entender como cada um aprende. Considerar as dificuldades como norte, para a busca de estratégias de ensino eficaz. Porquanto é imprescindível, que os alunos sejam alfabetizados, para que tenham bom desempenho nas séries seguintes. Segundo Ferreiro (2011, p. 52):

Os professores precisam de informações para significar as produções das crianças em processo de aquisição de leitura e de escrita. “Eu creio que é possível pensar em alternativas que transformem o professor alfabetizador no mais importante de toda a escola, que é possível imaginar estratégias para não o deixar só e a mudar sua prática, apelando para a sua inteligência”. A formação inicial e continuada precisa dar conta dos saberes que deve compor o perfil do profissional alfabetizador.

Articular o que foi planejado, com pluralidade da turma é um desafio necessário, visto que cabe ao professor a responsabilidade de garantir a equidade do ensino, no seu ambiente de atuação. Oportunizando aos seus alunos iguais condições de aprendizagem, de forma colaborativa. Nesse sentido há a necessidade de romper com a alfabetização tradicional, em busca de compreender a criança num todo, considerando seu desenvolvimento físico, emocional e cognitivo. Respeitando o tempo de cada uma, porém desafiando o infante rumo ao seu desenvolvimento proximal, é um grande desafio do professor alfabetizador. Para isso, deve-se considerar a qualidade do processo educativo que o aluno faz parte, sem descartar a observação das relações recíprocas, que a maturação e o ensino exercem sobre a construção do conhecimento (DAVIS, 1989).

O papel do professor, enquanto mediador é primordial, uma vez que tem responsabilidade, de observar e conhecer o nível de desenvolvimento de cada um de seus alunos e assim direcionar suas próprias ações. Nesse sentido a avaliação contínua norteia o processo. A alfabetização exige paciência e sensibilidade. Emília Ferreiro e Teberosky, no livro a psicogênese da língua escrita, diz que a construção do conhecimento da leitura acontece de forma individual, ainda que aberto à interação social. Nesse processo a criança avança e recua, até se apropriar da escrita alfabética e dominá-la. Contudo, crianças que tem contato com um ambiente linguístico mais rico tem maior facilidade na alfabetização do que as não tem. Nesse caso cabe à escola e ao professor, oportunizar aos alunos menos favorecidos contato com livros infantis adequados à cada faixa etária.

Compete ao professor buscar meios para apresentar a aula de forma convidativa, divertida e interessante. Além de fazer conexões com o contexto dos alunos. Tornando a aula

familiar, portanto atrativa. Observar o contexto de vida dos alunos como alavanca para o processo de ensino e aprendizagem, é fator desafiador já que a turma é plural e diversa, com contextos socioeconômicos diferentes, o que interfere diretamente no desenvolvimento das crianças. Logo o deve conhecer seus alunos, a fim de buscar estratégias para o alcance de todos. Observar o nível de desenvolvimento dos alunos, através de seus conhecimentos prévios, é um meio para não repetir o que as crianças já sabem a fim de avançar no ensino. Observando o aluno como um todo, e alavancar o processo de alfabetização.

A motivação da criança para aprendizagem experiencial desenvolve-se na identificação de seus interesses, motivações, esperanças, criando intencionalidades e propósitos e dialogando com as motivações profissionais do(a) educador... O papel do educador é o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura. A aprendizagem desenvolve-se em encontros culturais entre crianças e adultos (FORMOSINHO; FORMOSINHO, p 13, 2013).

Muitos são os desafios colocados diante do educador no processo de alfabetização e letramento, dentre eles se destaca, a quantidade de alunos por sala, geralmente o docente se depara com salas superlotadas, espaço pequeno para realizar aulas dinâmicas e lúdicas. Todavia é necessário romper com os métodos tradicionais, abandonando métodos de alfabetização específicos e diretos, e buscando meios diversificados de alfabetizar. Desenvolver atividades que envolvam jogos pedagógicos, brincadeiras, músicas, teatro, dentre outras atividades que faz conexão do mundo da criança com a aprendizagem, e conseqüentemente desperta-lhe o interesse. Fazendo com que ela se aproprie do mundo da leitura de um modo prazeroso. Alves e Gentil (2017) afirmam que por meio dessas atividades as crianças desenvolvem a linguagem, atenção, memória e comunicação.

Para atuar num contexto plural e diverso que é a sala de aula, necessita-se de sensibilidade, para agir frente aos desafios que se interpuserem no caminho do professor e do aluno, durante o processo de ensino e aprendizagem. A teoria que é aprendida durante a formação docente deve ser contextualizada, com a realidade da sala de aula. Isso demanda do educador empenho e dedicação. Sua prática não deve ser meramente baseada em conteúdo, já que o processo demanda do docente manter-se firme, resiliente e otimista diante das dificuldades encontradas. Além de fatores externos que intervêm na aprendizagem dos alunos, o professor precisa observar, e entender quando esses atingem a aprendizagem. Nesse caso o professor deverá conhecer-se, e conectar-se com os alunos a fim de, também, conhecê-los. E ainda saber o momento de recuar, ou pedir ajuda, quando não puder solucionar o problema. O que demanda do professor habilidades socioemocionais. Esses desafios, basicamente, se esbarram na organização curricular, que por muitas vezes de forma rígida, e remete à interdisciplinaridade e o ensino por competências, não levando o educador a considerar as peculiaridades de cada criança e seu contexto sociocultural (FREITAS, 2019).

Outrossim, muitos profissionais da educação não possuem conhecimento suficiente para que possam entender a proposta sociointeracionista e utilizá-la em sala de aula, em seu planejamento, além de desconsiderar o protagonismo do aluno nessa proposta. O que dificulta, pois a proposta, é importante aliado no processo de ensino aprendizagem (GUILHERME, 2020).

Isso posto compreende-se que a alfabetização é cercada de desafios, porém é necessário buscar caminhos que o educador precisa seguir, com a finalidade de atingir seus

objetivos educacionais em sala de aula. Toda metodologia traz consigo dificuldades, que nesse caso já foram relacionadas neste trabalho, e também contribuições positivas para o processo de ensino aprendizagem que será o foco do próximo capítulo.

4. AS CONTRIBUIÇÕES DO SOCIOINTERACIONISMO PARA A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS

Neste capítulo serão apresentadas algumas contribuições do sociointeracionismo para alfabetização nos anos iniciais visto que, a educação não é um processo estático, ela é dinâmica. A sociedade está em constante movimento, e todos os dias novos saberes são construídos. A sociedade reflete a escola, e a escola reflete a sociedade, num processo colaborativo, em que as instituições de ensino formam indivíduos, para atuarem e conviverem, bem, em sociedade.

Nesse cenário a alfabetização é a porta de entrada para a cidadania visto que insere a criança no mundo da leitura e da escrita, tendo em vista a sociedade letrada contemporânea. Nas séries iniciais do ensino fundamental a criança começa uma nova fase, com necessidade da aquisição de novos saberes, e seu mundo se expande gradativamente à medida que tem novas experiências.

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças (BRASIL, 2018, p.56).

Isso posto, percebe-se a necessidade de que os atores sociais, família, escola e sociedade façam parte do processo de ensino e aprendizagem. O sociointeracionismo considera que a interação entre o aluno e seus pares, numa troca constante de informações, conduzirá o estudante à construção do seu próprio conhecimento. Sendo assim é necessário que a escola se aproprie das interações para promover a construção do conhecimento, e observando a relação dos alunos, lhes proporcione condições para que resolvam em conjunto possíveis problemas que se interponha no decorrer do processo. Davis (1989) A criança se desenvolve a partir das trocas recíprocas de informações que faz com os outros.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VIGOTSK, 1991, p..41).

Tendo em vista que a Educação Básica é o alicerce para a vida escolar, e alfabetização

a porta de entrada para o mundo da leitura e da escrita, faz-se necessário, que desde a alfabetização, a criança aprenda a fazer a conexão do que ler e escreve com os seus significados. Nesse caso há uma troca constante, entre professor, aluno e o meio em que este vive. A concepção sociointeracionista, observa e valoriza as interações sociais. Segundo Vigotsk, isso acontece da seguinte forma,

O processo de internalização consiste numa série de transformações: a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória. b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. interiores (VIGOTSK, 1991, p.41).

A teoria Vigotskiana contribui efetivamente para o aprendizado, quando considera o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado da criança. Ao considerar três zonas de desenvolvimento, zona de desenvolvimento real, proximal e potencial. Sendo que a primeira se refere ao que a criança já é capaz de realizar sozinha, ou seja já amadureceu e desenvolveu, a segunda refere-se ao que a criança, não é capaz de realizar sozinha, porém o faz, com a ajuda do professor ou colega mais experiente, e a terceira, o que ela ainda virá a aprender. Essa teoria muniu os educadores, de conhecimentos para se adiantar ao desenvolvimento, quando atua na zona de desenvolvimento proximal, desafiando o aluno por meio da mediação. Como disse Vygotski, “assim a zona de desenvolvimento capacita-nos a propor, uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1991, P.60)

Nesse sentido a teoria de vygotsky, contribui efetivamente no processo de ensino e aprendizagem pois valoriza a diversidade da sala de aula, e considera as trocas de informações que se fazem durante a interação entre os alunos numa turma heterogênea pois, “sem essa desigualdade não seria possível a troca e conseqüentemente o alargamento capacidades cognitivas, pelo esforço partilhado na busca de soluções comuns” (DAVIS, 1989, p.53). A BNCC Valoriza as interações no processo de Alfabetização quando diz que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201029, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010 apud BRASIL, 2018, p. 59) GRIFO NOSSO.

O sociointeracionismo na alfabetização busca a superação de apenas codificar e decodificar. Nesse sentido atribui significado ao que se lê e escreve, e influencia no modo que a criança se relaciona com o mundo. Soares descreve três dimensões da alfabetização:

Alfabetização funcional – consiste na habilidade de ler e escrever para funcionalidade da vida; Alfabetização cultural – a possui de conhecimentos relevantes para tornar-se um membro competente do grupo cultural; Alfabetização crítica – faz uso consciente da palavra escrita e do conhecimento cultural para construir uma identidade ou “voz” própria com finalidade para analisar criticamente relações sociais opressivas e colocar-se nessa relação (SOARES, 1999, p. 62).

Dessa forma o professor conduz o aluno no processo de construção do conhecimento, observando a escrita como uma habilidade que se desenvolve na medida que a criança interage com os adultos, seus pares e os muitos códigos, palavras, placas, textos e vídeos que se depara no dia a dia. Nesse sentido a escrita ganha significado e, contribui diretamente para a construção do aluno como sujeito da sua aprendizagem. A criança domina a técnica da escrita e leitura, enquanto atribui significados ao que ler e escreve. Sendo assim, observa criticamente o que ler e escreve, aprendendo a associar o conhecimento construído com sua prática social. Freire em seu livro pedagogia da autonomia diz que, “ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção de condições em que aprender criticamente é possível.” (Freire, 1996, p.26).

O sociointeracionismo, observa a criança em sua totalidade, colocando-a no centro do processo educativo, e conduz o professor a planejar com intencionalidade os caminhos que levarão os discentes a desenvolverem competências e habilidades, necessárias à sua vida em sociedade. Nesse sentido referente a prática da linguagem, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diz que:

a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (BRASIL, 2017, p.84).

Ensinar baseado no mundo da criança facilita o processo visto que, o educando se identifica e é motivado a aprender. Nessa perspectiva a ludicidade, torna o aprendizado mais prazeroso, e é uma estratégia na condução do aluno na construção do conhecimento. A BNCC compreende que a ludicidade tem grande importância, e considera a sua importância nos primeiros anos da Educação Básica:

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BNCC, p. 57 e 58).

Ler com alegria e entusiasmo facilita o processo de aquisição da habilidade de ler e

escrever. Ao brincar a criança desenvolve linguagem, criatividade, concentração, atenção, paciência, colaboração e memória. As atividades lúdicas devem ser planejadas com intencionalidade, visando as características dos alunos, suas necessidades de aprendizagem, a fim de desafiá-las, de forma prazerosa, a aprender. Jogos pedagógicos, brincadeiras, músicas, teatro, são importantes aliados nesse processo. Contudo devem ser planejados e desenvolvidos com a intenção de superar as dificuldades dos alunos. Alves (2017). Referente à brincadeira Vigotsk diz que:

O brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento (VIGOTSK, 1991, p. 69).

Olhar a criança como um todo e considerar todos os aspectos que contribuem e interferem no seu desenvolvimento, aspectos físicos, emocionais, cognitivos, e relações interpessoais e entender que existe uma correlação entre eles no processo de desenvolvimento, é fator fundamental na condução do processo de ensino e aprendizagem. Sendo que a escola tem a função de desenvolver no aluno competências e habilidades que o direcionem em sua trajetória escolar e conseqüentemente na sua vida em sociedade. As competências gerais da BNCC tratam desses aspectos, são eles cognitivos e socioemocionais. Nesse sentido competência é:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p.8).

Vigotsk diz que o conhecimento é construído concomitante com o desenvolvimento cognitivo e um modifica o outro. Isso faz com que a alfabetização seja vista no seu sentido mais amplo, aquele que vai muito além de codificar e decodificar, mas que instrui o aluno a atribuir significado ao que lê e escreve, além de analisar criticamente esses significados, relacionando-os com as várias experiências encontradas em seu cotidiano. A alfabetização nessa perspectiva insere o estudante em um vasto campo de descobertas ao longo da sua vida escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto, entende-se que a alfabetização numa perspectiva sociointeracionista é um fundamento imprescindível para o desenvolvimento pleno da criança, uma vez que considera os aspectos: Social, intelectual, socioemocional e cultural. Levando em consideração as especificidades de cada aluno. Nessa perspectiva, as atividades são planejadas com intencionalidade, a fim de alcançar objetivos específicos e devem ser contextualizadas com a realidade da turma. Desse modo as interações sociais deverão ser valorizadas no processo e as ações previamente planejadas farão com que as atividades sejam lúdicas, significativas, efetivas e reais. Nesse cenário, não existe a crença de que lê e escrever são apenas capacidades de codificar e decodificar símbolos, porém entende-se que a criança deve atribuir significados aos objetos, ao mesmo tempo que lê e escreve.

Assim sendo o professor tem papel primordial, como mediador que conduzirá o aluno



durante o processo de construção do conhecimento. Esse processo se dá de forma colaborativa, sendo que o aluno é o ator principal, portando agente ativo. As práticas pedagógicas são dinâmicas, numa constante avaliação da aprendizagem do aluno, e da própria práxis do professor, de maneira a ressignificar, apropriar ou adaptar-se às subjetividades da turma. Considerando o tempo de aprendizagem de cada aluno, uma vez que a turma é heterogênea e diversa, valoriza as semelhanças, mas principalmente as diferenças, e os saberes já construídos. Nesse aspecto o aluno é conduzido a construir sua identidade individual quando observa, investida e critica, durante as interações.

Para tanto o professor, deve observar o discente, a fim de oportunizar, atividades que lhe ofereçam, condições de aprender, quando significa, ressignifica, cria e recria os conceitos, ao longo tanto do seu cotidiano escolar quanto social. Esse processo colaborativo desperta no discente, o sentimento de pertencimento. Nesse ambiente a criança reconhece sua importância e a do outro, fortalece os laços, consigo com a família, com os colegas de turma, com o professor e comunidade

Nesse sentido a alfabetização tornar-se-á eficaz e capacitará o aluno, a continuar sua vida escolar com sucesso, na medida que interrelaciona sua aprendizagem com sua vida em sociedade, atuando criticamente e intervindo positivamente na sociedade. Alicerçada nessa base a alfabetização é a porta de entrada para a cidadania, uma vez que a leitura e a escrita são habilidades que conectam a criança à sociedade e ao mundo letrado.

Ainda se observou, que os documentos oficiais brasileiros que regem a educação: A Constituição Brasileira de 1988, BNCC, LDB, DCNE, PNE, e o ECA, direcionam a educação, colocando o aluno sempre no centro do processo. Nesse sentido a educação escolar conduz o discente para o seu pleno desenvolvimento, num processo dinâmico de interatividade, oportunizando caminhos para o seu desenvolvimento integral. A fim de qualificá-lo para o mundo do trabalho e prepará-lo para a vida em sociedade. Lhe dando instrumentos para que desenvolva competências e habilidades, a fim de que intervenha ativamente na sociedade, na construção da cultura, respeite a diversidade e seja respeitado, reconheça seu lugar de atuação e transformação de contextos e realidades no mundo.

Referências

ALVES, Cora Silene Pradie; GENTL, Viviane Kanitz. **PIBID- A importância da ludicidade no processo de alfabetização e letramento**. Disponível em: <http://revista.urcamp.tche.br/index.php/rcmpce/article/view/2618>. Acesso em: 29 de out. de 2022.

ANDRADE. Paulo Estevão et al. **Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária**. Disponível em: SciELO - Brasil - Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária. Acesso em: 19 set. 2022.

BANDEIRA, Ana Paula da Silva; CORREIA, Eviny Sandiny Ulisses. **O processo de aprendizagem - mediação e estilo de ensino: uma perspectiva sociointeracionista**. Disponível em: encurtador.com.br/fuACF. Acesso em: 23. set. 2022.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo**. 2016. Avercamp: são Paulo, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição (da) República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: encurtador.com.br/uRUX5. Acesso em: 02 out. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei (1996). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB,

DICEI, 2013. Disponível em: encurtador.com.br/cDGOV. Acesso em: 25 set. 2022.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

Davis, C., Silva, M. A. S. e, & Esposito, Y. L. (2013). **Papel e valor das interações sociais em sala de aula**. CADERNOS DE PESQUISA, (71), 49–54. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1168>. Acesso em: 21 set. 2022.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 25ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 78ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Blog da Helena. **Formação de professores**. Disponível em: encurtador.com.br/uxTW0. Acesso em: 02 out. 2022.

FORMOSINHO, João. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança**. Disponível em: encurtador.com.br/jkuF4. Acesso em: 31 de outubro de 2022

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8ª Ed. Atlas. São Paulo, 2017.

MATTIONI, C. L.G.; DALL’OSTO, L. F. C. **Reflexões para a formação do professor: alfabetização e letramento, o desafio de uma nova prática**. Disponível em: encurtador.com.br/bSZ67. Acesso em: 31 de out. de 2022

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica** – a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 14ª ed.: Atlas. São Paulo, 2017.

MEC. Brasil. **Diretrizes do BNCC**. Disponível em: encurtador.com.br/hlqJM. Acesso em: 28 set. 2022.

NASCIMENTO, Lorys Raquel Silva do. **Psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e ANA Teberosky: contribuições e desafios**. Disponível em: 249_PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA DE EMÍLIA FERREIRO E ANA TEBEROSKI CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS.pdf (facunicamps.edu.br). Acesso em: 19 set. 2022.

NOGUEIRA, Silvana da Silva. SILVA, Priscila Cavalcante. **Processo de aquisição da língua escrita: fundamentado em Emília Ferreiro e Ana Teberosky**. Disponível em: encurtador.com.br/fIL67. Acesso em: 25 agosto de 2022.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. Summus editorial: São Paulo, 2015.

PETERLE, Tatiana Gomes dos Santos. [et al.] . **Letramentos e alfabetização**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018

SANTOS, Paulo Rosas dos. **Contribuições interacionistas no processo de alfabetização: desafios de letramento nas séries iniciais do ensino fundamental I**. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46842>. Acesso em: 29 de outubro de 2022

SANTOS, Maria Beatriz Farias dos. *et al.* **A AQUISIÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO: um caminho através da teoria sócio interacionista**. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-aquisiao-do-sistema-de-escrita-alfabetica-no-contexto-contemporaneo-um-caminho-5>. Acesso em: 31 de out. de 2022.

SILVA, Luciana Nogueira da. **A formação do professor alfabetizador: desafios e possibilidades para o trabalho docente**. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51763>. Acesso em: 29 de outubro de 2022

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Disponível em: encurtador.com.br/cJL17. Acesso em: 31 de outubro de 2022

SOARES, Sâmia Magaly Lima de Medeiros. **O sociointeracionismo: um desafio para o professor da educação básica**.PDF. Disponível em: encurtador.com.br/kxGK1. Acesso em: 21. set. 2022.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 4ª. Ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

YIN, Robert K. Estudo de Caso: **Planejamento e métodos**. 5ª ed. Bookman. São Paulo. 2014.

3



IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

IMPORTANCE OF MUSIC IN THE CHILD'S TEACHING-LEARNING PROCESS

Elizete Glória da Silva Serra



Resumo

O objetivo do estudo foi compreender a importância da música no processo ensino-aprendizagem da criança. A presença da música quando inserida corretamente no processo de ensino-aprendizagem permite o alcance de conhecimentos específicos e adequados, capazes de solucionar os problemas inerentes a dimensão humana e formativa da criança. Para o desenvolvimento do estudo, optou-se pela revisão bibliográfica acerca da importância da música no processo de ensino-aprendizagem da criança. Portanto, a busca dos artigos foi realizada na base de dados do Google Acadêmico, Scielo (Scientific Electronic Library Online; Publicação eletrônica.) Conclui-se que, colocar para a criança a interseção musical vem requerer desenvolvimento de sua cognição, sensibilidade e estimulação sensorial e seus aspectos emocionais, tornando o aprendizado criativo e prazeroso. Além disso, a música tem conotações relevantes, tais como fazer música e sensação prazerosa para ouvir e apreciar a melodia e conseqüentemente vibrações da mesma. Como visto, ela vai além da contribuição do processo de aprendizagem, mas tem conotações importantes que influenciam no decorrer do desenvolvimento da criança como ser humano.

Palavras-chave: Música; Processo Ensino-Aprendizagem; Criança.

Abstract

The aim of the study was to understand the importance of music in the child's teaching-learning process. The presence of music when correctly inserted in the teaching-learning process allows the achievement of specific and adequate knowledge, capable of solving the problems inherent to the human and formative dimension of the child. For the development of the study, we chose to review the literature on the importance of music in the teaching-learning process of children. Therefore, the search for articles was carried out in the Google Scholar database, Scielo (Scientific Electronic Library Online; Electronic publication.) It is concluded that, placing the child in the musical intersection requires the development of their cognition, sensitivity and sensory stimulation. and its emotional aspects, making learning creative and pleasurable. In addition, music has relevant connotations, such as making music and a pleasurable feeling to hear and enjoy the melody and consequently its vibrations. As seen, it goes beyond the contribution of the learning process, but has important connotations that influence the course of the child's development as a human being.

Keywords: Music; Teaching-Learning Process; Child.



1. INTRODUÇÃO

A música se faz presente na vida dos seres humanos e isso é reconhecido por todos na sociedade. Por ser considerada uma arte, ela também se encontra presente em vários tipos de situações, em todas as épocas, culturas, países e regiões.

A música é considerada como uma linguagem universal que agrega cultura e valor a vida humana. Por seu poder de persuasão, a música encanta á todos pelas suas letras e ritmos, e sabe-se que com o público infantil não é diferente.

Sabendo-se que a música tem poder de envolver as crianças, assim como fazê-las perceber o que suas letras expressam, tem sido cada vez mais comum o uso da música no âmbito da educação infantil, em especial pela sua contribuição no processo de ensino aprendizagem.

A música vem sendo muito utilizada como instrumento de educação e quando aplicada na educação infantil, no trabalho específico voltado para as crianças se mostra eficaz. Dessa forma, a pesquisa tem o problema: Qual a contribuição da música no processo ensino-aprendizagem das crianças?

O processo de ensino-aprendizagem das crianças não é tarefa fácil, visto que ensinar crianças requer paciência e ao mesmo tempo criar métodos de ensino e estratégias que venham não somente ensinar, mas desperta ro interesse da criança pelo aprendizado. A música vem sendo muito utilizada como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, pois através desta, a criança ouve atentamente a letra e aprende a através da mesma. Sabendo-se que a música contribui consideravelmente nesse processo, é relevante desenvolver o estudo.

Nesse sentido, o objetivo geral do estudo foi compreender a importância da música no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Para melhor aporte da pesquisa, procura-se através dos presentes objetivos específicos: Conhecer a história da música na educação; descrever como se dá a música no contexto escolar e apontar a contribuição da música no processo de ensino-aprendizagem da criança.

Para o desenvolvimento do presente trabalho, optou-se pela revisão bibliográfica acerca da importância da música no processo de ensino-aprendizagem da criança. Portanto, a busca dos artigos foi realizada na base de dados do Google Acadêmico, Scielo (Scientific Electronic Library Online; Publicação eletrônica.), e repositórios virtuais de pedagogia, fazendo-se uso das seguintes palavras-chaves: importância, música, ensino-aprendizagem, criança, indexados no Decs. A seleção dos estudos será realizada a partir de títulos e resumos. Na seleção dos materiais foram contemplados artigos, relatos de caso, estudos comparativos e observacionais, revisões, dos últimos 10 anos.

2. MÚSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

2.1 Aspectos históricos e conceituais

A música se faz presente na vida humana desde os tempos mais remotos, seja para as pessoas a contemplarem e refletirem sobre a letra, seja para acalmar, ou mesmo para expor emoções e sentimentos. No Brasil, a música se forma a partir das estruturas culturais que compõem a miscigenação dos continentes europeus, africanos e indígenas (PEREIRA, 2015).

Os sons são emitidos através das atividades que constituem a trajetória humana, e perpassa os afazeres diários. Assim acontece com a música quando inserida no tempo cronológico da vida, atinge esferas específicas do pensamento e da realidade estrutural do ser humano, como também da formação empírica da sociedade e do mundo.

A música tem sua própria linguagem, e na qual é caracterizada como universal, em especial por ser uma forma de se comunicar entre os seres humanos, com a capacidade de sensibilizar e auxiliar na construção de padrões na cultura, ela sempre foi vista como uma forma expansiva a nível mundial entre os relacionamentos humanos e sociais (MALAQUIAS, 2015).

Através da música pode ser de caráter produtivo, reprodutivo e influenciada através dos efeitos sociais e culturais, com a capacidade de com seguir traduzir e despertar diversos tipos de reações, sensibilidade, sentimentos, atitudes e valores de um indivíduo, população ou nação.

Historicamente, a música teve seus níveis de especificidade por volta de 4.000 anos a.C por meio dos egípcios e de sua cultura que tinha a finalidade de preservar a agricultura. Para tanto, fazia uso da música em seus cultos religiosos, com emissão de sons, que ecoavam por meio de discos de paus, harpas e percussões. Em cerimônias oficiais, eram utilizados coros, flautas e trompetes. No entanto, a música e seus aspectos teóricos, somente foram elaborados pela filosofia grega na antiguidade clássica (SANTOS, 2014).

Foi por meio de seus aspectos históricos que uma variedade de teorias foram fundamentadas e técnicas surgiram no contexto da música e conseqüentemente foram difundidas no decorrer dos anos nos mais diversos países e continentes do mundo.

Em território brasileiro, era utilizada nos cultos religiosos e para atrair os povos a fé cristã. As primeiras manifestações musicais foram regidas pelos Padres Jesuítas, porém o ensino da música não apresentava conotação educativa, mas social e específica para a constituição de algo próprio (GOMES, 2015).

Sendo assim, com o decorrer dos anos a música passou a se tornar não somente parte de atividades religiosas, artísticas e demais caracteres específicos, mas teve seu uso direcionado também para processos educativos. Como auxílio na construção da esfera humana e social.

Por outro lado, passou a ser inserida no contexto educacional que de modo dinâmico e expressivo tem a finalidade de transmitir conhecimentos através desta. Sendo assim, Santos (2014, p.34) refere que:

É necessário musicalizar as crianças, sensibilizá-las de forma dinâmica e expressiva, tornando-a acessível a todos, a fim de que possam criar, realizar e vivenciar emoções que os conduzem aos preceitos evolutivos. Para o mesmo autor, o uso da música torna as pessoas mais sensibilizadas, trazendo experiências inovadoras que contribuem com a aquisição de conhecimentos e experiências inovadoras.

Observa-se que a música é essencial para que o homem possa desenvolver sua sensibilidade e auxiliar para que as pessoas percebam os sons, pois quando em silêncio e apenas ouvindo a música, as pessoas tem a capacidade de compreender o que as letras das músicas querem transmitir.

É nesse sentido, que o uso da música foi inserida no contexto educacional, pois esta além de auxiliar na aquisição de conhecimentos, é capaz de trazer transformações na edu-

cação e conseqüentemente em seus aspectos linguísticos e cognitivos. A música não somente se inseriu no âmbito da educação, como também vem sendo inserida como terapia (COSTA, 2014).

Como terapia, a música é voltada para pessoas que apresentam diversos tipos de dificuldade, ou seja, é uma forma de tratar através da musicoterapia. Seja para aprendizado, expressar sentimentos e arte, promovendo e prevenindo problemas de saúde através da arte.

Conforme Gomes (2015, p.23):

O trabalho com a música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de entendimento acessível as crianças. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social

Dessa forma, a música leva o indivíduo a expressar suas emoções de forma positiva e negativa, evocando seus aspectos emocionais com a ativação de áreas específicas do cérebro, dentre estas o cerebelo, hipocampo, córtex e amígdala, consideradas as áreas mais bem desenvolvidas do ser humano, pois são responsáveis pelo humor, atenção, concentração, memória e lembranças.

Nesse sentido, no âmbito da educação a música tem sido relevante pelo papel que ela representa quanto ao aprendizado e aquisição de conhecimentos.

2.2 Música na educação

E no âmbito da educação ela já vem se fazendo presente no cotidiano escolar de muitos alunos. No processo de ensino-aprendizagem da criança, uma das formas de trabalhar com a mesma é fazendo uso do lúdico, e a música faz parte desse contexto. Não é recente que a música é inserida no contexto educacional, ela vem fazendo a diferença tanto no ensino como no aprendizado das crianças (MALAQUIAS, 2015).

A música na educação se dá como uma realização de atividades que fazem uso desta para a aprendizagem, proporcionando aos indivíduos diversão. Tem como características o desenvolvimento da criatividade, aprendizado, interação social através da percepção dos sons proporcionada pela música (GOMES, 2015).

A música está presente na infância, principalmente nas brincadeiras, e contos, cotidiano comum na vida das crianças. Além do divertimento, a música estimula a comunicação e tem um outro papel, que é o de contribuir para o desenvolvimento das crianças e conseqüentemente para o processo de ensino-aprendizagem. Através destes, as estas aprendem cantando, além de colocar em suas ações suas emoções e sentimentos (SANTOS, 2014).

Segundo Malaquias (2015, p. 14) a música está intimamente relacionada com diversos aspectos, dentre estes:

O cognitivo, afetivo, motor, social contribuindo para as diversas etapas do desenvolvimento da criança, proporcionando ainda benefícios que influenciam diretamente em seu aprendizado. Aspectos estes de relevante importância para crianças que se encontram na escola. Assim sendo, quanto mais as crianças forem estimuladas através da música mais rápido será seu

desenvolvimento, bem como aquisição do aprendizado e conseqüentemente da realidade que norteia seu cotidiano.

A música se faz presente na vida da criança desde o seu nascimento, pois esta acalma e a estimula a fazer diversas descobertas através da audição, percepção, inseridas ainda pelos pais, irmãos, por pessoas que circundam seu cotidiano. Um brincar com a música leva a boas experiências, descobertas, invenções, sendo, portanto, mediante a audição das músicas e até do cantar que as crianças adquirem seus conhecimentos e desenvolvimento de suas ações no meio em que vivem (PEREIRA, 2015).

Conforme Costa (2015) para algumas pessoas inserir a música no cotidiano das crianças é uma total perda de tempo. Porém enganam-se estas, pois a música e uma letra educativa envolve o cotidiano infantil e tem grande representatividade.

A música prende sua atenção, proporciona facilidades em suas memórias, além de melhores desempenhos no desenvolvimento cognitivo, motor, social, afetivo, e principalmente no desenvolvimento linguístico, visto que no decorrer de qualquer atividade lúdica as crianças sentem a necessidade de interagir com as pessoas presentes no seu meio, despertando além disso, suas curiosidades, fazendo com as mesmas busquem respostas para tudo que as rodeiam (GOMES, 2015).

Assim sendo, de ser levado em consideração, que as atividades lúdicas com a música possibilitam a integração social com outros seres humanos que fazem parte do seu cotidiano. Para Pereira (2015, p.32):

São atividades que possibilitam interação social das crianças na educação infantil e demais pessoas ao se redor, basta interagir através de jogos, contos, com música que o aprendizado fica bem mais fácil. Desta forma, são oportunizados estreitamentos significativos dos laços, pensamentos que vão além do imaginário e que conseqüentemente se relacionam com a realidade vivida de cada um, bem como o desenvolvimento da comunicação através da expressividade, seja ela verbal ou não verbal, ambos os benefícios mencionados possibilitam o autoconhecimento do indivíduo.

Assim sendo, Costa (2016) refere as respectivas atividades com música podem ser inseridas tanto no cotidiano familiar como no escolar das crianças, ambos possibilitam ganhos significativos para o seu desenvolvimento. Vale mencionar que a música é ludicidade e é capaz de contribuir em diversos setores do desenvolvimento infantil, pois através destas atividades da criança.

Nesse sentido, a música proporciona assimilar valores, adquirir comportamentos, desenvolver seus conhecimentos, realizar atividades físicas, aprimorar seus aspectos motores, dentre outros aspectos. Na interação social podem aprender a conviver com as demais crianças dando-lhes ordens e ao mesmo tempo recebendo-as, podem esperar o momento certo para brincarem, fazer empréstimo de seus brinquedos, compartilhá-los, ter respeito por seus amigos, dentre inúmeros contextos importantes em seu desenvolvimento em diversas áreas. (SANTOS, 2014).

3. MÚSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

A sociedade em que se vive atualmente passa por muitas transformações, dentre estas no que se refere aos valores. Na atual conjuntura da modernidade e conseqüentemen-



te com a globalização surgiram inovações tecnológicas que trouxeram celeridade para o cotidiano do homem (MALAQUIAS, 2015).

Fenômenos sociais passaram a adentrar cada vez mais a nível mundial e vem passando todos os âmbitos da sociedade, sem perder a essência da educação, que é a de contribuir com a formação de pessoas que sejam conscientes de seus reais valores. Sendo a escola uma das instituições relevantes no que se refere ao preparo das crianças para o futuro (ANDRADE, 2013).

Nesse sentido, a inclusão da música no contexto educacional tem muito a contribuir com a educação, não somente no processo de ensinar e aprender, mas no que se refere a construção de cidadãos conscientes dos valores culturais e sociais.

A música na escola só traz vantagens para a vida das crianças; uma maior consciência de si, o respeito e a compreensão do outro e visões críticas das dimensões da vida; isto, sem falar na divulgação e valorização da área como campo profissional e da ação estimuladora e criativa para o conhecimento da música (MALAQUIAS, 2015, p.3).

Dessa forma, a música no contexto escolar tem grande representatividade, é considerada um dos principais instrumentos que contribui para que os sentidos e emoções do ser humano sejam ativados, juntamente com o rompimento da tradicional idade dos vínculos, elaborando propostas inovadoras que contribuem com a construção de conhecimentos.

Aspectos estes, que são pautados em pensamentos sistemáticos e organizados, tornando a música uma arte que contribui também com a vida, traduzindo a mesma em saberes e conhecimentos. Assim como, símbolos, associações e regras diversas que complementam esse processo (SANTOS, 2014).

No entanto, a música no contexto da educação se refere a uma arte construtiva pautada em saberes e conhecimentos que auxiliam na vivência de experiências que também trazem transformação nas formas de atuação da sociedade. Sendo assim, a mesma como arte, proporciona transformações para as crianças em seus aspectos físicos, morais e psíquicos, inter-relacionando os sentimentos e conseqüentemente os aspectos obscuros (ANDRADE, 2013).

Conforme Kashimoto (2014) é uma ferramenta relevante para a educação, pois quando a música é voltada para a educação, de uma forma planejada e contextualizada, esta tem a finalidade de contribuir de forma significativa para que a criança se desenvolva adequadamente.

No entanto, a música tem em sua metodologia a construção de heranças culturais que acabam emergindo de experiências da vida dos professores, educadores, e quando estas são transmitidas para as crianças, objetivam os esclarecimentos de fatos e acontecimentos que antes eram desconhecidos (WEIGEL, 2017).

A escola tem uma finalidade específica que é a de reconstrução da sociedade e a inserção das crianças quando aptas às suas necessidades. Nesse contexto, é que a entidade escolar é considerada um dos lugares onde as crianças têm a possibilidade de conhecer o mundo, realizar seu autoconhecimento, aspectos que contribuem para que esta seja um cidadão consciente de seus direitos e deveres na sociedade (SANTOS, 2014).

Diferentemente do vínculo familiar, a escola contribui com acolhimento que traz benefícios para que a criança venha despertar seu senso crítico, contribuindo com pensamentos e construção de cidadãos conscientes também de seus valores com a sociedade

em que habitam (WEIGEL, 2017).

Sendo assim, há de se reconhecer que a música vem fazendo parte do cotidiano da criança, em especial no que se refere ao aprendizado na educação infantil. Já que todas as atividades realizadas com a música na educação infantil envolvem a criança em sua integralidade, mesmo que não seja consciente do que os termos significam, mas desenvolvendo aspectos inerentes a valores éticos e morais.

O trabalho com a música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de entendimento acessível as crianças. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social (ANDRADE, 2013 p. 49).

Há de se reconhecer que é através da música que muitas crianças que têm dificuldade de aprendizagem sentem prazer em expandir seus conhecimentos de forma automática. A educação infantil conta com diversos métodos para incentivar o aprendizado da criança e incentivar seu despertar para a aquisição de conhecimentos.

Portanto, é através do lúdico na qual a música se insere, assim como através da dança, canto, contos, que a criança incentiva aspectos como linguagem, cognição emoções que contribuem também para seu desenvolvimento físico, mental e intelectual (SANTOS, 2014).

Ademais, há de se reconhecer que a música otimiza aspectos relacionados às questões da aprendizagem e vem ocupando cada vez mais o cenário mundial da sociedade na contemporaneidade em suas diversas variações. Constatando-se, portanto, que a música é um dos instrumentos educacionais que vem sendo mais utilizado no contexto da educação.

De acordo com Weigel (2017, p.23):

A música possibilita o acesso imediato ao aprendizado, desenvolvendo na criança as dimensões do processo de formação e humanização. Assim, o campo dialético de forças existentes entre a música e a educação se constituem a partir do encontro do ser humano consigo mesmo.

Diante de tais aspectos, observa-se que no contexto da educação infantil existem inúmeras possibilidades que despertam o interesse da criança para a aquisição de conhecimentos, e que o lúdico se faz cada vez mais presente, e a música quando inserida na educação infantil, pode ter seu uso voltado para o ensino de diversos conhecimentos (SANTOS, 2014).

Nas diversas ciências ensinadas na educação infantil para as crianças que se encontram em desenvolvimento, a linguagem é uma das áreas em que a música tem papel fundamental, pois seja na linguagem oral ou escrita, muitas crianças aprendem a falar cantando, e da mesma forma tem maior facilidade para o desenvolvimento da escrita.

Além disso, um outro aspecto se refere ao ensino da matemática que pode também contribuir com o aprendizado da criança, pois a matemática para muitos é um tabu. Mas, quando se insere a música no contexto dessa ciência a criança tem a capacidade de raciocinar mais rápido e conseqüentemente aumentar seus interesses em querer aprender a ciência (MALAQUIAS, 2015).

4. CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NO PROCESSO-ENSINO APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

A música é um elemento eficaz para o ensino em sala de aula. O professor quando incentiva a criança escutar e sentir a música, enriquece essa experiência que a torna sábia e contundente aos seus valores. No ambiente escolar, escutar músicas variadas ao longo do dia, faz com que a criança assimile situações de aprendizagens como, habilidades sociais e estrutura de linguagem, experimentam o som que provém de seus próprios conhecimentos (WEIGEL, 2017).

Cabe ao professor selecionar músicas e sons que permitem a interação das crianças entre si e com as diversas culturas existentes na música e no espaço escolar, pois recendo essas informações a criança é capaz de movimentar-se conforme o aprendizado adquirido em tal processo (MALAQUIAS, 2015).

Uma maneira de chamar atenção do aluno ao contexto musical, é cantar junto com a criança, enfatizando os acontecimentos que ocorrem na ilustração das frases, estrofes e refrãos, a fim de que a mesma possa se interessar pelo assunto e buscar outras fontes para a construção do seu próprio conhecimento.

Conforme Andrade (2013) a escola, portanto, deve estar preparada para atender as demandas dos professores, oferecendo materiais necessários para a execução de seus devidos trabalhos. O método que melhor atende essa perspectiva de ensino são as aulas em salas de vídeos, complementados com exposições de filmes, *Cds* e *Dvds*, como também um espaço para jogos.

Entretanto, para beneficiar o desenvolvimento da criança durante o processo de ensino-aprendizagem deve atender os seguintes requisitos: a apreciação musical, o senso rítmico, o senso melódico, a voz e a execução instrumental. O primeiro requisito abrange as percepções sonoras e os estímulos auditivos da criança. Nesse processo, deve-se identificar algumas capacidades da criança, como: detecção do som, discernimento sobre os atos discriminatórios, captação sonora, observação do espaço, local, compreensão e memória (SANTOS, 2014).

Isto é, cabe ao professor desenvolver a audibilização, funções relacionadas a audição da criança. É necessário ensinar a criança ouvir para sentir e expor seu conhecimento. Algumas atividades podem ser desenvolvidas com a crianças a fim de que compreendam o som através dos objetos escolhidos pelo professor (chocalhos, latas, tambores, brinquedos etc). O som dos objetos deve provocar na criança a percepção dos sentidos, permitindo que elas repitam o som e construam uma nova maneira de exibir esse mesmo som já conhecido.

Conforme Santos (2014) gravar sons e pedir para que as crianças identifiquem cada um, ou produzir sons sem que elas vejam os objetos utilizados e pedir para que elas os identifiquem, ou descubram de que material é feito o objeto (metal, plástico, vidro, madeira) ou como o som foi produzido (agitado, esfregado, rasgado, jogado no chão).

Assim como são de grande importância as atividades onde se busca localizar a fonte sonora e estabelecer a distância em que o som foi produzido (perto, longe). Para isso o professor pode andar entre os alunos utilizando um instrumento ou outro objeto sonoro e as crianças vão acompanhando o movimento do som com as mãos (CHIARELLI, 2015, p.4).

O senso rítmico deve envolver o movimento e a palavra. Utiliza-se gesto e movimen-

tos corporais que expressam a suavidade da música. Na prática, o professor pode ensinar a criança andar com a música, como também dançar, cantar, pular nos diferentes ritmos expostos.

Outra maneira prática de desenvolver o senso rítmico é utilizar a rima de palavras, seguidas da pulsação de cada criança que constrói a música. Segundo Kashimoto (2015), o ritmo verbal deve ser o começo para o estímulo musical. O movimento é a condição principal da vida da criança, e este está presente em todo o tempo na música elementar.

O senso melódico compreendo o movimento corporal da criança em relação ao som que ela escuta durante a execução de suas habilidades. O movimento de suas mãos, braços, pernas, podem ser acompanhados e direcionados de acordo com o ritmo da música exposta ou cantada pelo professor.

Durante esse processo de escuta e repetição a criança pode desenvolver a entonação da voz de acordo com os ritmos e vibrações musicais. Uma maneira de trabalhar a voz é imitando o som dos animais, dos instrumentos e das canções. Cabe ao professor “desenvolver a musicalidade da criança e ajudá-la a cantar com precisão de afinação e ritmo. Para isso, a prática em sala de aula é sempre benéfica a aprendizagem das crianças (ANDRADE, 2013).

Por fim, o último requisito – a execução instrumental, compreende a ação total do aprendizado em consonância com os outros elementos constitutivos do método abordado durante o ensino. No entanto, os instrumentos musicais possibilitam a criança compreender os timbres e paisagens existentes na sonoridade de uma música. Isso, facilita a absorção da realidade e do contexto atual da criança. Outros instrumentos também contribuem para o ensino e desenvolvimento da criança, como: os jogos musicais, dominós e bingo (PEREIRA, 2015).

Além desses instrumentos utilizados para o ensino da musicalização, o coral também aparece como uma forma de incluir e construir conhecimentos advindos dos conceitos musicais e sociais, favorecendo o envolvimento com outras áreas do saber.

Contudo, a música no contexto escolar contribui para o processo de ensino-aprendizagem habilitando as crianças no desenvolvimento de suas aptidões físicas, motoras, intelectuais e linguísticas, envolvendo-as com o meio social. A música é portanto, um instrumento facilitador que auxilia o professor durante o processo de ensino. Propicia um ambiente alegre, favorece o desenvolvimento da criança e a insere culturalmente na sociedade contribuindo na sua formação enquanto cidadão (SANTOS, 2014).

Dessa forma, observa-se que a música somente tem a contribuir com o ensino-aprendizagem da criança no que refere aos diversos aspectos de seu desenvolvimento, e é nesse sentido que ela vem sendo cada vez mais utilizada como uma ferramenta pedagógica educacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do presente estudo constatou-se que a música é considerada uma das ferramentas pedagógicas mais utilizadas na sociedade para o desenvolvimento e aquisição de conhecimento de crianças da educação infantil.

Quando a música é inserida no processo de aprendizagem da criança ela tem a finalidade de contribuir com a formação da criança de modo integral. É nesse sentido que colocar para a criança a interseção musical vem requerer desenvolvimento de sua cognição,



sensibilidade e estimulação sensorial e seus aspectos emocionais, tornando o aprendizado criativo e prazeroso.

Além disso, a música tem conotações relevantes, tais como fazer música e sensação prazerosa para ouvir e apreciar a melodia e conseqüentemente vibrações da mesma. Como visto, ela vai além da contribuição do processo de aprendizagem, mas tem conotações importantes que influenciam no decorrer do desenvolvimento da criança como ser humano.

Referências

ANDRADE, Mário. **Pequena História Da Música**. Martins Editora, 2013

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser, **Revista Recrearte** N°3 Junho 2015: Instituto Catarinense de Pós-Graduação.

COSTA, Fernanda Luna. Música na Educação Infantil: **considerações e reflexões**. São Luis. UFMA, 2016.

GOMES, Carlos Guilherme. **Aprendizagem relacional, comportamento simbólico e ensino de leitura a indivíduos através da música** Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. UFSCar. CNPq. dez/2015.

KASHIMOTO, Mochida Tizuko. **Brinquedos, brincadeiras e música na educação infantil**. Anais Do III Seminário Nacional: Currículo Em Movimento Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov. 2014.

MALAQUIAS, Maria Santos. **A Importância da musica no Processo de Ensino- Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância**. 2015. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-deensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>. Acesso em: 08/03/2021

PEREIRA, Luís Henrique. Ludicidade e música: **algumas reflexões**. In: PORTO, Bernadete de Souza(org.). Ludicidade: o que é mesmo isso? Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Gepel, 2015.

SANTOS, Eva Vitória. **As possibilidades e os desafios da utilização da música para a aprendizagem em matemática**. 2014. 92 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup, 2017.

4

ANÁLISE DO USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*ANALYSIS OF THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION: GAMEFICATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION*

Paula Jessica Oliveira Nascimento

Resumo

A presente pesquisa aborda o tema metodologias ativas na educação infantil e o uso da gamificação na educação infantil. A pesquisa é delimitada no emprego das metodologias ativas e da gamificação em sala de aula. O problema pesquisado trata dos desafios do uso das metodologias ativas, e em particular a gamificação. Sendo apresentado brevemente as metodologias ativas, e como são utilizadas em sala de aula. A metodologia de pesquisa é a bibliográfica com elaboração de texto descritivo, refletindo sobre as possibilidades e desafios de como o professor pode vir a utilizar como ferramentas de auxílio pedagógico. Conclui-se que o uso das metodologias ativas e da gamificação é plenamente possível, demonstrando para educadores opções de uso da gamificação não descartando a importância das metodologias ativas, do avanço das tecnologias, da relação da escola com a sociedade, da formação de cidadãos e como a escola precisa acompanhar o desenvolvimento da sociedade.

Palavras-chave: Metodologias Ativas, Gamificação, Educação, Tecnologia da Educação.

Abstract

This research addresses the topic of active methodologies in early childhood education and the use of gamification in early childhood education. The research is limited to the use of active methodologies and gamification in the classroom. The researched problem deals with the challenges of using active methodologies, and in particular gamification. Being briefly presented the active methodologies, and how they are used in the classroom. The research methodology is the bibliography with the elaboration of a descriptive text, reflecting on the possibilities and challenges of how the teacher can use them as pedagogical aid tools. It is concluded that the use of active methodologies and gamification is fully possible, demonstrating options for educators to use gamification without discarding the importance of active methodologies, the advancement of technologies, the relationship between the school and society, the formation of citizens and how the school needs to follow the development of society.

Keywords: Active Methodologies, Gamefication, Education, Education Technology

1. INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, a prática docente deixou de ser centrada nos modelos tradicionais. O tempo, à medida que diferentes abordagens estão surgindo como forma de expandir a educação, nesse sentido, as metodologias ativas tornam-se mais atrativas aos alunos que são capazes de construir proativamente seus conhecimentos de forma interativa.

As metodologias ativas são estratégias que promovem a aprendizagem das crianças de modo a proporcionar aprendizado e inspirar conhecimento de forma notável. Neste estudo, as metodologias ativas centram-se na educação infantil, que são empregadas para permitir que os alunos aprendam de forma dinâmica e interativa, em diferentes possibilidades serão explicadas ao longo do trabalho.

O estudo também propõe a análise do desenvolvimento da educação em nosso país e o conceito de atraso de professores que minam a motivação dos alunos na sala de aula e também discute como usar métodos de gamificação que podem colaborar mudando o processo de ensino e como os alunos motivados podem trazer resultados positivos aos professores, contribuindo assim para o desenvolvimento de habilidades.

Nessa perspectiva, discute-se o desenvolvimento de práticas de ensino que estimulem a criatividade, a iniciativa, a indagação e as atitudes autônomas dos alunos por meio do uso da tecnologia. Para tanto, apresenta-se o conceito de abordagem ativa e sua relação com a tecnologia educacional na educação infantil. Dessa forma, demonstra-se a relevância dessas formas de ensinar e aprender, permitindo que os professores façam a mediação entre o saber e o ensinar, isso será mostrado como os conceitos de metodologias ativas apresentado no primeiro tópico, com estas metodologias empregadas na educação no segundo tópico e como os conceitos e emprego da gamificação no último tópico.

O tipo de pesquisa realizada neste trabalho é a revisão bibliográfica. Através de uma análise das principais referências sobre educação, métodos positivos e tecnologia educacional. Portanto, este estudo, pautado pela interpretação e elaboração de ideias, visa tornar as abordagens e técnicas educativas positivas mais prevalentes e eficazes na educação infantil.

2. METODOLOGIAS ATIVAS

A metodologia ativa é uma estratégia de ensino destinada a estimular os alunos a aprender de forma autônoma e engajada, por meio de problemas e situações reais, a realizar tarefas que os estimulem a pensar além, ser proativos, debater e assumir a responsabilidade pela construção do conhecimento. Nessa modalidade de ensino, os professores tornam-se papéis auxiliares no processo de ensino, permitindo que os alunos desempenhem um papel de liderança na aprendizagem.

A medida que o tempo passa, novos métodos vão se estabelecendo como forma de difundir a comunicação, como também o processo de ensino-aprendizagem, e isso nos mostra o quanto é importante aprender a difundir a língua portuguesa. Sendo assim, se faz necessário entender essas mudanças a fim de integrar a educação e facilitar o aprendizado

A formação tradicional que são utilizadas até hoje em muitas instituições, exige resultados previsíveis onde o aluno somente reproduz as ações do professor, suprimindo



as didáticas que possivelmente poderiam ser manejadas de maneira diferente. Conforme Morán (2015, p. 16),

A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora.

Em outras palavras, o modelo tradicional traz resultados, porém são previsíveis e, conseqüentemente faz com que certos aspectos importantes sejam ignorados. Desse modo, é cabível dizer que as metodologias ativas devem ser vistas com um olhar mais crítico de forma que o conhecimento não seja limitado no contexto escolar.

Diante dessa abertura, é possível dizer que as novas didáticas trariam modificações significativas para o contexto educacional. Abreu (2009, p. 19) destaca que as metodologias ativas surgiram nos estudos de Jean Jacques Rousseau (1712-1778) com a obra *Emilio*, considerada a primeira sobre filosofia e educação no mundo ocidental.

Mais tarde, Segundo Lovato, Michelotti, Silva et al. (2018, p. 156), “John Dewey (1859-1952) apresentou uma filosofia conhecida como Escola Nova ou Progressista que defendia um modelo educacional que valorizava as qualidades individuais”, sendo este um marco para as mudanças pedagógicas.

Dewey criticou o molde tradicional com o pressuposto de que o conhecimento mediado a partir da memorização não concebe ao estudante a liberdade para sua formação; este pensamento fez com que o teórico buscasse mais acerca da metodologia reflexiva como aporte para o progresso da educação. Corroborando essa afirmação, Lovato, Michelotti, Silva et al. (2018, p. 156),

O pensamento pedagógico de Dewey concebe a educação como um processo de busca ativa de conhecimento por parte do aluno, exercendo sua liberdade. O objetivo da educação é visto como a formação de estudantes com competência e criatividade, capazes de gerenciar sua própria liberdade.

Nesse contexto, o autor corrobora que a educação deve ser baseada em um processo no qual o aluno seja ativo ao buscar o conhecimento e exercer sua liberdade, de modo que seja estimulado também outros aspectos cognitivos como a criatividade. Após essa premissa por parte de Dewey, novos conceitos surgiram para sustentar a teoria de que as metodologias ativas são convenientes para a educação, sendo que um desses conceitos sugere o aluno como centro da aprendizagem. Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 273) afirmam que “a aprendizagem por metodologias ativas “com o aluno no Centro do processo, se opõe a metodologia tradicional que busca primeiro a teoria depois a prática; primeiramente a prática, depois a teoria. Desse modo, essa metodologia faz com que o aluno seja o principal objeto para o aprendizado significativo.

Além disso, nessa metodologia o aluno é capaz de construir seu próprio conhecimento pois se torna um indivíduo independente do professor, fazendo com ele mesmo construa e utilize suas habilidades pessoais através da participação e interação em sala de aula. De acordo com Moran (2015, p. 72) as metodologias ativas,

São grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, espe-

cíficas, diferenciadas. São estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida. As metodologias ativas num mundo conectado e digital se expressam através de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações.

Atualmente, as instituições educacionais estão buscando trazer ao campo novos recursos que são capazes de transformar o cenário tradicional, uma vez que estas acreditam que as crianças aprendem com mais facilidade baseado nas técnicas construtivistas e inovadoras.

Morán (2015, p. 75) corrobora que as instituições “propõem modelos mais inovadores [...] baseados em atividades, desafios, problemas, jogos onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade e também aprende com os outros em grupos e projetos, com supervisão”. Por isso, as metodologias ativas se expandiram devido à procura pela reorganização do perfil escolar.

As metodologias ativas precisam estar de acordo com os objetivos que são pontuados anteriormente, uma vez que isso se torna o resultado da abordagem inicial do professor. Corroborando essa afirmação, Morán (2015, p. 17) explicita que se um professor possui o objetivo de que os alunos sejam criativos, esta precisa elaborar métodos em que os alunos desenvolvam essa aprendizagem para alcançar tal objetivo. Sendo assim, durante a construção de metodologias ativas, o profissional precisa estar atento a alguns elementos que são cruciais para desenvolver a aprendizagem; desafios precisam estar vinculados às atividades que valorizem essa competência, transformando a sala de aula num âmbito altamente produtivo.

A escola precisa dar abertura às concepções de aprendizagem, de modo que esta seja de cunho construtivista, fazendo com que a aprendizagem seja eleita por meio dessa estratégia. Estudiosos inferem que o construtivismo está intimamente ligado ao socio-interacionismo, onde é considerado que é pela interação social que se constrói, sendo estabelecido que a comunicação possibilita o aprendizado.

Essa teoria se manifestou através dos estudos de Jean Piaget, na qual promove a ideia de que o indivíduo amplifica sua aprendizagem através de suas ações no meio social. Castañon (2015, p. 217) infere que “Piaget apresenta seu modelo construtivista de desenvolvimento cognitivo sustentado por dados empíricos, com um sujeito construtor, através da sua ação no mundo, de suas próprias estruturas cognitivas”. Em outros termos, Piaget denota que o sujeito se desenvolve através de seu instinto empírico baseado nas suas experiências vivenciadas fazendo com que estas se relacionem com a construção do seu próprio conhecimento.

As metodologias ativas também se encaixam nesses ambientes sociointeracionistas, uma vez que nesse espaço há mais relação de professor-aluno possibilitando as mudanças necessárias. Diesel, Baldez e Martins (2017, p. 273) “a interação do aluno no processo de construção do próprio conhecimento [...], é a principal característica de uma abordagem por metodologias ativas de ensino”.

Nesta afirmativa, os autores enfatizam sobre a importância das práticas sociointeracionistas em sala de aula, de modo que haja espaço para que sejam aplicadas as metodologias de ensino além de garantir que os educandos possuam uma aprendizagem mais significativa e dinâmica.

As metodologias ativas de ensino fazem com que o aluno passe a ter mais controle e articulação em sala de aula, já que como dito anteriormente, ele se torna o centro do



processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente, esse aluno desenvolve habilidades variadas que envolvem a cognição, leitura, escrita, pesquisa, comparação observação, dentre outras (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014), deixando evidente a postura ativa do aprendiz e possibilitando autonomia diante da sociedade.

Para Rocha (2021, p. 1), o objetivo de tais metodologias é fazer uma “integração entre a realidade do aluno e os objetivos educacionais, possibilitando a visão do aluno como protagonista e uma posição horizontal entre discente e professor”. Interação que se concebe baseado nas teorias construtivistas.

Conforme Amaral, Costa, Borges e outros (2017, p. 2) “As metodologias ativas conduzem para um novo aluno mais participativo e em todos os sentidos construtores de conhecimento e colaboração”. Portanto, em seu processo ela visa movimentar tanto o educador como o educando no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Paiva et al. (2016, p. 146),

As metodologias ativas de ensino-aprendizagem compartilham uma preocupação, porém, não se pode afirmar que são uniformes tanto do ponto de vista dos pressupostos teóricos como metodológicos; assim, identificam-se diferentes modelos e estratégias para sua operacionalização, constituindo alternativas para o processo de ensino-aprendizagem, com diversos benefícios e desafios, nos diferentes níveis educacionais.

Como não se caracteriza em uma única vertente, as formas de sua aplicabilidade são inúmeras, sendo escolhidas a partir da necessidade do processos de acordo com o objetivo que se pretende ser alcançado. Morán (2018, p. 1) afirma que “se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas”, ou seja, é necessário ter profissionais experientes e em constante preparação com um planejamento adequado, organização de atividades didáticas, dos espaços e tempos, fazendo com que se torne possível desenvolver no aluno diversas competências que enfim propiciam o aprendizado efetivo.

Contudo, devemos levar em consideração que as metodologias ativas não somente fazem com que desperte o interesse de aprender dos alunos, como também, (se bem definidas), proporcionam o desenvolvimento de diversas habilidades em diversas áreas do conhecimento.

As novas gerações entram em contato cada vez mais cedo com a tecnologia, sendo expostos por excessos de estímulos digitais, o que as torna cada vez mais dependentes em uma busca mais rápida por entretenimentos diferentes, enquanto que a escola se depara com esses alunos super estimulados que não se contentam mais em ficar sentados apenas recebendo informações do professor, sendo extremamente necessário novos dinamismos para a elucidação da educação é nesse momento que as metodologias ativas tornam-se mais importantes.

3. METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Quando abordamos o tema metodologias ativas, quer dizer que existe um processo amplo de se conduzir o processo educacional. Caracteriza-se em uma maneira de colocar o aluno em ação por meio de estratégias e alternativas que fujam do tradicionalismo.

Ao utilizar as metodologias ativas, o professor por meio de um planejamento deve

propor situações aos alunos que instiguem a sua curiosidade a partir de um conteúdo que será proposto inicialmente. O propósito dessa metodologia faz com que o aluno se depare com situações reais de aprendizagem que permite a capacidade de analisar e solucionar as devidas situações. Morán (2021, p. 8) compara essa afirmação ao método tradicional,

Enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente, no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas conhecimento é construído predominantemente de forma colaborativa.

Outro modelo de metodologias ativas que tem o poder de capacitar o aluno, é a sala de aula invertida que faz com que o professor saia do papel de mero transmissor e passe a ser um mediador pedagógico. Neste sistema, a estratégia abordada é que os alunos estudem previamente determinado assunto e apresente seu ponto de vista na sala de aula, possibilitando a interação com os outros colegas e o professor.

De acordo com Amaral, Costa, Borges et al. (2017), a sala de aula invertida é uma metodologia de ensino capaz de transformar a sala de aula em um âmbito proativo: o professor deixa de ser o único detentor do conhecimento e passa a ser um mediador pedagógico (AMARAL; COSTA; BORGES et al., 2017, p. 6).

Valente (2014) também infere que os conteúdos a serem estudados precisarão ser orientados previamente pelo professor, além destes apresentarem o material a ser utilizado e possíveis recursos, a fim de modelar os alunos antes de abrir o espaço para os debates acontecerem.

O relatório Flipped Classroom Field Guide (apud Valente, 2014, p. 30) denota que para se inverter a sala de aula, os profissionais precisam ter ciência de algumas regras básicas. São estas

- a) As atividades em sala de aula devem envolver uma quantidade significativa de questionamento, resolução de problemas e de outras atividades de aprendizagem ativa, obrigando o aluno a recuperar, ampliar o material aprendido online.
- b) Os alunos devem receber feedbacks imediatamente após a realização das atividades presenciais.
- c) Os alunos devem ser incentivados a participar das atividades online e das presenciais, sendo que elas são computadas na avaliação formal do aluno, ou seja, valem nota.
- d) Tanto o material a ser utilizado online quanto os ambientes de aprendizagem em sala de aula devem ser altamente estruturados e bem planejados.

Em consequência disso, a sala de aula se torna um campo baseado em discussões e atividades práticas relacionadas àquilo que se aprendeu, fazendo com que os alunos ampliem os seus conhecimentos baseados também na interação com outros indivíduos na esfera escolar.

Sendo assim, o uso das metodologias ativas em torno da sala de aula invertida faz com que o professor investigue novos aportes para debates, a fim de atingir os objetivos requeridos no planejamento inicial. Logo, essas estratégias precisam estar coerentes com a sua disciplina para não comprometer a construção dos conhecimentos do aluno.

Também se faz necessário observar os retornos obtidos através do uso dessa estratégia de sala de aula invertida. O professor precisa comparar os embasamentos iniciais dos alunos com os fundamentos obtidos depois da atividade, para que seja possível verificar o

resultado das ações realizadas. De acordo com Valente (2014, p. 32),

A sala de aula presencial assume um papel importante nessa abordagem pedagógica pelo fato de o professor estar participando das atividades que contribuem para o processo de significação das informações que os estudantes adquiriram estudando on-line. Nesse sentido, o feedback é fundamental para corrigir concepções equivocadas ou ainda mal elaboradas.

Como exposto pelo autor, os feedbacks são muito importantes para averiguar se os alunos conseguiram compreender as reflexões obtidas no debate, assim como ter a oportunidade de retificar possíveis falhas que surgiram no decorrer da atividade realizada.

Conforme Morán (2011), as metodologias criam situações de aprendizagem que possibilitam o aluno pensar, desenvolver teorias e criar hipóteses sobre o tema de estudo, podendo expor sua opinião. Esses aspectos são fundamentais para o contexto atual em que vivemos, onde o sujeito tem a oportunidade de expor suas opiniões sobre diversos assuntos.

Ao se deparar com um ensino contextualizado no qual a teoria está aliada a prática, o aluno passa a ver sentido no processo de aprendizagem, possuindo capacidade de se envolver em atividades mais elaboradas e em espaços mais dinâmicos. De acordo com Berbel (2011, p. 25),

O fato de os alunos, desde o início, analisarem criticamente uma parcela da realidade para problematizá-la e, diante das diferentes possibilidades, elegerem aquele aspecto que consideram mais relevante para o estudo naquele momento, torna-se decisivo para o seu engajamento na continuidade do processo. Eles se sentem co-responsáveis pela construção do conhecimento acerca do problema e de alternativas para a sua superação, o que diminui a percepção de controle externo para a realização da atividade acadêmica e contribui para a constituição gradativa de sua autonomia.

A autora se refere que os alunos se tornam em parte responsáveis pela construção do seu próprio conhecimento, e é através das metodologias ativas em que essa contribuição é possível.

Todo esse desafio propõe experiências que potencializam o desenvolvimento intelectual, tendo em vista em que este utiliza suas capacidades cognitivas de análise e investigação. Conforme Schultz et al. (2019, p. 3),

Os métodos ativos de ensino seriam aqueles em que o educando participa de forma dinâmica e ativa ao conteúdo que está sendo transmitido, agregando diversos estímulos na hora de aprender, e que assim sucessivamente traria um maior proveito a informação adquirida.

Portanto, quanto mais envolvido o aluno estiver com a construção do processo de aprendizagem, melhor será seu desempenho no qual será capaz de desenvolver competências sócio emocionais e habilidades cognitivas por meio dessa interação em sala de aula.

4. GAMIFICAÇÃO

A ideia de aplicar princípios de design de jogos à educação é uma ideia relativamente nova, os conceitos de educação do recém-chegado devem ser apresentados através de

uma abordagem multilíngue chamada gamificação, como nova forma de educação. Gamificação é uma abordagem multimodal que se destina a ser compreendida pelo público em geral, determinar se o conceito é útil e se divide em partes menores no próximo nível de estudo, comunicação face a face ou virtual é aceitável (ORLANDI, 2018).

Segundo Murr, 2020 a gamificação é definida como:

A gamificação, tradução do termo em inglês “gamification”, pode ser entendida como a utilização de elementos de jogos em contextos fora de jogos, isto é, da vida real. O uso desses elementos – narrativa, feedback, cooperação, pontuações etc. – visa a aumentar a motivação dos indivíduos com relação à atividade da vida real que estão realizando.

Para aumentar a motivação, a gamificação educacional envolve a incorporação dos conceitos de jogos em seu processo pedagógico. Essa estratégia usa metas, sistemas de pontos e um esquema que avança por fases para fornecer aos alunos uma vantagem competitiva. Também incentiva os alunos a utilizarem os recursos dos jogos em sua educação.

Tanto os jogos digitais quanto os analógicos podem ser gamificados quando utilizados em um processo pedagógico. Este método requer a criação de um sistema de recompensas e objetivos claros juntamente com um sistema de pontuação. Também deve ter elementos comuns a qualquer jogo, como regras e um caráter lúdico que possa ser adequado à faixa etária do público-alvo. A fim de aumentar o apelo de várias atividades do jardim de infância, a gamificação pode ser implementada. Isso envolve o uso de quebra-cabeças e enigmas para despertar a curiosidade das crianças e motivá-las a procurar a recompensa apropriada (MADONA, 2021).

Também envolve a incorporação de elementos de jogos em atividades educacionais. Isso porque as casas das crianças nessas atividades se transformam em letras. Cada criança deve então formar palavras para progredir no jogo e qualquer atividade competitiva, como competições presenciais, pode ser jogada. Isso inclui ambos os aspectos da atividade.

Antes que as crianças sejam capazes de realizar operações aritméticas básicas, jogue jogos que usem conceitos matemáticos ou de alfabetização. Esses jogos são importantes para os educadores da primeira infância, pois muitas crianças entram em contato com aparelhos eletrônicos antes mesmo de aprender a ler, escrever ou somar.

A gamificação é caracterizada pela dinâmica dos jogos, brincadeiras e ludicidade, as crianças aprendem melhor brincando e imitando suas atividades diárias em jogos, o jogo pode ser facilmente adaptado ao assunto das aulas, idade dos alunos e seu desenvolvimento. O professor deve estar atento para não cair em procedimentos repetitivos de cópia, deve estar atento às diversas modalidades disponíveis e explorá-las, ser um pesquisador é parte importante do processo de utilização de metodologias ativas e utilização do lúdico em sala de aula.

Isso se faz necessário em um mundo globalizado, garante a efetividade da Lei 9.394/96 Diretrizes e Fundamentos da Educação Nacional (LDB) na busca pela qualidade do ensino e qualificação dos professores. A LDB é um desafio para toda a comunidade acadêmica no campo da formação docente, é preciso ir além do discurso e possibilitar atividades de integração que contribuam para a formação docente. Se o professor melhorar suas habilidades, o processo de ensino e aprendizagem do aluno será melhor.

5. CONCLUSÃO

O presente trabalho apresentou as metodologias ativas, e o uso da gamificação na educação infantil. As metodologias ativas não servem somente para preparar um plano de aula, mas as metodologias devem ser inseridas em todo um projeto de se organizar a educação, de modo a se observar e estudar como as crianças aprendem e trabalho para melhorar o processo de ensino e aprendizado.

O problema pesquisado o uso das metodologias ativas na educação infantil no uso da gamificação ponto conforme as hipóteses apresentadas pelos autores pesquisados o resultado obtive com a realização dessa pesquisa apontou a importância de se aprender que a escola precisa estar atenta para formar alunos o ensino tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária do desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Assim, fica como aprendizado a importância de o educador entrar na criação de práticas educacionais modernas e atuais. A pesquisa se for necessária porque eu preciso que saiba usar a gamificação de maneira pedagógica, o pedagogo precisa ser um pesquisador a todo momento em processo de novas aquisições. As abordagens teóricas e metodológicas desenvolvidas no trabalho, mostram destaque e relevância da pesquisa, para identificar caminhos que podem ser tomados para que o pedagogo consiga atuar nos espaços educativos.

O uso da gamificação pode ser útil aplicando na educação infantil, devido ao seu grande potencial. Usada em sala de aula de maneira correta auxilia motivação e atenção do aluno, assim atinge os objetivos de fazer uma aula mais lúdica e descontraída além de trazer conhecimento.

A gamificação pode ser aplicada como inclusão de recursos tecnológicos em sala de aula. Porém sabe-se que nem todo espaço educacional possui acesso e infraestrutura que possibilitem o uso desses materiais. Portanto docente deve analisar o ambiente que está inserido para aplicar os jogos os recursos adequados.

Desta forma, pois concluir que é necessário um esforço conjunto da sociedade, do estado, dos docentes para que possamos mudar esse quadro de processos de ensino desatualizados e com o resultado abaixo do ideal. As aulas devem ser espaços de desenvolvimento completo e integral dos alunos, como seres humanos e cidadãos, espaço de expressão artística expressando seus sentimentos, alegrias, medos, expectativas e frustrações para formar uma sociedade mais justa igualitária, onde esses alunos se desenvolvem para o futuro.

Referências

AMARAL, Rita de Cássia Borges. **Metodologias ativas e sua aplicabilidade na educação a distância: inovação na aprendizagem**. Ciência Atual. v. 10, n. 2. 2017. Disponível em: <https://revista.saojose.br/index.php/cafsj/article/view/187>. Acesso em: 15.08. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 2001.

CASTAÑON, Gustavo Arja. **O que é Construtivismo?. Caderno de História e Filosofia da Ciência**. Minas Gerais, v. 1, ed. 4, p. 209-242, 2015. Disponível em: <https://www.cle.unicamp.br/eprints/index.php/cadernos/>

article/view/744. Acesso em: 01 set. 2022.

LOVATO, Fabricio Luís et al. **Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão.** Acta Scientiae v. 20, n. 2, p. 154-171, mar./abr. 2018. Disponível: https://www.researchgate.net/profile/FabricioLovato/publication/327924688_Metodologias_Ativas_de_Aprendizagem_Uma_Breve_Revisao/links/5cc8e75e92851c8d221035e7/Metodologias-Ativas-de-Aprendizagem-Uma-Breve-Revisao.pdf Acesso em: 25 agosto. 2022.

MADONA, Dayane Luize Lourenzoni de Carvalho Sousa. **A gamificação na educação infantil: possibilidades e desafios** / Dayane Luize Lourenzoni de Carvalho Sousa Madona. -- 2021.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas.** 2015. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

MORÁN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 03 jun. 2022.

MORÁN, José. **Metodologias ativas: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda.** São Paulo: Arco 43, 2019.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. **Metodologias ativas de ensino a revisão integrativa.** Revista de Políticas Públicas. v. 15, n. 2, dez. 2016. Disponível em <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso em: 20.julho.2022.

ROCHA, Thiago dos Santos. **A história da educação e a construção de metodologias ativas no mundo contemporâneo: o direito educacional e a didática para efetividade do ensino-aprendizagem.** 2020. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/82962/a-historia-da-educacao-e-a-construcao-de-metodologias-ativas-no-mundo-contemporaneo>. Acesso em 29 agosto. 2022.

SOUZA, Cacilda da Silva; IGLESIAS, Alessandro Giraldes; PAZIN-FILHO, Antônio. **Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais: aspectos gerais.** Revista Medicina. Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 284-292, 2014. Disponível: <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86617/89547>. Acesso em: 10 setembro. 2022

5



O SOCIOCONSTRUTIVISMO E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*SOCIOCONSTRUCTIVISM AND LEARNING IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION*

Denerval Costa Dias

Debora Kely Rabelo da Costa

Francisco Leonel Carneiro Malheiros

Mariane Lopes da Silva dos Santos



Resumo

As atividades lúdicas que sejam compatíveis com o nível de desenvolvimento dos alunos devem ser realizadas constantemente nas salas de aula da Educação Infantil sendo, portanto, valorosas no processo ensino/aprendizagem, assim essas atividades servem como recursos pedagógicos que promovem de forma adequada a aquisição de diversas habilidades pretendidas para esse período da vida escolar. O objetivo principal dessa pesquisa foi discutir, a partir de uma revisão de literatura, como as atividades lúdicas baseadas na teoria socioconstrutivista de Vygotsky contribuem no processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fórmula cinco Campos de Experiência para a Educação Infantil, os quais foram abordados e relacionados às práticas lúdicas, mostrando a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, inclusive no ambiente escolar. O aprendizado da criança é fruto de suas relações com o mundo, percepções e experiências, pois nesta fase da vida os indivíduos estão em constante diálogo com sua imaginação. Este trabalho tem como objetivo analisar de que forma as brincadeiras, aplicadas como prática pedagógica lúdica, pode auxiliar no desenvolvimento das habilidades e no processo ensino/aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Conclui-se que o cerne do brincar consistir na diversão, no prazer, no regozijo e no entusiasmo que a brincadeira gera, sendo vista como fator importante no processo ensino/aprendizagem e estando incutido no cotidiano da criança desde muito cedo, quando começa a interagir com o próprio corpo e desenvolve a psicomotricidade, processo no qual a criança desenvolve o corpo e a mente, assim como sua afetividade e personalidade.

Palavras-chave: Educação Infantil, Atividades Lúdicas, Vygotsky, Base Nacional Comum Curricular.

Abstract

The recreational activities that are compatible with the level of development of the students must be carried out constantly in the classrooms of Early Childhood Education, being, therefore, valuable in the teaching/learning process, so these activities serve as pedagogical resources that adequately promote the acquisition of various skills intended for this period of school life. The main objective of this research was to discuss, based on a literature review, how ludic activities based on Vygotsky's socio-constructivist theory contribute to the teaching/learning process in Early Childhood Education. The National Curricular Common Base (BNCC) formulates five Fields of Experience for Early Childhood Education, which were approached and related to playful practices, showing the importance of playing for child development, including in the school environment. Children's learning is the result of their relationships with the world, perceptions and experiences, because at this stage of life individuals are in constant dialogue with their imagination. This work aims to analyze how games, applied as a playful pedagogical practice, can help in the development of skills and in the teaching/learning process of children in Early Childhood Education. It is concluded that the core of playing consists of fun, pleasure, joy and enthusiasm that play generates, being seen as an important factor in the teaching/learning process and being instilled in the child's daily life from a very early age, when he begins to interact with their own body and develops psychomotricity, a process in which the child develops the body and mind, as well as their affectivity and personality.

Keywords: Early Childhood Education, Playful Activities, Vygotsky, Common National Curriculum Base



1. INTRODUÇÃO

Os profissionais de educação que atuam na Educação Infantil, têm como público as crianças com idade entre 0 a 5 anos, ou seja, em creches para crianças de até 3 anos de idade e em pré-escolas para as crianças de 4 a 5 anos de idade. Nessa etapa da Educação Básica, as crianças devem ser estimuladas a aprender de forma lúdica, inclusive por indicação das próprias Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No direcionamento educacional contemporâneo, é de extrema importância que o professor observe e conheça seus alunos, pois assim pode planejar as atividades da turma de maneira mais adequada, respeitando a capacidade e atendendo a expectativa de aprendizagem de cada criança. Saber definir a metodologia de ensino mais adequada se faz então essencial, para propor atividades que promovam o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades esperadas para cada faixa etária.

A teoria socioconstrutivista de Vygotsky argumenta, em contradição aos modelos educacionais do cognitivismo de Piaget e do behaviorismo de Skinner, uma posição intermediária, que atribui à natureza e ao meio natural e social a responsabilidade não apenas pela formação, educação, mas também pelo crescimento do indivíduo e seu desenvolvimento mental, com propensão a acentuar mais a função da escola e da educação na formação das faculdades psíquicas superiores.

A relevância científica e social deste estudo poderá trazer benefícios aos profissionais e estudantes da área, quanto à forma apropriada e o direcionamento adequado para a contação de histórias e musicalização na Educação Infantil, assim como para as crianças, que podem ter seu aprendizado direcionado de forma mais lúdica e significativa, a partir do pensamento socioconstrutivista. Assim, diante dessas premissas, questiona-se: como as práticas pedagógicas lúdicas, baseadas nos princípios socioconstrutivistas de Vygotsky, contribuem para o processo de ensino/aprendizagem dos alunos na Educação Infantil?

Para responder esse questionamento, apresenta-se como objetivo geral dessa pesquisa discutir como as atividades lúdicas baseadas na teoria socioconstrutivista de Vygotsky contribuem no processo de ensino/aprendizagem na Educação Infantil. Quanto aos objetivos específicos foram definidos: compreender o processo de desenvolvimento infantil na perspectiva de Vygotsky; identificar de que forma as atividades lúdicas podem ser associadas às outras atividades no contexto escolar; e, conhecer a relação entre criança e a ludicidade e sua importância para o desenvolvimento atividades previstas nos cinco campos de experiências, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Destaca-se nessa pesquisa a importância das Teorias Psicogenéticas, com ênfase nos estudos de Vygotsky, de modo que para a realização do estudo foi utilizado o método de pesquisa bibliográfico, do tipo revisão de literatura, baseado no levantamento de referências teóricas publicadas por meios teses, dissertações e artigos científicos, publicados entre 2017 a 2022. O artigo será publicado como capítulo de livro, em formato e-book, no site da Editora Pascal, eventualmente poderão ser disponibilizados em sites de editoras parceiras. Este documento está escrito de acordo com o modelo indicado para os artigos, assim, serve de referência, ao mesmo tempo em que comenta os diversos aspectos da formatação.

2. O DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

A psicogenética, ou genética comportamental, é um campo científico interdisciplinar que usa as conquistas e métodos de várias disciplinas científicas, incluindo psicologia, genética e neurociência. O assunto do estudo da psicogenética é a interação de fatores genéticos e ambientais na formação de diferenças individuais nas características psicológicas de uma pessoa (VYGOTSKY, 2017).

Nessa abordagem, as diferenças individuais em todos os processos psicológicos importantes para a educação, como capacidade de aprendizagem, características cognitivas, motivacionais e emocionais dos alunos, são formadas sob complexos processos de cooperação genética e ambiental (VYGOTSKY; FRÓIS, 2014).

A teoria do desenvolvimento de Vygotsky (2010) pela primeira vez passou de afirmar a importância do ambiente para o desenvolvimento para identificar o mecanismo específico dessa influência ambiental, que, de fato, muda a psique da criança, levando ao surgimento de funções mentais superiores específicas de uma pessoa. Considerava a internalização como tal mecanismo, principalmente a internalização de signos, que são estímulos-meios criados artificialmente pela humanidade, destinados a controlar o próprio comportamento e o dos outros.

O domínio da criança da conexão entre signo e significado, o uso da fala no uso de ferramentas marca o surgimento de novas funções mentais superiores, que distinguem o comportamento humano do comportamento animal. A mediação do desenvolvimento do psiquismo humano por ferramentas psicológicas também se caracteriza pelo fato de que a operação de uso de um signo, que está no início do desenvolvimento de cada uma das funções mentais superiores, a princípio sempre tem a forma de atividade externa, ou seja, muda de intersíquica para intrapsíquica (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019).

Dessa forma, segundo a teoria de Vygotsky (2007) o ser humano só se desenvolve emocional e socialmente a partir da construção das relações sociais com seus pares, sejam os pais, a escola ou os amigos. É a partir dessas relações sociais que têm início o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psíquico e até mesmo fisiológico da criança. Então, devido às suas particularidades, a criança deve ser vista como um ser global, que combina suas diversas formas de expressão simultaneamente, como: cantar dançando, representar pintando o corpo, pintar e desenhar ao ouvir histórias, dentre outras associações de formas expressivas.

De acordo com Vygotsky (2007), a praxe criadora do ser humano se apresenta em toda situação em que algo novo é realizado com reflexo de algo exterior ao seu ser, mas também através de estruturas interiores a sua mente, a seu cérebro ou as emoções, sendo sempre uma atividade orgânica, pois reproduz, adapta ou preserva algo, havendo transformações cerebrais e neurais, visto que

[...] nosso cérebro constitui o órgão que conserva experiências vividas e facilita a sua recuperação. Porém, se sua atividade se limitasse a conservar experiências anteriores, o homem seria um ser capaz de ajustar-se às condições estabelecidas pelo meio que o rodeia (VYGOTSKY, 2007, p. 08).

Diante disto, é possível afirmar que a importância da imaginação para a criança está na facilitação do entendimento do mundo real pela simulação da imaginação. Por isso é importante que a criança seja sempre estimulada a criar e a imaginar, sendo a ludicidade um elemento indispensável para esse processo, pois a criança que tem sua imaginação limitada tende a ter sua criatividade também limitada (MOLON, 2014).



Mesmo diante de tantos estímulos visuais como a televisão e os jogos computacionais, é preciso que haja espaço e tempo para brincadeiras lúdicas, de faz de conta, de contar e ouvir histórias, de transformar objetos do dia a dia em brinquedos etc. Imprescindível é que a criança tenha sua imaginação estimulada e dê vazão a sua criatividade (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019).

Fazendo uma síntese das ideias de Vygotsky sobre a imaginação, é visível um direcionamento para o incentivo à criatividade das crianças através da imaginação, do estímulo pelo lúdico, pelas imagens, pelas palavras, todas simbólicas e repletas de significações, que são adquiridas por experiências anteriores e pela imaginação a partir delas (FONSECA, 2018).

Vygotsky (2008) aponta a arte como a reunião mais valiosa dos processos biossociais do homem, enquanto ser social, sendo um elemento de equilíbrio em momentos cruciais. A música, como parte da arte, segundo a visão vygotskyana, é uma linguagem artística que tem função essencial para o indivíduo no que se refere ao desenvolvimento de novas competências intelectivas.

Para Vygotsky (2010), as funções psíquicas culminantes são construídas no meio social, se utilizando da linguagem, dos símbolos e da convivência no meio. A linguagem seria uma forma de expressar os pensamentos, os sentimentos e as emoções, além de ser instrumento de comunicação, interação e troca de informações, para que o indivíduo possa ser um produtor de cultura e assim possa se apropriar desta.

Neste sentido, o homem se apropria da linguagem musical, através da musicalização, aprendendo tal linguagem no convívio social, no qual sempre estão presentes elementos históricos e educacionais inerentes a cada sociedade, estando aí uma excelente possibilidade de a criança se desenvolver enquanto ser e enquanto membro de um grupo social (VYGOTSKY, 2008).

A teoria sociointeracionista trata ainda da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é o intervalo entre o nível de desenvolvimento real, no qual a criança já domina determinados conhecimentos e com estes consegue solucionar problemas de maneira independente, e o nível de desenvolvimento potencial, ou proximal, no qual a criança só consegue resolver problemas com o auxílio ou colaboração de outrem que já domine o conhecimento necessário para a situação (VYGOTSKY; FRÓIS, 2014)

Em relação a música, é possível entender que a ZDP se refere ao desenvolvimento de habilidades como a percepção audiovisual, concentração, afetividade, a própria percepção auditiva, visual e tátil, isto é tomar consciência de si. Espera-se que no processo, os alunos ao significarem as atividades musicais, passem a internalizar este significado (MOLON, 2014).

Ao longo do desenvolvimento das funções superiores - ou seja, ao longo da internalização do processo de conhecimento - os aspectos particulares da existência social humana refletem-se na cognição humana: um indivíduo tem a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros de seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência comum ao grupo (VYGOTSKY, 2008, p.149).

Sendo assim, na ZDP estão os conhecimentos e funções inatas que a criança ainda não domina, mas que estão em processo de aprendizagem, ou melhor de amadurecimento. Neste processo é essencial a intervenção do professor, pois esta figura como mediador do conhecimento ou função que a criança está amadurecendo, cabendo a este profis-

sional auxiliar na aprendizagem e no desenvolvimento destes, devendo sempre observar quais as dificuldades apresentadas pela criança e se posicionando de forma a auxiliá-la. O professor deve subsidiar desenvolvimento proximal, trabalhando a ZDP, de forma que o conhecimento potencial se torne conhecimento real (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019).

Vygotsky (2017) definiu ainda a existência de uma distinção entre as funções psicológicas separando-as em dois grupos. O primeiro é formado pelas funções elementares ou primitivas, que têm como base a herança biológica, sendo comuns a todos os animais, independentemente de suas espécies. O segundo grupo é das funções psicológicas superiores, as quais são as que diferenciam o homem dos outros animais.

As funções psicológicas superiores são as características humanas que se originam das ações culturais, como: concentração, a memória mediada, a criatividade, as diversas linguagens, a imaginação, dentre outras. Dão o embasamento de sua teoria, pois afirma que comportamento do ser humano é específico, único, e se constitui apoiado nas relações sociais como membro de uma sociedade organizada, São estas funções psicológicas superiores que distinguem o homem entre os animais. A vivência social lhe proporciona um desenvolvimento através de sua capacidade de incorporar, apropriar e internalizar a forma cultural de ser, sentir, refletir, atuar (MOLON, 2014).

Em relação ao jogo, Vygotsky (2007), afirma que não é uma atividade unicamente humana, pois os animais também fazem essa prática, contudo, há uma abordagem biológica e inerente ao homem, visto que o jogo se configura como uma forma de aprendizagem natural que o prepara para atividades futuras.

Consoante Vygotsky (2010), o brincar e o jogo são excelentes situações de aprendizagem para a criança pois favorece uma estrutura basilar para as modificações das necessidades e do raciocínio. Entende o autor que o brincar através dos jogos tem três características essenciais e presentes em todas as suas modalidades: a imitação, a imaginação e a regra, além de um papel indispensável para o desenvolvimento afetivo e cognitivo.

A imitação, muito ligada ao âmbito afetivo, demonstra que a criança tende a reproduzir ações e posturas daquelas pessoas que lhe rodeiam, ou seja, a priori repete situações e posturas que observou o outro fazer, embora muitas vezes ainda não consiga entender no todo a significação da ação (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019).

Posteriormente, deixa de lado a repetição por imitação e começa a produzir conscientemente as atividades, instituindo novas alternativas e arranjos. Logo a imitação não pode ser entendida como uma atividade puramente mecânica ou de simples reprodução de um padrão, porquanto a criança está a construir individualmente, a partir do que observa, e indo além, ou seja, está transitando da zona de desenvolvimento real para a proximal (VYGOTSKY, 2017).

Para entender a realidade, a criança cria mecanismos de reprodução das vivências, através da imitação e evoluindo, começa a criar possibilidade de modificá-las. Neste momento, entra em cena a imaginação, pois a base do comportamento imaginativo é a sua vivência da realidade. A imaginação cumpre então duas funções: a sucessiva, na qual há necessidade de auxílio da mediação de outrem para lhe fornecer experiências que lhe são ainda inexistentes, e a função emocional, abastecida pela própria fantasia intrínseca à infância (VYGOTSKY; FRÓIS, 2014).

No ponto de vista de Vygotsky (2010), o mundo do imaginário da criança é o brinquedo, o jogo que realiza para se apropriar de novas habilidades e competências. A partir da imaginação a criança parte então para ação, para concretizar seus desejos e satisfazer suas necessidades.

Afirma ainda que no brinquedo ou jogo imaginário existem regras implícitas, criadas pela própria criança segundo suas experiências, e explícitas, construídas pelo grupo social, pois só é possível que aquele seja realizado com a existência destas, posto que, “[...] Da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária” (VYGOTSKY, 2007, p. 64). Então, fazendo uma compilação dessa teoria, é possível inferir que o jogo simbólico infantil possui regras e vice-versa, de modo a que a aprendizagem por meio do brincar ocorre pela interação entre estes elementos.

Desta forma, a relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento é simbiótica, só existe desenvolvimento se primeiramente houver aprendizagem. No contexto escolar, é crucial o papel do professor como mediador do conhecimento formal inerente à escola enquanto instituição.

Conforme Vygotsky (2017), é na escola, a qual tem como proposta a promoção de situações de ensino-aprendizagem formais, planejadas e direcionadas, que se apresentam melhores possibilidades de desenvolvimento da criança, que pela maior socialização com crianças e adultos, pode incorporar, apropriar-se e internalizar o aprendizado musical, visto que este deve estar inserido no currículo escolar.

A teorização do princípio internalização a partir do que absorve externamente, ou seja, do aprendizado através da socialização na teoria histórico-cultural de Vygotsky amplia a compreensão do protagonismo do sujeito em vários tipos de atividade, principalmente no curso da aprendizagem e da autoaprendizagem. O processo de aprendizagem é interpretado como uma atividade coletiva, e o desenvolvimento das propriedades internas e individuais da personalidade da criança tem a fonte mais próxima de sua cooperação com outras pessoas (MOLON, 2014).

A teorização do autor sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) na vida de uma criança possibilitou completar a disputa sobre as prioridades da educação ou do desenvolvimento. A ZDP está localizada entre o nível de desenvolvimento real e potencial da psique (FONSECA, 2018).

Destacam Taille, Oliveira e Dantas (2019) que Vygotsky enfatizou que a educação só pode ser desenvolvimentista se for adequada para uma determinada criança em forma e conteúdo. Na forma, deve ser superior ao nível de desenvolvimento real, porque caso contrário, não dará nada de novo para o intelecto, mas não deve ir além da ZDP, porque neste caso, a criança simplesmente não aprende o conteúdo necessário. Ao mesmo tempo, o autor enfatiza que o nível de desenvolvimento potencial corresponde às habilidades da criança, enquanto o desenvolvimento real mostra sua aprendizagem.

No ciclo de aprendizagem da Educação Infantil as crianças têm oportunidade de aprender e se desenvolver através de diversas atividades lúdicas, como: desenho e pintura, dança, teatro, música, jogos, brincadeiras, contação de histórias, dentre outras, as quais despertam o interesse dos alunos em participar. Nesse sentido, a teoria socioconstrutivista de Vygotsky, pode fomentar o planejamento das atividades de forma a respeitar o nível de desenvolvimento dos alunos, promovendo uma aprendizagem ativa e plena, sendo essa relação da ludicidade com a promoção da aprendizagem na Educação Infantil o tema do capítulo seguinte.

3. AS ATIVIDADES LÚDICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Desde a Antiguidade, o brincar é um dos meios utilizados para educar as crianças. Platão define a educação como uma disciplina que por meio do entretenimento, leva a alma de uma criança a amar o que, quando cresce, deve torná-la realizada no tipo de vida ele abraçou, direcionando sua afirmação para o entendimento de o estudo para a criança deve ser uma brincadeira/jogo (SOARES, 2019).

A ludicidade é um conjunto de estratégias pensadas para criar um ambiente harmonioso onde os alunos estão imersos no processo de aprendizagem, por meio de brincadeiras por meio de atividades divertidas e prazerosas nas quais podem ser incluídos conteúdo do currículo (SANTOS; COUTINHO; SOBRAL, 2018).

O jogo pode ser percebido como fútil por causa de sua ludicidade e do prazer que traz, tendendo a tornar o processo ensino/aprendizagem mais atrativo. Além disso, é necessário que o desenvolvimento da criança organize e estruture seu processo psíquico. Portanto, é essencial definir a atividade lúdica (ANTUNES, 2014).

O lúdico não significa apenas brincar por diversão, mas, ao contrário, selecionar brincadeiras educativas que sejam compatíveis com os valores da educação. Onde o brincar é um meio pelo qual a criança se relaciona com o seu meio, forjando o seu meio, a sua personalidade, permitindo-lhe conhecer o mundo e desenvolver a sua criatividade e aumentar o seu conhecimento (SOARES, 2021).

É importante ter em mente que o brincar também pode ser considerado como uma atividade pedagógica ou educativa. As brincadeiras estimulam diversas habilidades nas crianças, tanto físicas quanto psicológicas. É por isso que desenvolver uma atividade lúdica na Educação Infantil é enriquecedor por vários motivos (HOYUELOS; RIERA, 2019).

Dessa forma, busca-se que o processo de aprendizagem seja facilitado por meio de brincadeiras e jogos que incluam conteúdos curriculares. Essa proposta lúdica permite que as crianças aprendam com mais facilidade e os conceitos que assimilam são mais fáceis de reter na memória, sendo uma forma de promover o que se conhece como aprendizagem significativa (BRASIL, 2017).

Da mesma forma, deve-se também ter em conta que é uma forma de melhorar a capacidade de comunicação e, além disso, a compreensão das crianças da Educação Infantil. Nesta lista de benefícios da aprendizagem lúdica, não se deve esquecer que ajuda as crianças a melhorar suas habilidades sociais, e a tudo isso, também aumenta a autoestima do aluno (SOARES, 2021).

No ensino/aprendizagem escolar, os jogos fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, permitindo o processo sair da monotonia da sala de aula, experimentar, cantar, criar, imaginar e resolver problemas. Porque brincar é viver em outro mundo que deixa o aluno muito feliz, gera energia e participação, faz o aluno interagir mais (BRITES, 2020).

A chamada atividade de aprendizagem lúdica é guiada pelas regras do jogo e praticada pelo prazer que proporciona, permite a comunicação entre os aprendizes na coleta de informações, na criatividade do problema, na tomada de decisão. Orientada para um objetivo de aprendizagem, permite que os alunos utilizem todos os seus recursos verbais e comunicativos de forma colaborativa e criativa. Ou seja, as atividades lúdicas são atividades que se transformam em jogos e que permitem que os alunos se comuniquem e discutam entre si usando a linguagem (SANTOS; COUTINHO; SOBRAL, 2018).

É essencial mencionar que os jogos educativos contribuem para a aquisição de conhecimentos ou habilidades. São cada vez mais reconhecidos por pedagogos e

professores como úteis. As crianças gostam e precisam do brincar, enquanto o conteúdo percebido como chato pode excitá-los uma vez formulado de forma lúdica (AGUILAR, 2019).

O jogo não é, portanto, insignificante, mas sim simbólico e educativo. Não se opõe à aprendizagem e pode até ser uma ferramenta benéfica para a educação. De fato, partindo da premissa de que as crianças aprendem melhor quando são mental e fisicamente ativas, ou seja, quando interagem com o material, então o aprendizado através do brincar prova trazer muitos benefícios (FORTINI, 2018).

A integração dos jogos na pedagogia permite, então, mudar a experiência de conhecimento das crianças, criando uma relação positiva com a escola e ajudando-as a desenvolver suas habilidades com menos pressão. Assim, tendo muitos e diversos benefícios quando integrado ao currículo escolar, o brincar deve ser parte integrante da Educação Infantil (BRITES, 2020).

Seja na matemática, na leitura ou mesmo no raciocínio, o brincar é eficaz na aprendizagem. Respeitando a cultura, a criatividade das crianças ou a sua espontaneidade, estimula o desenvolvimento emocional, cognitivo, social e intelectual, bem como as capacidades de autorregulação (FERREIRA *et al.*, 2020). Assim, afirma Soares (2021, p. 28) que

É brincando que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, motor, entre outros. Hoje o lúdico abrange o brincar e o jogar, ou seja, atividade individual e livre e a atividade coletiva e regrada, de forma que há uma ação prazerosa presente nos dois termos.

De fato, o brincar proporciona um ambiente particularmente propício à estimulação, tornando as crianças mais motivadas, portanto mais focadas e atentas, mas também mais responsáveis por suas ações. Permite-lhes desenvolver a sua capacidade de iniciativa, imaginação e criação, sem que tenham de fazer esforço. Concretamente, o jogo muda a relação que as crianças têm com o ambiente escolar e introduz relações mais saudáveis entre os pares, desenvolvendo o trabalho em equipe, a comunicação e o respeito mútuo (ANDREETA; GOING; SAKAMOTO, 2020).

A forma do jogo, que pretende ser menos formal, ajuda as crianças a ganhar autoconfiança. Elas sentem menos medo do erro e do fracasso e podem explorar e entender uma situação, um problema, de forma lúdica. As crianças então ousam mais e conseguem se superar, tendo o jogo como um desafio. Mas, mais do que isso, por meio da brincadeira, os alunos aprendem a levar em conta as regras, a se expressar, a justificar suas escolhas, a argumentar, a esclarecer sua lógica e, portanto, a aperfeiçoar sua linguagem (COSTA, 2020).

A pedagogia lúdica também oferece vantagens aos professores. Assim, estes profissionais podem diferenciar sua pedagogia e adaptá-la às necessidades divergentes de seus alunos. O jogo constitui para eles, um suporte, uma ferramenta em que podem confiar para lidar com noções mais complexas (SOARES, 2021).

A postura do professor é fundamental e sua mediação essencial para colocar o lúdico em um processo de aprendizagem, em consonância com os objetivos de aprendizagem. O lúdico torna-se um valor adicional à aprendizagem, é complementar a uma abordagem acadêmica e diretiva, e permitirá ao professor modificar o ambiente para promover a aquisição de noções e conceitos. Essas atividades podem ser usadas para introduzir uma nova sequência, treinar ou reforçar habilidades específicas ou permitir uma avaliação formativa (BRITES, 2020). Nesse sentido, expressa Soares (2021, p. 35) que

O papel do professor como mediador é essencial, pois precisa levar para o

ambiente escolar novas estratégias que provoquem, no aluno, o seu conhecimento criativo, ou seja, é por meio do lúdico que a criança percorre um prazeroso caminho em busca de sua aprendizagem.

Com efeito, adotar uma pedagogia através do brincar não significa propor jogos às crianças e deixá-las divertir-se, sem intervenção. Deve-se considerar a aprendizagem lúdica como meio de transmissão de conhecimento e não como possibilidade de diversão. Pelo contrário, o professor deve, portanto, durante a atividade, manter um papel ativo (ANTUNES, 2014).

A montante, deve preparar o ambiente, os equipamentos, as atividades que vai oferecer. Deve saber se um jogo é escalável e adaptável de acordo com os pontos do conteúdo que deseja abordar. Por isso, é fortemente aconselhado preparar e organizar as sessões de jogos/brincadeiras com antecedência, atempadamente, de forma a seguir uma determinada ordem de atividades, aumentar o nível gradualmente e conhecer os conceitos a serem abordados (FERREIRA *et al.*, 2020).

Se o corpo docente desempenha um papel central, ele é auxiliado por material lúdico e educativo em suas propostas pedagógicas. Por isso, é preciso dedicar tempo para montar uma sala de aula e planejar as atividades que devem ser realizadas no ambiente, para que a aprendizagem pela linguagem, a criatividade e o movimento sejam incentivados (ANDREETA; GOING; SAKAMOTO, 2020).

O espaço da aula deve ser atrativo e rico em propostas que permitam ao aluno descobrir, experimentar, trocar, adquirir conhecimentos, testar conhecimentos e saber-fazer cada vez mais extenso. A organização da sala de aula da Educação Infantil permite ao professor ponderar uma alternância de propostas didáticas ao nível das áreas de aprendizagem, mas também na composição dos grupos de alunos a quem oferece estas diferentes atividades (COSTA, 2020).

Durante essas atividades lúdicas, o professor deve ouvir as crianças, observá-las para descobrir suas dificuldades para adaptar as aplicações futuras, mas também orientá-las transmitindo as regras e oferecendo sugestões quando os alunos sentem dificuldades (SOUZA, 2021).

O professor deve considerar o jogo como uma colaboração entre seus alunos e ele mesmo, deve estruturar a atividade para evitar que seja improdutiva e solicitar um definir requisitos de objetivos, mesmo que este sejam menores do que no contexto de uma atividade de aprendizagem tradicional. Deve enfatizar os pontos essenciais a serem lembrados e realizar avaliações coletivas para verificar se o aprendizado esperado está sendo alcançado (CÂMERA, 2012).

A mediação é o papel do professor, papel que, longe de ser insignificante, revela-se essencial na aquisição do conhecimento. É necessário, portanto, levar em conta os objetivos de aprendizagem para que a promoção da aprendizagem através do jogo seja eficaz e produtiva (RAMOS, 2020).

Antes de tudo, o professor deve saber que o jogo pode ser dividido em duas categorias principais, jogo livre e jogo dirigido. A brincadeira livre, ou seja, quando a criança pode brincar com o jogo sem restrições ou regras, permite que desenvolvam habilidades sociais, inibam comportamentos impulsivos e expressem suas emoções (FORTINI, 2018).

Momentos de brincadeiras livres são frequentemente recomendados no início das aulas, para que as crianças se familiarizem com o material, que se apropriem dele e que o conectem a algo lúdico. Isso capta a atenção dos alunos e aumenta sua motivação (ANTU-

NES, 2014).

No entanto, se o jogo livre oferece algumas vantagens, não deve ser o principal, pois não permite a aquisição de conhecimento. É por isso que, após o jogo livre, um tempo de jogo direcionado deve ser programado. A brincadeira dirigida, orientada pelo professor em um exercício específico, onde os alunos conhecem as regras, é o principal aspecto da aprendizagem lúdica (BRITES, 2020).

Assim, enquanto a brincadeira livre é ditada pela motivação dos alunos, a brincadeira dirigida é incentivada pelos adultos com o objetivo de adquirir conhecimentos específicos previamente determinados. É, portanto, através do jogo dirigido que o aluno irá integrar os conceitos a serem trabalhados (SILVA, 2016).

Para compartilhar alguns exemplos de jogos para introduzir em uma aula, é possível, por exemplo, oferecer aos alunos atividades com cubos de madeira para trabalhar geometria, com o Tangram para estudar uma infinidade de noções matemáticas, com quebra-cabeças para desenvolver sua lógica e sua aptidão para resolver um problema, ou o livro e o figurino para enriquecer sua criatividade e sua imaginação. Muitos outros jogos podem ser usados como auxílio ao aprendizado, porém, o ponto chave é como o professor irá integrá-lo em seu programa e suas sessões. Cabe a ele encontrar os jogos que lhe parecem mais eficazes (FERREIRA *et al.*, 2020).

Incorporar o jogo no currículo escolar requer informação, até mesmo treinamento para desenvolver adequadamente essa abordagem lúdica do conhecimento. Finalmente, apesar do lúdico oferecer muitas vantagens na educação, não deve ser usado o tempo todo. Ferramenta benéfica, deve, no entanto, ser praticada em momentos específicos e manter um certo nível de exigência, caso contrário sua eficácia será menor. Portanto, o lúdico é uma ferramenta a ser amplamente considerada nos currículos escolares, durante toda Educação Infantil, mas também nos anos iniciais do Ensino Fundamental (SOUZA, 2021).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história ocidental, vários pedagogos e filósofos pensaram no brincar como um elemento de aprendizagem. O construtivismo, na perspectiva de Vygotsky, baseia-se em quatro preceitos principais, ou seja, o conhecimento é construído ativamente, se adapta de acordo com o ambiente, muda de acordo com as experiências vividas e tem raízes nas relações, discussões, sociedade e cultura em que o educando evolui.

Segundo Vygotsky, o jogo é uma atividade social, onde os indivíduos podem assumir diferentes papéis. Por meio do jogo simbólico, a criança transforma determinados objetos em sua imaginação. Estes, então, assumem um significado diferente. Graças a esse tipo de brincadeira, a criança constrói sua capacidade simbólica. Assim, a aprendizagem se dá por meio de trocas com os outros. Começa com a imitação dos outros, continua com a aprendizagem feita através da troca de experiências alheias, termina por ir buscar no seu meio recursos para construir boas respostas aos problemas que se deparam.

O jogo e a brincadeira, essenciais ao desenvolvimento da criança, podem servir de suporte pedagogicamente eficaz e relevante para o ensino, em particular na Educação Infantil. Com vista à aquisição de habilidades e apropriação inerente aos campos das experiências, o professor pode introduzir jogos e brincadeiras como parte de suas práticas, se utilizando da ludicidade para fazer com que as crianças tenham a liberdade de agir, de tomar decisões, de experimentar, de construir suas próprias experiências.

A prática lúdica na Educação Infantil auxilia no alcance dos objetivos prioritários do projeto educativo da BNCC. Possibilita promover que os alunos desenvolvam uma maior autonomia, maior autoconfiança, melhor socialização, desenvolvimento de capacidades comunicativas, sem negligenciar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências disciplinares, apoiando-se numa motivação mais espontânea.

É na escola, a qual tem como proposta a promoção de situações de ensino-aprendizagem formais, planejadas e direcionadas, que se apresentam melhores possibilidades de desenvolvimento da criança. Este trabalho possibilitou o entendimento da importância da aplicação das brincadeiras no processo educativo, como ferramenta facilitadora não apenas da aprendizagem de conteúdos, mas também como elemento socializador, integrador, promovedor da ludicidade.

Conclui-se que o cerne do brincar consistir na diversão, no prazer, no regozijo e no entusiasmo que a brincadeira gera, sendo vista como fator importante no processo ensino/aprendizagem e estando incutido no cotidiano da criança desde muito cedo, quando começa a interagir com o próprio corpo e desenvolve a psicomotricidade, processo no qual a criança desenvolve o corpo e a mente, assim como sua afetividade e personalidade.

Referências

- AGUIAR, R. J. R. C. **A criança na educação infantil:** a roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência. 2020.161 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) -- Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38520>. Acesso em: 10 out. 2022.
- AGUILAR, R. **O lúdico na educação infantil.** Rio de Janeiro: EDICON, 2019.
- ANDREETA, T. E.; GOING, L. C.; SAKAMOTO, C. Z. O brincar e a escola: um estudo sobre o lúdico no primeiro ano do ensino fundamental. Bol. - Acad. Paul. Psicol., São Paulo, v. 40, n. 98, p. 22-34, jun. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2020000100004. Acesso em: 10 out. 2022.
- ANTUNES, C. **Jogo e a educação infantil:** Falar e dizer / olhar e ver, escutar e ouvir. 9ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da educação, 2017.
- Brites, L. **Brincar é fundamental:** Como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. Curitiba, 2020.
- CÂMERA, R. S. N. **O lúdico no currículo da educação infantil:** debates e proposições contemporâneos. 2012. 68 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2012. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/handle/BR-SIFE/279?show=full>. Acesso em: 10 out. 2022.
- COSTA, M. C. A. **O lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 08, Vol. 04, pp. 173-187. Agosto de 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/jogar-brincar>. Acesso em: 10 out. 2022.
- FERREIRA, N. C. M. et al. As contribuições do lúdico para o desenvolvimento infantil. **Revista Saúde e Educação**, Coromandel, v. 5, n. 2, p. 1 -19, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://ojs.fccvirtual.com.br/index.php/REVISTA-SAUDE/article/view/485/304>. Acesso em: 10 out. 2022.
- FONSECA, V. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino aprendizagem:** Abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.
- FORTINI, F. A. G. **A brincadeira das crianças de 0 a 3 anos no contexto da educação infantil:** perspectivas na produção acadêmico-científica brasileira (1999-2015). 2018. 197f. Dissertação (Mestrado – Educação). Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9224/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Fernanda%20Antunes%20Guimar%C3%A3es%20Fortini%20-%202018.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

- HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. **Por Amor e por Força: Rotinas na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Phorte, 2019.
- MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- RAMOS, D. R. **A contribuição dos jogos e brincadeiras no ensino e aprendizagem dos alunos da educação infantil**. 2020. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ivc.br/bitstream/handle/123456789/626/DARA%20RIBEIRO%20RAMOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 out. 2022.
- SANTOS, N. S. S.; COUTINHO, M. C. B.; SOBRAL, M. S. C. A Contribuição do Lúdico na Educação Infantil. **ID on line. Revista de psicologia**, [S.l.], v. 13, n. 43, p. 139-150, dez. 2018. ISSN 1981-1179. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1518/0>. Acesso em: 10 out. 2022.
- SILVA, A. P. L. **O lúdico na educação infantil: concepções e práticas dos professores na rede municipal de Campo Grande-MS**. 2016. 197f. Dissertação (Mestrado – Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2016. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7873-o-ludico-na-educacao-infantil-concepcoes-e-praticas-dos-professores-na-rede-municipal-de-campo-grande-ms.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.
- SOARES, E. S. **A ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental: a docência em questão**. 2019. 131f. Dissertação (Mestrado – Educação). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: http://ppgeci.ufrpe.br/sites/www2.ppgeci.ufrpe.br/files/documentos/emanuela_da_silva_soares.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.
- SOARES, L. C. **O brincar na educação infantil: enunciações docentes em um contexto de formação continuada**. Vitória, ES: Edifes, 2021.
- SOUZA, A. S. **O lúdico na prática pedagógica: O Desenvolvimento e Aprendizagem das Crianças das Escolas Públicas do Município de São Luís Gonzaga - Maranhão – Brasil**. 2021. 114f. Dissertação (Mestrado - Ciências da Educação). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2021. Disponível em: https://comum.rca-ap.pt/bitstream/10400.26/37141/1/08.%20DISERTA%C3%87%C3%83O_CI%C3%84NCIAS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O_ANTONIA%20SILVA.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.
- TAILLE, Y. de La; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotski, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo Summus Editoria, 2019.
- YVYOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª Ed. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2007.
- YVYOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In YVYOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2017.
- YVYOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.
- YVYOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jéferson Luiz Camargo. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- YVYOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- YVYOTSKY, L. S.; FRÓIS, J.P. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

6

A LUDICIDADE E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAYFULNESS AND LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Debora Kely Rabelo da Costa

Wildson Santana Pontes

Denerval Costa Dias

Philippe Asaph da Costa Pereira

Mariane Lopes da Silva dos Santos

Resumo

A inserção das crianças na Educação Infantil equivale ao início da vida escolar, onde vão aprender e desenvolver as habilidades e competências necessárias para que possam continuar sua jornada de aprendizagem ao longo da vida escolar. Essas habilidades, incluindo as psicomotoras, cognitivas, social e emocional, além da fala e da linguagem são distribuídas nos campos de experiência, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir de uma pesquisa bibliográfica, este trabalho teve como objetivo discutir a importância da ludicidade para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem das crianças da Educação Infantil. Observou-se, segundo os estudos avaliados que a Educação Infantil deve reconhecer seu papel plural e a necessidade de oferecer uma riqueza de elementos que criam muitas possibilidades de desenvolvimento, emocionais e cognitivos, para fazer evoluir o potencial de cada um, para criar nas crianças a vontade de confiar e ser acompanhada, na aventura do conhecimento. Conclui-se que os campos das experiências são contemplados através da organização de um ambiente de convivência, relacionamento e aprendizagem de qualidade.

Palavras-chave: Educação Infantil, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Campos de Experiências, Ludicidade.

Abstract

The inclusion of children in Early Childhood Education is equivalent to the beginning of school life, where they will learn and develop the necessary skills and competences so that they can continue their learning journey throughout their school life. These skills, including psychomotor, cognitive, social and emotional, in addition to speech and language, are distributed in the fields of experience, according to the National Common Curriculum Base (BNCC). Based on a bibliographical research, this work aimed to discuss the importance of playfulness for the development of teaching and learning of children in Early Childhood Education. It was observed, according to the studies evaluated, that Early Childhood Education must recognize its plural role and the need to offer a wealth of elements that create many possibilities of development, emotional and cognitive, to make the potential of each one evolve, to create in children the will to trust and be accompanied, in the adventure of knowledge. It is concluded that the fields of experiences are contemplated through the organization of an environment of coexistence, relationship and quality learning.

Keywords: Child Education, National Curricular Common Base (BNCC), Experience Fields, Playfulness.

1. INTRODUÇÃO

Educar, acolher, ensinar, proteger, desenvolver, estimular, promover o aprendizado... Não faltam termos para descrever as ações desenvolvidas pelas instituições relacionadas com a Educação Infantil (EI) na sociedade brasileira. Esses termos refletem os dois conceitos que simbolizam o dualismo das missões confiadas a essas estruturas: educação e cuidado.

Considerada essencial em muitos países, a escolarização nos primeiros anos da infância é cada vez mais objeto de debates e estratégias que visam promover o acesso equitativo à escola, melhorar a qualidade da aprendizagem e garantir a formação adequada dos professores.

O brincar contribui para o desenvolvimento sereno e equilibrado da criança. No contexto escolar lúdico, de fato, a criança pode liberar sua imaginação, expressar todo o seu mundo interior, manipular a realidade adaptando-a ao seu universo específico e explorar o mundo externo em seus aspectos físicos e sociais, ao mesmo tempo em que adquire e desenvolve novas habilidades. Todas essas atividades e processos podem ser enriquecidos com uso de tecnologias na sala de aula.

A partir dessa pesquisa, pretende-se contribuir com a comunidade acadêmica ao apresentar o lugar da ludicidade e das tecnologias nas novas diretrizes curriculares trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus fundamentos pedagógicos, ao colocar o brincar como um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na EI. Portanto, este estudo, poderá contribuir para futuras pesquisas acadêmicas e também para ampliar os conhecimentos dos docentes acerca dessa temática.

A formação ministrada na EI promove o despertar da personalidade, estimula o seu desenvolvimento linguístico, sensorial, motor, cognitivo e social, desenvolve a autoestima e o respeito pelos outros, além de contribuir para o desenvolvimento afetivo-emocional. Esta formação visa desenvolver em cada criança o desejo e o prazer de aprender de forma a permitir-lhe, gradativamente, tornar-se sujeito ativo na construção de seu conhecimento. Então, a pergunta que norteou essa pesquisa foi: qual a função da Ludicidade nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil?

Esta pesquisa, definiu como objetivo geral discutir a importância da ludicidade para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem das crianças da Educação Infantil. Além disso, têm-se como objetivos específicos: compreender a importância da Educação Infantil; conceituar a ludicidade e a aprendizagem na Educação Infantil; além de delinear as contribuições da ludicidade e das tecnologias para o ensino e aprendizagem na Educação Infantil, consoante os campos das experiências definidos na BNCC.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica exploratória, tendo como principais autores contribuintes: a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), Kramer e Leite (2014), Kuhlmann Júnior (2010), assim como pesquisadores nacionais que disponibilizaram seus estudos em produções impressas e online, especialmente trabalhos realizados entre 2012 e 2022.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, a instalação das primeiras creches e jardins de infância, ocorridas nas décadas finais do século XIX e nas décadas iniciais do século XX, embora também decorrente



do processo de industrialização do país, seguiu a partir de três tendências: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa (SILVA; TAVARES, 2016).

A primeira, tinha como princípio a defesa moral de uma infância, a qual precisava de cuidados para que se tornasse um membro produtivo e respeitador das normas sociais. A segunda tinha maior atenção às questões de saúde, visando evitar a proliferação de doenças e endemias e criar hábitos de higiene básicos nas crianças. A terceira, ou religiosa, tinha uma vocação extremamente assistencialista, voltada à formação moral-ético-religiosa, mas, conjuntamente com a anterior, tinha também o propósito de reduzir o elevado índice de mortalidade infantil (MELO, 2020).

Na visão de Kuhlmann Júnior (2010, p. 88) as instituições, seja o Estado, a Igreja Católica ou a sociedade civil por meio de organizações filantrópicas, tinham suas próprias “[...] justificativas para a implantação de creches, asilos e jardins de infância onde seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas [...]”. O caráter assistencialista das primeiras creches, asilos e orfanatos brasileiros visava atender especialmente às viúvas e às mães operárias, auxiliando nos cuidados e educação de seus filhos.

Kramer e Leite (2014, p. 24) descrevem que naquele momento histórico-social, havia um entendimento de que as crianças de famílias socioeconomicamente menos favorecidas eram

[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdo que deveriam ser nelas inculcados [...].

Há então uma nítida separação na forma de tratamento e educação das crianças segundo sua classe social. Kramer e Leite (2014) explicam que as instituições públicas de cuidados às crianças das classes sociais menos favorecidas apresentavam um tratamento que buscava suprir as carências e deficiências nutricionais e de higiene, além de impor-lhes atividades repetitivas, visando a padronização do aprendizado e consequente preparo para reprodução de tarefas no mercado de trabalho. Já as crianças pertencentes das classes sociais mais favorecidas tinham em seu contexto educativo práticas que primavam pelo desenvolvimento da capacidade criadora e a urbanidade infantil.

Com a evolução das sociedades e das demandas de seus cidadãos, verifica-se que, pelo menos juridicamente, todas as crianças têm direito à educação, conforme declarado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, ratificados pelo Brasil, de modo que a EI é parte integrante desse direito (BACH; PERANZONI, 2014).

No Brasil, depois de pressões e mobilizações de diversos grupos, além das demandas sociais crescentes, finalmente, em 1988, a Constituição Federal (BRASIL, 1988, s/p) veio contemplar a EI como direito das crianças, pois conforme o Art. 208. “[...] O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; [...]”, embora a redação atual desse artigo seja da alteração decorrente da Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

A Constituição Federal de 1988 é o marco legal que coloca a criança como sujeito de direitos, situação reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. A EI foi então colocada como primeira etapa da Educação Básica. Consoante a LDB/1996:

Art. 29º. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A Educação Infantil será oferecida em:

- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, 1996, s/p).

As instituições que oferecem esses serviços podem ser públicas ou privadas, mas não domésticas, funcionar no período integral ou parcial diurno e são geridas e fiscalizadas “[...] por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social [...]”, sendo ainda “[...] dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção [...]” (BRASIL, 2010, p.12).

Como primeira etapa da Educação Básica, a EI atende alunos com características peculiares. São crianças que muitas vezes têm sua primeira experiência de conviver em outro ambiente além do familiar, sua forma de aprendizagem inata é através de brincadeiras e, a maioria, não possui experiências prévias de aprendizagem institucionalizada como a proposta na escola, de modo que para que tenham uma boa adaptação e possam se engajar no processo ensino/aprendizagem de forma a se tornarem sujeitos ativos, é necessário que aprendam brincando, pensando e resolvendo problemas, praticando, lembrando e desenvolvendo suas habilidades (BRASIL, 2018).

Sendo a EI o primeiro contato das crianças com a educação escolar, é essencial que seja direcionado a elas um trabalho diversificado, especialmente pela LDB nº 9.394/96 afirmar que as práticas de ensino/aprendizagem devem favorecer o desenvolvimento integral da criança, visando o exercício da cidadania como função precípua em todos os níveis de ensino, inclusive na Educação Básica, cabendo então à EI principiar esta ação (BRASIL, 1996).

Conforme o Ministério da Educação (BRASIL, 2010), a EI está voltada para educação de crianças com idade entre 0-5 anos e configura a etapa inicial de aprendizagem infantil, refletindo na sua formação como sujeito de direitos e deveres sociais. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) definem a EI como:

Primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2010, p. 12).

As DCNEIs são direcionadas a atender às necessidades das escolas e dos professores da EI, como subsídio para a organização e planejamento das atividades educativas, assim como definir objetivos de qualidade que auxiliem às crianças no aprendizado de conteúdos curriculares e em seu desenvolvimento psicossocial. Deve, portanto, a prática pedagógica selecionada para esse nível de ensino ser coerente com as capacidades e habilidades que se deseja desenvolver nas crianças, de modo que o conhecimento seja construído efetiva-

mente (SILVA, 2015).

O interesse no desenvolvimento da primeira infância aumentou com o advento da pesquisa comportamental em neurobiologia e psicologia. Estas pretendem facilitar a compreensão e a apreensão das condições que influenciam esse desenvolvimento, assim como as primeiras experiências, a malha genética, o ambiente social, cognitivo e emocional da criança influencia sua aprendizagem (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019).

O desenvolvimento da cognição e da personalidade é indispensável, pois é nesta fase da infância que se estabelecem os aspectos necessários ao desenvolvimento pessoal e social. Além disso, a aprendizagem que forma a base para alcançar as habilidades básicas é internalizada. A socialização é um processo de internalização da cultura de valores, normas ou sanções, do grupo ou da sociedade da qual se faz parte, visando à integração social (FERREIRA, 2016).

É, portanto, em torno da apropriação dos saberes escolares que as crianças reproduzem novas práticas sociais: a socialização escolar é indissociável da questão do saber, permite o estabelecimento de um quadro que, se não for construído, impede a aprendizagem de todos (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

Os cuidados e a educação na primeira infância podem dar um contributo fundamental para promover conquistas acadêmicas, bem-estar, empregabilidade e integração social, de modo que a importância da EI não pode ser subestimada. Grande parte do desenvolvimento cerebral das crianças ocorre durante esta fase de 0 a 6 anos de idade, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento do cérebro das crianças é fortemente influenciado pela educação precoce. Essa é a importância da EI (PEREA; RAMOS, 2020).

É um grande equívoco pensar que a aprendizagem na EI se refere primordialmente à aprendizagem real sobre letras, alfabetos, números, cores e tudo mais. Na verdade, a aprendizagem se refere ao desenvolvimento de habilidades sociais e à capacidade de interagir com as pessoas (GUIMARÃES, 2017).

Esse desenvolvimento afetará o futuro desse aluno, desde o desempenho acadêmico até as habilidades sociais que adquire. Em um ambiente idealmente planejado, as crianças aprendem habilidades tão importantes como ouvir, compartilhar e revezar com as demais. Na escola, os professores usam músicas, jogos ou histórias para ensinar estas crianças a interagir. Brincar é um componente vital para aprender habilidades sociais necessárias para o resto de suas vidas (SILVA; MARQUES, 2020).

A EI desperta nas crianças a curiosidade e o interesse em aprender, e isso se reflete nas fases acadêmicas posteriores. As crianças que participam da EI apresentam melhor desempenho no Ensino Fundamental, principalmente nas áreas de leitura e matemática, são menos propensas a precisar de aulas de reforço e são mais propensas a concluir com sucesso o Ensino Médio (MACÊDO; SOUZA, 2022).

3. LUDICIDADE E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabe-se que um dos grandes desafios sociais é a possibilidade de oferecer educação de qualidade para todos, com o objetivo de reduzir as desigualdades e até a pobreza. A escolaridade precoce torna-se um fator essencial para a socialização e para o desenvolvimento das crianças, em particular nas áreas de aquisição da linguagem e autonomia (REIS; SILVEIRA, 2019).

A ludicidade promove a riqueza de experiências vivenciadas pelas crianças em todas

as etapas da EI e nutre os campos de aprendizagem. Consente que as crianças desenvolvam sua autonomia, ajam sobre a realidade, arquitetem pensamentos, ampliem sua imaginação, exercitem o desenvolvimento motor, vivenciem diversas regras e papéis sociais (FORTUNA, 2018).

As atividades desenvolvidas na EI devem fazer com que as crianças possam movimentar o corpo, trazendo experiências físicas e mentais, para que possam conhecer o mundo ao seu redor, para que através dos movimentos expressem seus sentimentos e seu aprendizado (MENDES, 2020).

Por sua vez, a psicomotricidade especifica as considerações que tornam o corpo em um determinado sujeito como meio de relações e expressão. O desenvolvimento psicomotor refere-se à inter-relação de fatores internos e externos, bem como ao processo de maturação do sistema nervoso central (CÁSSIO; CATELLI JR, 2019).

A EI é o espaço em que a criança paulatinamente irá se familiarizar com um tipo característico de aprendizagem, o qual é fundamentado em atividades e experiências propostas para que adquira habilidades e conhecimentos definidos, ou esperados, consoante o currículo. Nesse contexto, pressupõe-se que a aprendizagem seja direcionada à construção/aquisição desses atributos, de forma individual e coletiva, a partir da relação que o aluno manterá com outras crianças e com o professor (BRASIL, 2018).

Na EI, a linguagem oral da criança constitui a base sobre a qual assenta a linguagem escrita. Nessa perspectiva, as estratégias dos professores que visam promover a linguagem oral da criança em sala de aula são essenciais. A linguagem oral estabelece a base para as habilidades de leitura e escrita que as crianças desenvolverão à medida que progredirem na escola, sendo usada em todos os aspectos de sua educação, na sala de aula enquanto se conecta com seus colegas e professores, e ao longo de suas vidas enquanto se tornam adultos (PEREIRA, 2018).

A linguagem oral é empregada nas interações, na produção e na recepção de informações, promovendo a construção da comunicação entre a criança e os outros, incluindo compreender, aprender e refletir. É a maneira de desvendar as características da língua e de ouvir a língua falada. Por sua vez, a linguagem escrita é apresentada às crianças paulatinamente, até que se apropriem desta e tenham a habilidade e capacidade de usá-la, preparando as crianças para desenvolver a leitura e a escrita no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010).

A linguagem oral é uma das bases da alfabetização. Ter habilidades para ouvir, falar, compreender, argumentar são todos importantes precursores para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. A linguagem oral é necessária para negociar situações sociais, criar significado para o mundo ao redor e progredir na vida acadêmica (MALUF, 2011).

As habilidades de comunicação e linguagem oral permitem que as crianças compreendam e usem a linguagem para compreender e organizar seu mundo, dando às elas os meios para se comunicar e se expressar, para pensar, planejar, desenvolver ideias, resolver problemas e para conceituar e acessar o conhecimento, bem como compreender situações sociais e emoções (FRIEDMANN, 2018).

A EI deve apresentar-se como um ambiente protetor, capaz de acolher a diversidade e fomentar as potencialidades de todas as crianças, que entre zero e cinco anos expressam uma grande riqueza de necessidades e emoções, que estão preparadas para conhecer e vivenciar (BRANCO et al., 2018).

Novas linguagens, que colocam questões desafiadoras e inesperadas para as próprias crianças, pares e adultos, que observam e interrogam a natureza, que elaboram as pri-

meiras hipóteses sobre as coisas, os acontecimentos, o corpo, as relações, a linguagem, os diferentes sistemas simbólicos e sobre os meios de comunicação, dos quais muitas vezes já usufruem não só e nem sempre passivamente; e sobre a existência de outros pontos de vista (BRASIL, 2018).

As propostas curriculares da EI devem articular-se em torno de vários elementos, incluindo as competências do século XXI, educação para a cidadania e desenvolvimento sustentável, uso, tecnologias de informação e de comunicação e desenvolvimento socioemocional através de uma abordagem lúdica (CÁSSIO; CATELLI JR, 2019).

O verbete lúdico tem sua origem no latim *ludus* que significa brincar. Este brincar relaciona-se com jogos, brinquedos e diversões. Assim como também está relacionado à conduta daquele que a faz, que brinca e que se diverte. Neste contexto, a função educativa do lúdico no binômio ensino-aprendizagem é oportunizar a aprendizagem do indivíduo, de seu saber, de seu conhecimento e da sua maneira de compreender o mundo de uma maneira mais interativa e divertida (FRIEDMANN, 2018).

A tese central da obra *Homo ludens* de Huizinga (2019) mostra que o jogo é uma realidade originária, a qual corresponde a uma das noções mais primitivas e profundamente enraizadas em toda a atividade humana. O jogo é responsável pela gênese da cultura, sob a forma de ritual e de sagrado, de linguagem e de poesia, permanecendo subjacente em todas as artes de expressão e competição, inclusive nas artes do pensamento e do discurso, bem como na área jurídica, na acusação e na defesa, portanto, também na do combate e na da guerra em geral.

O jogo e sua noção são mais primitivo do que a cultura, pois faz parte daquelas coisas em comum que o homem partilha com os animais, já que “[...] mesmo em suas definições mais rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica” (HUIZINGA, 2019, p. 3).

Neste sentido entende-se que é algo natural da criança o correr, o brincar, o gritar e o sorrir, agindo ludicamente de maneira espontânea. O que se nota no decorrer das brincadeiras e jogos é o despertar do convívio, da interação, da disputa e da socialização. São estes sentimentos que se constroem e se reconstroem a cada nova experiência lúdica vivenciada que devem ser integralizados a atividade dos discentes (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

3.1 Jogos, brinquedos e brincadeiras: diferenças conceituais

Quando o tema abordado é a ludicidade, pode-se perceber que nela se inserem três conceitos básicos: o brincar, a brincadeira e o jogo. Estes têm seus conceitos e definições abordados tanto por Piaget, Vygotsky e Wallon, ora de uma forma generalista e ora destacando a simbologia que cada um destes possui (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019).

O brincar traz consigo uma grande dose de seriedade, à medida que requer atenção e concentração. Estas são características essenciais que envolvem o grau de comprometimento da criança com a brincadeira, os quais juntos com o espaço, o tempo, o próprio corpo, seus conhecimentos, suas relações interpessoais, objetos e atividades são responsáveis pela fantasia e o contato com o imaginário. Esses elementos tornam-se observáveis através de diversos modos, tais como: a forma como se organizam, a geração de conflitos, as projeções, os diálogos os quais resolvem ou possibilitam problematizações (MALUF, 2011).

O jogar trata-se de uma variante do brincar, porém em um contexto de regras e objetivos, ou seja, há delimitações que são fundamentais para o alcance e suas realizações (tempo, tabuleiro, comando, peças etc.). Neste cenário o imaginário é limitado tendo em

vista que os papéis estão preestabelecidos, o fascínio existente neste está em seu resultado e o modo de lidar com os resultados que advém das reações de seus jogadores (FRIEDMANN, 2018).

Neste caso, um brinquedo é diferente de um jogo, porque nem sempre este poderá ser dividido e não há regras para usá-lo.

Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. O brinquedo está em relação direta com uma imagem que se evoca de um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular (KISHIMOTO, 2016, p.108).

Kishimoto (2017) cita que jogos como o xadrez, por exemplo, explicitamente ou implicitamente necessitam que a pessoa para participar e ter um bom desempenho tenha desenvolvido habilidades que podem ser definidas por uma estrutura já existente nele mesmo. Por isso, a autora define que

O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. Duplicando diversos tipos de realidades presentes, o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade, não reproduz apenas objetos, mas uma totalidade social (KISHIMOTO, 2014, p. 109).

Pode-se perceber que, no sentido definido pela autora, quando a criança usa um brinquedo e dá asas à sua ludicidade, ela está representando a realidade. Trata-se de viver a atitude cênica de um contexto real.

Para Kishimoto (2016) ele tem uma dimensão, às vezes cultural, e não tem a mesma pluralidade de sentidos dos jogos. Mas, é veiculado com estimulante material para ativar e fazer fluir o imaginário infantil. É esse imaginário que permite o desenvolvimento de uma ludicidade que permeia toda a prática social até mesmo quando a pessoa se torna adulta. Muitos guardam, não somente nas lembranças, mas materialmente, os brinquedos de infância.

O mais interessante é compreender que, tanto no contexto de uso dos jogos como no uso dos brinquedos, é onde se dá a atividade da brincadeira. Sim, porque está, na concepção de Kishimoto (2017, p. 111) “É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação [...]”. A brincadeira é, portanto, a atividade lúdica acontecendo, e tem uma relação direta com a criança, o jogo e o brinquedo.

Para entender mais nitidamente as diferenças entre jogo, brinquedo e brincadeira, pode-se perceber: utilizando brinquedos, a criança brinca de casinha, de médico, de polícia. Brinca de forma coletiva e/ou individual, pode estabelecer suas próprias regras para a brincadeira, o jogo tem suas próprias regras, que devem ser seguidas pelas crianças. Mas, é importante perceber que, o jogo também se relaciona, tanto com o objeto brinquedo, como com a atividade de brincar (FRIEDMANN, 2018).

3.2 Indicadores lúdicos

O objetivo é apresentar quatro indicadores que permitam inferir a presença do lúdico



nos processos de aprendizagem ou desenvolvimento através deste será capaz de avaliar o grau de interação com a atividade lúdica. São tidos como indicadores da atividade lúdica: prazer funcional, desafio e surpresa, possibilidade (BRANCO, 2018).

O prazer funcional é um indicador que está intimamente ligado à relação entre o mestre e o aluno com relação a uma atividade e revela o prazer que esta desperta, ou seja, a motivação que o faz a pena valer repetir tal atividade. Este é explicado através do porquê de as atividades serem realizadas não apenas visando seus fins (estudar para obter boas notas), mas sim por si mesma (estudar por estudar). O que sustenta a relação é o prazer em fazer a atividade (PEREIRA, 2018).

Um das formas interessantes de promover a aprendizagem ou avaliar é a situação-problema. As situações-problemas são a gênese de projetos e jogos os quais o participante deve superar tais entraves/obstáculos e para tal é necessário esforço e a construção de um dado saber/conhecimento. O lúdico, nesse sentido, é responsável pelo desafio, o surpreendente capaz de se expressar através de várias hipóteses (CÁSSIO; CATELLI JR, 2019).

A possibilidade é um indicador que diz que as atividades devem ser algo palpável, necessário, possível e cujo não fazer acarretará um sentimento de perda, um desejo ou demanda não satisfeitos. Tarefas ditas impossíveis levam ao desinteresse, desculpas, respostas evasivas, procrastinação, sentimento de impotência etc. (MELO, 2020).

Para que possa ser evitada a possibilidade do impossível e dos fatores desencadeados por este é de suma importância que se disponha de recursos internos (habilidades ou competências necessárias) e recursos externos que são aspectos extrínsecos e tem como referenciais o objeto (com o quê?), espaço (onde?), tempo (quando?) e pessoas (com quem?) (REIS; SILVEIRA, 2019).

O lúdico no ambiente escolar é um recurso de grande importância, pois busca valorizar as relações existentes e o resgate de relações e conceitos já esquecidos. Proporcionando o desenvolvimento cultural, a sociabilidade e a criatividade. Almeida (2013, p.18) nos diz: “o grande educador faz do jogo uma arte, um admirável instrumento para promover a educação para as crianças”.

A utilização deste por parte do docente é de grande valia devido ao impacto físico-mental causado pela inserção do discente como sujeito ativo da vida escolar em um primeiro momento e depois como forma de resgate e atenuação de um ambiente muita das vezes desfavorável e enfadonho (FRIEDMANN, 2018).

O ambiente escolar submete os discentes a ficarem horas a fio enfileirados, enclausurados, não permitindo o mover-se e há uma rigidez excessiva a disciplina escolar, o que ocasiona uma certa resistência em querer ir à escola. Isto ocorre em muitas das vezes por não se encaixar ou encontrar o cenário ideal para que se possa fazer do processo de ensino-aprendizagem algo prazeroso. Ainda hoje se confunde o verbo ensinar com o transmitir, ou seja, o aluno ainda permanece em um polo passivo da relação, a estes não cabem direitos, mas tão somente obrigações (FORTUNA, 2018).

Friedmann (2018, p.3) relata: “dentro da escola acredita ser possível o professor se soltar e trabalhar os jogos como forma de difundir conteúdos”. Neste cenário cabe aos docentes e gestores escolares discutirem e adequarem eixos temáticos e conteúdos programáticos as atividades lúdicas possibilitando um prazer e uma maior satisfação no processo de ensino-aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprendizado da criança é fruto de suas relações com o mundo, percepções e experiências as quais estão em constante diálogo com sua imaginação. Destarte, é essencial que o professor ofereça aos alunos oportunidades para que aprendam de forma prazerosa e que faça a mediação desse aprendizado através da adoção de atividades lúdicas dentro da sala de aula, assim como nos demais espaços da instituição escolar.

O tema ludicidade na Educação Infantil é de extrema importância pois trata da educação logo em seus anos iniciais e a forma de incentivo de uma aprendizagem com proposta baseadas na ludicidade. Então, é interessante que o processo de adaptação da criança à escola seja feito da forma mais equilibrada e adequada possível.

Dentro da questão da ludicidade, destaca-se que já foram produzidos diversos estudos que comprovam que o brincar é essencial para o aprendizado infantil, portanto cabe ao professor realizar tarefas que contemplem o ensino/aprendizagem de forma lúdica, seja utilizando brincadeiras direcionadas, os jogos, a dança, a música, a contação de histórias, dentre outras atividades que podem potencializar a criatividade e o desenvolvimento das habilidades requeridas.

Os educadores da Educação Infantil devem fazer uso constante de atividades lúdicas como um recurso neste contexto escolar. Essas práticas, que figuram na maioria das vezes como brincadeiras e jogos, tornam mais atrativo o cotidiano da sala de aula, além de serem consideradas excelentes ferramentas de mediação no processo de ensino/aprendizagem, além de proporcionarem às crianças a construção do conhecimento e o aprendizado prazeroso.

Na Educação Infantil devem ser estabelecidas rotinas, haja a valorização do conhecimento particular de cada criança e seja a ludicidade aplicada às atividades de modo a fazer com que ocorra um aprendizado significativo. Nessa fase, as crianças necessitam e sentem muito prazer em realizar atividades lúdicas, as quais favorecem sua imaginação e oferecem uma forma mais fascinante de aprender. Portanto, é muito importante que as escolas que atendam os alunos dessa faixa etária proporcionem aos alunos atividades pautadas na ludicidade.

É importante enfatizar que o mundo da criança nessa fase ainda é muito ligado à imaginação, portanto as brincadeiras têm grande valor no processo de aprendizagem, uma vez que tornam o processo mais agradável. Esse é o lugar do lúdico na escolarização das crianças.

A estrutura de aprendizagem definida na BNCC visa promover interações e conexões que se desenvolvem durante todo o período que a criança permanece na escola, pois reconhece que as primeiras experiências das crianças são de grande importância e que constituem a base para a aprendizagem ao longo da vida e comportamentos saudáveis.

É essencial que o currículo da Educação Infantil seja pautado na qualidade e apoiem o desenvolvimento social, emocional, físico e cognitivo de todas as crianças. Práticas de aprendizagem iniciais apropriadas ao desenvolvimento devem ser centradas na criança, refletindo os contextos culturais e comunitários e incentivem parcerias significativas entre todas as crianças, suas famílias e comunidade escolar como um todo.

Conclui-se que os campos das experiências são contemplados através da organização de um ambiente de convivência, relacionamento e aprendizagem de qualidade, garantido pelo profissionalismo dos profissionais da Educação, notadamente os professores da Educação Infantil, e pelo diálogo socioeducativo com as famílias e a comunidade.



Referências

- ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica. Volume 1 - Teorias e práticas: Reflexões e fundamentos**. São Paulo: Loyola, 2013.
- BACH, E. L.; PERANZONI, V. C. A história da Educação Infantil no Brasil: fatos e uma realidade. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, a. 9, n. 192, maio/2014. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd192/a-historia-da-educacao-infantil-no-brasil.htm>. Acesso em: 03 set. 2022.
- BRANCO, Emerson Pereira *et al.* **A Implantação da Base Nacional Comum Curricular no Contexto das Políticas Neoliberais** 1.Ed. Curitiba: Appris, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da educação, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. de 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 jul. 2022.
- CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR, Roberto (orgs.). **Educação é a Base? 23 Educadores Discutem a BNCC**, 1.Ed. São Paulo: Ação Educativa, 2019.
- CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum curricular: Dilemas e Perspectivas**, 1.Ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- FERREIRA, E. B. A polícia dos costumes: medicina, higienismo e controle da sexualidade infantil no quarto final do século XIX. *In*: FERREIRA, E. B.; LOPES, M. M (org.). **Pesquisas em educação: escola, infância e sexualidade**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.
- FORTUNA, T. R. Brincar é aprender. *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias).
- FRIEDMANN, Adriana. **O Brincar na Educação Infantil**. São Paulo: Moderna, 2018.
- GUIMARÃES, C. M. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1984723818382017081/pdf/35474>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Perspectiva: São Paulo, 2019.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Rio de Janeiro: Cortez, 2017.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: O jogo, a criança e a educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.
- KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs.) **Infância e produção cultural**. 5 ed. São Paulo: Papirus, 2014.
- KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 3. ed. rev. amp. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- MACÊDO, L. C. de; SOUZA, M. P. de. Educação infantil: políticas e práticas no contexto da pandemia em municípios paraibanos. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 45, p. 238-264, jan./jun., 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/84923/48544>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- MALUF, Â. C. M. **Atividades lúdicas para educação infantil: Conceitos, orientações e práticas**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MELO, J. C. de. Grupo de estudos e pesquisas em educação infância & docência-gepeid em ação. **Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades**, Teresina, v. 2, n. 3, p. 120-135, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/cedsd/article/download/11017/pdf>. Acesso em: 09 set. 2022.
- MENDES, Mislene dos Santos Pinheiro. **O Ensino de Artes Visuais e o campo de experiência: traços, sons, cores e formas**. 2019. 32 f.. Monografia (Mestrado - Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes. Lagoa Santa, 2020.
- PEREA, N. M.; RAMOS, G. P. Construção do direito da criança pequena à educação no Brasil: história a partir do estado. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e3443082, 2020. DOI: 10.14244/198271993443. Dispo-

nível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3443>. Acesso em: 9 set. 2022.

PEREIRA, Lucineide Santos. Musicalização na educação infantil: inclusão, socialização e desenvolvimento cognitivo/afetivo. In: **Anais do III Congresso Internacional de Educação Inclusiva e III Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva**, Campina Grande/PB, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_MD1_SA5_ID2648_12082018211111.pdf. Acesso em 24 jun. 2021.

REIS, L. C. R. dos; SILVEIRA, T. A. T. M. História do atendimento às crianças pequenas no Brasil: concepções, políticas e práticas. **REVASF**, Petrolina/PB, v. 9, n.19, p. 145-170, maio/junho/julho/agosto, 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/download/426/352/1663>. Acesso em: 08 abr. 2022.

SILVA, A. P. L.C. **O Lúdico na Educação Infantil**: concepções e práticas dos professores na Rede Municipal de Campo Grande-MS. 2015. 187p. Dissertação (Mestrado - Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande/MS, 2015. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7873-o-ludico-na-educacao-infantil-concepcoes-e-praticas-dos-professores-na-rede-municipal-de-campo-grande-ms.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2022.

SILVA, C. T. M. da; MARQUES, S. C. Educação infantil no Brasil do século XX. **Revista científica eletrônica de ciências aplicadas da FAIT**, [S. l.], a. IX, v 16, n. 1, maio, 2020. Disponível em: http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/PVNjP1SknrIV2qR_2020-7-1-19-23-37.pdf. Acesso em: 23 ago. 2022.

SILVA, D. R. da; TAVARES, D. M. Educação Infantil: avanços e desafios, onde o discurso e a prática se encontram. **Estação Científica** - Juiz de Fora, n° 15, jan./jun./ 2016. Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/6079/4-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil.pdf>. Acesso em: 09 set. 2022.

TAILLE, Y. de La; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotski, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. 28ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 2019.

7

ENSINO HÍBRIDO: UMA METODOLOGIA ATIVA MUITO UTILIZADA EM TEMPOS DE PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA DO COVID-19

HYBRID TEACHING: AN ACTIVE METHODOLOGY MUCH USED IN TIMES OF PANDEMIC AND POST-PANDEMIC COVID-19

Hortência Regina Maramaldo Nunes

Tatiana Mendes Bacellar

Resumo

Com a chegada pandemia da COVID-19, as instituições de ensino tiveram que se readaptar, já que as escolas, universidades e faculdades tiveram que fechar suas portas e parar o seu formato de ensino presencial. Nesse contexto que se inseriram as metodologias ativas, que possibilitaram a modificação do ensino presencial para o ensino remoto e inclusão cada vez maior da cultura digital no ambiente educacional. Uma metodologia ativa que se destacou muito no período de pandemia e que permaneceu no pós-pandemia foi o ensino híbrido, uma forma de se aliar meio presencial ao virtual e que deu uma nova perspectiva para o ensino e aprendizagem. Desse modo o presente trabalho vem analisar a importância dessa metodologia ativa, onde o objetivo é compreender as perspectivas, reflexões e pontos importantes do ensino híbrido para a educação no período da pandemia e no pós-pandemia. Este estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliografia através de busca de dados em bibliotecas digitais. O trabalho proporcionou a compreensão da importância das metodologias ativas, em especial o ensino híbrido e possibilitou o encontro de vários trabalhos e estudos desenvolvidos com esta mesma temática. Foi possível também a observação das várias mudanças e das limitações que ainda podemos encontrar na utilização das metodologias ativas no meio educacional, o que é um indicativo da importância no incentivo do desenvolvimento de trabalhos que mostrem como o ensino híbrido se encontra atualmente e se algo avançou no intuito de superar as limitações no seu uso.

Palavras-chave: Ensino Híbrido. Metodologia. Pandemia. Educação.

Abstract

With the arrival of the COVID-19 pandemic, educational institutions had to readapt, since schools, universities and colleges had to close their doors and stop their face-to-face teaching format. In this context, were inserted the active methodologies, which enabled the modification of teaching classroom for remote teaching and the increasing inclusion of digital culture in the educational environment. An active methodology that stood out in the period of pandemic and that remained in the post-pandemic period was the hybrid teaching, a way to combine face-to-face with virtual and gave a new perspective for teaching and learning. In this way, the present work comes to analyzes the importance of this active methodology, where the objective is to understand the perspectives, reflections, and important points of hybrid teaching for education in the period of the pandemic and in the post-pandemic period. This study was developed by means of research bibliography through data fetching in digital libraries. The work provided the understanding of the importance of active methodologies, especially hybrid teaching and enabled the meeting of various works and studies developed with this same theme. It was also possible to observe the various changes and limitations that we can still use of active methodologies in the educational environment, which is an indication of the importance in encouraging the development of works that show how hybrid teaching if foud currently and if something has advanced in ther at the order to overcome the limitations in its use.

Keywords: Teaching. Hybrid. Methodology. Pandemic. Education.



1. INTRODUÇÃO

No decorrer dos anos, a educação passou por várias transformações, desde a modificação dos modelos antigos e tradicionais de ensinar, até a utilização de novas tecnologias, cada vez mais inovador. Com isso surgiram novas metodologias, mais dinâmico, criativo, personalizado, tecnológico e o principal, tornou o aluno protagonista do ensino, dando a ele mais autonomia na construção do seu próprio conhecimento, e é nesse contexto que se destacam as metodologias ativas, sobretudo o ensino híbrido (que combina aula presencial e virtual), uma modalidade de ensino muito utilizada no período da pandemia da COVID-19.

O ensino híbrido é um método combinado de estudar (virtual e presencial) que oportuniza novas experiências em um ambiente de aula diferente e trazendo mais autonomia ao aluno, algo que é muito importante no processo de construção de conhecimento. Essa pesquisa tem um intuito de destacar a importância, contribuições, perspectivas e reflexões do uso do ensino híbrido em tempo de pandemia e também a importância desse ensino no pós-pandemia.

Sendo assim, acredita-se que essa nova modalidade de ensino promissora e muito utilizada no período pandêmico, mesmo que tenha surgido de uma forma abrupta e seja necessário ainda se conhecer melhor e aperfeiçoar suas ferramentas de uso, tem grandes expectativas de permanência no pós-pandemia. Nesse sentido, a problemática proposta desse trabalho tem a seguinte indagação: Qual a importância do ensino híbrido para a educação no período de pandemia e pós-pandemia?

O objetivo geral do proposto nesse trabalho é compreender as perspectivas, reflexões e pontos importantes do ensino híbrido para a educação no período da pandemia e no pós-pandemia, e os objetivos específicos são: definir o que são as metodologias ativas, sua importância na educação e compreender o que é o ensino híbrido; discutir as mudanças que ocorreram na educação durante e após a pandemia do COVID-19; e apresentar as perspectivas do ensino híbrido no período da pandemia e pós-pandemia.

Este presente trabalho foi realizado por meio de uma revisão de literatura (pesquisa qualitativa descritiva), onde a busca de dados será realizada a partir das bases de dados das bibliotecas digitais: Scientific Electronic Library Online (SCIELO), GOOGLE ACADÊMICO (scholar.google), Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o Google, as palavras chaves utilizadas na busca serão: “metodologias ativas”, “educação”, “ensino híbrido”, “pandemia” e “pós-pandemia”, e o período dos artigos e demais materiais pesquisados serão os publicados entre os anos de 2010 a 2022, que abordarem aspectos e temáticas relacionadas ao assunto trabalhado no presente estudo.

2. METODOLOGIAS ATIVAS – O ENSINO HÍBRIDO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO

Diante de todas as transformações e evoluções ocorridas na educação, muito se buscou com o objetivo de tornar o ensino mais dinâmico, ativo, inovador, criativo, significativo e personalizado, onde, nesse contexto surgem as metodologias ativas, uma nova forma de pensar e trabalhar dentro e fora de sala de aula.

Alguns autores relatam que desde o final do século XIX, já se buscava uma mudança

na longa visão tradicional pedagógica, visão essa que deixasse de lado o professor como único detentor do conhecimento e passasse a privilegiar o papel e atividade do aluno. O protagonismo do professor seria destronado, pois tratava-se de conferir protagonismo ao aluno; em outros termos, o aprendente seria o carro-chefe em detrimento do ensinante ou, ainda, o puerocentrismo substituiria ao magistrocentrismo (ARAÚJO, 2015).

Alguns acontecimentos podem ser destacados como marco para a chegada do pensamento das metodologias ativas, onde se destacam o advento do movimento Escola Nova (final do século XIX e início do século XX), a queda do Estado Novo (1937-1945) e a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB- promulgada em 1961), e a LDB em sua versão mais atual já prevê de forma mais marcante o uso das metodologias ativas pensando na participação integral do educando como protagonista do seu aprendizado. Segundo Mota e Rosa (2018):

As metodologias ativas, com início na década de 1980, procuraram dar resposta à multiplicidade de fatores que interferem no processo de aprendizagem e à necessidade de os alunos desenvolverem habilidades diversificadas. Era necessário que o aluno adquirisse um papel mais ativo e proativo, comunicativo e investigador.

As metodologias ativas buscam olhar a partir de outra perspectiva o ensinar e o aprender e, apesar de parecer algo muito recente, especialmente no Brasil, a obra de Emílio de Jean Jacques Rousseau (1712-1778) evidencia os primeiros indícios da utilização dessas metodologias em um tratado sobre filosofia e educação, no qual a experiência é tida como mais importante que a teoria (LUCHESEI et al., 2022 apud ABREU, 2009). Ou seja, uma das grandes inovações da prática pedagógica proposta por Rousseau foi focalizar a centralidade dos processos de aprendizagem para os interesses e para as necessidades dos aprendizes, sendo que a lógica prevalecente até então tinha como centro os docentes e os conteúdos (LUCHESEI et al., 2022).

Entende-se assim que metodologia ativa “são estratégias de aprendizagem que tem a finalidade de impulsionar o estudante a descobrir um fenômeno, compreender seus conceitos e saber relacionar suas descobertas com seus conhecimentos já existentes” (SILVA; BIEGING; BUSARELLO, 2017, p.32), ou seja, as metodologias ativas são estratégias utilizadas que objetivam trazer o aluno para o centro do processo de ensino e aprendizagem como protagonista, onde, nesse momento o aluno vai trabalhar conceitos novos e antigos, relacionando-os com seu cotidiano como forma de melhor compreensão e aplicabilidade.

Assim como diz DIESEL, BALDEZ e MARTINS (2017) diferente do que se emprega no modelo tradicional de ensino, onde os estudantes são passivos (meros receptores e memorizadores de informações), os métodos ativos propõe justamente o contrário, ou seja, passam a ser compreendidos como sujeitos históricos, assumindo um destaque como agente ativo na aprendizagem, papel este que deve ser dado durante todo o processo de aprendizagem, já que suas experiências, vivências, conhecimentos prévios, saberes e opiniões devem ser valorizadas e reconhecidas como ponto de partida para construção do conhecimento.

Desse modo, segundo Mattar (2020 apud MATTAR 2017, P. 22), as metodologias ativas:

[...] convidam o aluno a abandonar sua posição receptiva e a participar do processo de aprendizagem por novas e diferentes perspectivas, como decisor, criador, jogador, professor, ator, pesquisador e assim por diante; de alguma maneira, ele deixa de ser aluno. Desse modo, o professor que antes era um

transmissor de conhecimento, passa a ser um facilitador de todo o processo, ajudando o aluno a elaborar os caminhos para a busca do conhecimento, através de atividades, dinâmicas, debates, desafios e resoluções de problemas, que estimulem o lado crítico, criativo, reflexivo, pesquisador e curioso dos alunos.

Para se atingir os objetivos e finalidades das metodologias ativas, se fazem necessários esforços múltiplos, destes, a mudança no pensar e no modo de ensinar do educador é um dos pontos principais e que deve ser levado em consideração sempre, pois este deve deixar conceitos antigos que tornam seu ensino tradicional e dar espaço para novos conceitos que priorizem o aluno como parte principal de todo o processo de aprendizagem.

As metodologias ativas são rodeadas de finalidades e objetivos que norteiam e englobam todo o seu processo de construção e utilização, onde podemos citar: 1. trazer o aluno no centro do processo de ensino aprendizagem; 2. dar mais autonomia ao aluno; 3. proporcionar reflexões sobre a realidade e problemas vivenciados; 4. estimular o trabalho coletivo, em pares ou em equipe; 5. trazer propostas inovadoras; e 6. o professor se apresenta como um ativador, facilitador, mediador de todo o processo de construção do conhecimento.

As possibilidades de aplicação dessas metodologias ativas são variadas, além da educação básica, várias instituições de ensino no exterior e dentro do Brasil tem divulgado, implantado e utilizado essas metodologias como forma de construir um diferencial para os cursos (PEREIRA, 2012). A sua utilização induz a que os alunos se interessem mais pelas aulas, pois por meio dessa abordagem, sua curiosidade é despertada devido à utilização de situações do cotidiano, trazendo novas descobertas construídas a partir de informações já disponíveis ao aluno (Borges e Alencar, 2014).

Várias podem ser as metodologias ativas e estas serão utilizadas de acordo com o planejamento e ideias do professor e necessidades dos alunos, com o objetivo de trazer inovação, ludicidade, criatividade e fazer o diferencial no ensinar e aprender, sendo que estas podem ou não estarem associadas a um recurso tecnológico (computador, smartphone, tablets, dentre outros).

Estudos sobre estas metodologias são bem frequentes, principalmente com o intuito de exemplificar e possibilitar o entendimento do que são, como usá-las e quais suas finalidades:

sala de aula invertida: o aluno estuda antes da aula (tem acesso com antecedência ao material que será tratado em sala) e isso possibilita com que o aluno debata o que aprendeu o assunto com o professor e os demais colegas e tire suas dúvidas, o que torna a sala de aula mais dinâmica e de aprendizagem mais ativa; **gamificação:** baseada no uso de jogos que podem ser virtuais ou não e este método estimula a resolução de problemas através de artifícios lúdicos e dinâmicos; **aprendizagem baseada em problemas:** é uma metodologia de investigação pelo qual os docentes incentivam os discentes na elaboração de projetos, com tarefas e desafios, para solucionar determinado problemas; **cultura maker** (também conhecida como movimento *maker*): seria a metodologia do “faça você mesmo”, onde os alunos irão pensar nos problemas, construir o que for necessário e encontrar soluções para os problemas criados. Segundo Souza (2021) o principal elemento do movimento *maker* são os “*makers*” ou criadores, aqueles que transformam as ideias em realidade, ou seja: construir, reformar, adaptar, consertar, fabricar, e isso abrange diversas possibilidades e valoriza o uso de recursos próprios ou de fácil acesso (LUCHE-SI et al., 2022; SOUZA, 2021).

E vários outros tipos de metodologias ativas como: *design thinking*, estudos de casos, seminários, aprendizagem entre pares, sequência didática, estudo do meio, *storytelling* e o ensino híbrido, sendo este último o de maior ênfase neste trabalho, uma das metodologias de maior uso no período de pandemia da COVID-19 e de grande destaque atualmente.

2.1 Ensino Híbrido

Diante das várias possibilidades de implementação das metodologias ativas dentro de sala de aula, resta a instituição de ensino e o professor pensarem em qual metodologia deve ser utilizada para o melhor desenvolvimento dos alunos. O ensino híbrido é uma das metodologias ativas mais utilizadas atualmente, pela vasta possibilidade no seu uso:

Hoje, tecnologias de comunicação virtual, como o Skype, Google HangOuts, dentre outras, permitem a aprendizagem comunicativa online simples, barata e envolvente. A maioria dos estudantes carregam consigo um dispositivo com internet ao seu alcance experimentando a aprendizagem virtual, mesmo frequentando suas escolas físicas. Esta relação de aprendizagem virtual e física é denominada de Ensino Híbrido (COUTINHO; DANTAS, 2019).

Ensino híbrido “é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle dos estudantes sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo”, (HORN; STAKER, 2015, p. 34), ou seja, é uma das metodologias ativas que através dos recursos tecnológicos associados a ela, possibilita ao educando estudar e aprender sobre os mais diversos assuntos dentro e fora da sala de aula, o que possibilita com que o aluno estude em horários de seu interesse, em locais mais diversos possíveis e de acordo com o seu próprio ritmo:

O Ensino Híbrido proporciona ao aprendiz a oportunidade de aprender de formas diferentes, no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, ele encontrará tecnologias digitais de informação e comunicação diversas, como webaulas, jogos interativos, vídeos, exercícios e plataformas adaptativas que através da inteligência artificial conseguem detectar as dificuldades dos alunos e disponibiliza mais conteúdo, exercícios ou vídeo aulas para preencher as lacunas no aprendizado de determinado assunto (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015).

O ensino híbrido combina elementos da educação a distância com atividades, aulas e debates presenciais, mesclando o mundo virtual (online) e o presencial (sala de aula física). Enquanto parte do processo de ensino e aprendizagem ocorre em sala de aula onde os alunos interagem entre si trocando experiências, o método de ensino online utiliza meios digitais para que o aluno tenha mais autonomia à forma de aprendizagem (MORAN, 2015).

No que se refere aos docentes, Horn e Staker (2015, p. 11) ainda afirmam que o ensino híbrido pode “liberar [...] para que se tornem planejadores, mentores, facilitadores, tutores, avaliadores e orientadores de ensino para chegar a cada estudante de maneiras antes impossíveis”.

O ensino híbrido foi uma metodologia ativa muito marcante e presente durante o período de mudanças e incertezas advindas da pandemia da Covid-19, onde está possibilitou com que as instituições de ensino não parassem suas atividades por completo e que, mesmo em isolamento, os educandos recebessem conhecimento dentro de suas casas. Segundo Arruda e Siqueira (2021) o ensino híbrido, em especial, foi inserido nos sistemas

educacionais, pois possibilita o desenvolvimento de aulas através de suas ferramentas síncronas e assíncronas, com o objetivo de buscar inovação e ampliar a criatividade e a motivação dos alunos, estratégias que forma necessárias para esse período de rupturas e de transições.

O ensino híbrido é importante para a educação por proporcionar toda uma gama de possibilidade para o desenvolvimento da aprendizagem. Coutinho e Dantas (2019) dizem que o ensino híbrido possibilita o uso de ferramentas variadas, o que possibilita um maior conhecimento tecnológico para a maioria dos alunos, pois estes aprimoram cada vez mais seu uso. Outro ponto também destacado pelos mesmos autores, é de que essa metodologia possibilita uma maior troca de conhecimentos e experienciais oriundos das discussões realizadas tanto nas plataformas quanto em sala de aula.

Vale ressaltar também que além de trazer mais autonomia para o aluno, o ensino híbrido também possibilita a personalização do ensino, considerando as particularidades de cada aluno (incluir seus interesses, cultura, costumes e conhecimentos prévios), através do ensino híbrido também se pode utilizar outras metodologias ativas combinadas como a gamificação, a sala de aula invertida, cultura *maker*, trilha de aprendizagens, dentre outras, e se bem elaborada e estruturada, possibilita também uma redução nas chances de evasão escolar, pois o aluno consegue estudar de casa os assuntos que serão debatidos em sala, tornando o ensino mais dinâmico, participativo e colaborativo.

3. MUDANÇAS OCORRIDAS NA EDUCAÇÃO DURANTE E APÓS A PANDE- MIA DA COVID-19

Diante do isolamento social necessário para que houvesse um maior controle e prevenção de contágio, muitos estabelecimentos foram fechados e um ambiente de trocas diárias e coletivo teve que dar espaço para uma nova forma de interação, nova forma essa que teve que ser implantada e adaptada para utilização no momento vivido: o uso das tecnologias digitais como forma de comunicação e levar informações.

Muitas empresas, cooperativas e instituições de ensino tiveram que se adaptar adotando novas formas de trabalho para seguirem em frente, o que forçou os ambientes corporativos a instalarem mudanças em seu modo de trabalho, tendo a inovação como grande desafio (SILVA; AGUIAR; SIGRIST, 2021).

Várias mudanças ocorridas no mundo e na educação durante o período da pandemia da Covid-19 podem ser citadas, como: 1. pessoas perderam seus trabalhos: empresas e instituições de ensino tiveram que fechar suas portas, ou na tentativa de otimizar custos, tiveram que demitir seus funcionários; 2. países decretaram isolamento social, e isso aconteceu de forma mais dura em alguns países que tiveram o decretar o lockdown (confinamento) por semanas; 3. o trabalho presencial deu espaço para uma nova forma de se trabalhar (online/home office); e 4. as escolas tiveram que fechar suas portas, as salas de aula presencial ficaram vazias, e a forma de ensinar recebeu uma nova roupagem, uma nova modalidade de ensino, a distância, através das metodologias ativas e recursos digitais.

As instituições de ensino escolar, um meio de interação coletiva, um ambiente de aprendizagem e estudo de uso cotidiano, em meados de março de 2020, por meio de decreto, tiveram que ser fechadas e a orientação foi a de iniciar as adaptações necessárias para a implantação de um ensino remoto de forma emergencial, sejam elas públicas ou privadas e essa mudança de sala de aula presencial para virtual teve que ser feita em questão de poucos dias.

Na educação, o efeito tempestivo da suspensão das aulas fez com que professores e alunos tivessem que se ajustar rapidamente às novas formas de ensinar e aprender. Nesse contexto, o uso das tecnologias e as aulas remotas emergiram como alternativas para dar seguimento às atividades escolares (BRASIL, 2022, p. 2).

A nova proposta era a de usar as metodologias ativas e as tecnologias como artifícios de solução para os danos gerados pela pandemia. Desse modo, houve a readaptação ou em alguns casos uma implantação de novos métodos de trabalho, de uma mudança de comportamento nos modelos habituais de ensino (professor, aluno e sala de aula física) para o uso de telas de computadores e meios virtuais como sala de aula para se repassar conhecimento, sem que houvesse um maior comprometimento do ensino e essas adaptações tiveram que partir de todos os entes formadores do sistema escolar (gestão, professor, aluno e família).

A questão do repensar, adaptar, readaptar ou implantar os novos métodos de ensino no período pandêmico não foi algo que aconteceu apenas dentro das instituições de ensino, mas também dentro das famílias, que tiveram que reorganizar suas vidas e fazer o possível para que não houvesse um comprometimento no aprender dos educandos e dentro dos órgãos que regem a educação que tiveram que redefinir as diretrizes e normas que possibilitasse o andamento do período letivo. Sendo assim é perceptível a concordância com o que os autores de Oliveira e Souza (2020) dizem em relação a preocupação com o novo panorama:

Diante de tantas incertezas, vem à tona a necessidade de pensar nas estratégias que serão utilizadas para atenuar os impactos da crise provocada pela pandemia. Assim, surgem vários questionamentos, não só dos que estão na linha de frente executando as atividades – gestores escolares, professores e toda a equipe multiprofissional envolvida no processo educacional como, por exemplo, pedagogos, assistentes sociais, psicólogos etc. –, mas também daqueles que tem o “poder da caneta”, no sentido de definir as diretrizes a serem seguidas (DE OLIVEIRA; DE SOUZA, 2020).

Com as medidas de isolamento, distanciamento e de higiene, a educação teve que lançar mão do uso dos meios digitais e da implantação da cultura digital como a principal ferramenta para que se fosse possível continuar o ensino. O ensino presencial passou a ser remoto (online), o que levou a um aumento na utilização dos aparatos tecnológicos e das TIC's (tecnologias de informação e comunicação), isso levou as escolas a readaptar seu cronograma de atividades anual, o currículo escola teve que ser reformulado, professores tiveram que reorganizar seus planejamento didático, readaptar sua rotina e sobretudo, tiveram que se adaptar a uma nova forma de ensinar através das aulas remotas, o que de início foi algo que trouxe várias frustrações, dificuldades, problemas.

Um ponto que deve ser levado em consideração e que foi um ponto crucial para as adaptações necessárias foi que havia uma necessidade de mudança não só física e de diretrizes, mas também do fazer pedagógico do professor, que sofreu muito no início, pois teve que se adaptar ao mundo digital muitas das vezes sem nem ter um treinamento ou capacitação para tal, o que não aconteceu tanto com as crianças e alunos do ensino superior, que já viviam a realidade do mundo digital e tecnológico de uma forma mais presente no seu dia a dia. Silva (2013) diz que a implantação e utilização dos recursos digitais era, foi e continua sendo um desafio pedagógico para as instituições de ensino, corroborando com o que foi dito anteriormente, e este mesmo autor diz que “antes de fazer essa inser-

ção é preciso capacitar os docentes, pois os mesmos precisam aprender a gerenciar vários espaços tecnológicos, fazendo assim, a integração dessas tecnologias de forma aberta no espaço escolar” (SILVA, 2013).

Um dos problemas observados durante o processo de adaptação do ensino no período pandêmico foi justamente o fato de a educação não ter acompanhado ou ter acompanhado de uma forma bem rasa as evoluções tecnológicas e seus benefícios e possibilidades de implantação dentro de sala de aula, e Fagundes (2019) diz que “as tecnologias da educação (TIC’S) não só favorecem a educação, como também tem um importante papel na aprendizagem do aluno”.

E os problemas observados com as mudanças no contexto escolar vão além da utilização dos novos recursos digitais, a implantação das metodologias ativas em prática (algo que já era almejado, porém pouco utilizado em sala), os problemas também são observados na infraestrutura disponibilizada para a utilização desses recursos em muitas escolas.

Silva; Silva (2021) dizem que diante de todas essas mudanças, problemas na dinâmica de sala de aula são muito aparentes, dentre eles problemas com manuseio das tecnologias necessárias, falta ou dificuldade no uso de computador, internet ou mesmo os celulares, falta de disciplina no gerenciamento do tempo, pois este deveria ser agora utilizado de forma mais otimizada, falta de infraestrutura básica, sobretudo nas escolas públicas para promover aos professores e alunos o material necessário ao desenvolvimento das aulas remotas.

De acordo com Fagundes (2019), não é de hoje que a educação tem problemas observáveis na implantação das tecnologias digitais no processo de aprendizagem. O que se pode observar é que o advento da pandemia apenas veio a mostrar de forma mais clara o que já acontecia e não se era discutido, como a falta de incentivo, de infraestrutura, falta de instrução, de internet suficiente, dificuldade de acesso do aluno, dificuldade no domínio dessas ferramentas por parte dos professores, dentre outros.

Alguns autores tratam as mudanças ocorridas no período pandêmico como desiguais e geradoras de desigualdades para instituições públicas e privadas, principalmente nas escolas. As escolas privadas já obtinham um certo recurso e um preparo com o uso das TIC’s, os profissionais já eram estimulados a utilizarem meios digitais, sendo assim a cultura digital já era bem disseminada nessas instituições, o que não era observado no ensino público. Alves (2020) diz que é possível perceber um grande erro ao se exigir a implantação do ensino remoto nas escolas públicas, pois, este método é muitas das vezes inviável para as classes menos favorecidas, por não ter acesso a internet, aos recursos digitais (computador, celular, tablete) e por não terem condições de moradia que favorecem a aprendizagem em casa.

Muitas mudanças foram e são esperadas no mundo pós-pandemia, principalmente em relação a rotina que nunca mais será a mesma. As novas formas de se pensar a educação no período da pandemia, deixaram marcas que serão constantes e marcantes em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Uma das principais mudanças na educação no cenário pós-pandêmico é a utilização cada vez maior das metodologias ativas, das tecnologias digitais e uma maior implantação da cultura digital. Além disso, as mudanças na educação geradas na pandemia foram importantes para se observar os pontos fracos e que precisam ser ajustados durante o pós pandemia.

O ensino híbrido e a sala de aula invertida são duas metodologias ativas importantes e que são marcantes na educação no período pós pandemia. Segundo Oliveira et al. (2020)

“acredita-se que haverá a consolidação do ensino híbrido (EH) como modalidade educacional adequada para combinar aulas presenciais e online”. Outra mudança também deve partir do professor, que deverá cada vez mais se apropriar das inovações tecnológicas, dos recursos e da utilização significativa dentro de sala de aula, e isso corrobora com o que Braga et al (2020) diz em seu estudo:

é função do professor promover a utilização das tecnologias nas práticas escolares de forma a redimensionar os espaços, tempos e modos de aprender, ensinar, dialogar e lidar com o conhecimento. Segundo os autores, a introdução das tecnologias nas salas de aula pode estimular o senso crítico dos alunos, auxiliar no processo de ensino aprendizagem e dinamizar a aquisição de conhecimentos pelos alunos.

A reorganização do ambiente escolar também é outro ponto marcante no pós pandemia, pois agora o ambiente escolar deve ser mais acolhedor, estimular a presença novamente dos alunos em sala de aula, tornar o ambiente escolar cada vez mais dinâmico, lúdico, afetivo e significativo. A as instituições de ensino deve se preparar para receber os mais diversos perfis de alunos, desde os que tiveram oportunidade de continuar seu ensino de forma remota, até os que nunca tiveram vivência escolar, ou precisaram parar seus estudos por motivos diversos.

Nesse sentido, é papel da escola equalizar as oportunidades de aprendizagens de seus estudantes, distanciando-se de uma pedagogia compensatória, ou seja, um conjunto de medidas políticas e pedagógicas visando compensar as deficiências físicas, afetivas, intelectuais e escolares dos estudantes das classes cultural, social e econômica, a fim de que elas se preparem para o mercado de trabalho e tenham oportunidades plurais de ascensão e atuação social como cidadãos autônomos, críticos e participativos. A equalização das oportunidades de aprendizagens, em nosso entendimento, traduz a educação como instrumento permanente de cidadania e de inserção social (PIMENTA et al., 2020).

Oliveira (2021) diz que, as várias atividades, estratégias didático-pedagógica e condições que foram utilizadas no período pandêmico precisam ser reavaliadas e mais bem conhecidas e que deverão nortear as diversas discursões, que devem se dar de forma coletiva, para definir as condições de funcionamento das escolas no pós pandemia, e isso é importante pois dará oportunidade para se pensar a nova roupagem da educação após o período caótico que foi a pandemia.

Diante de todas essas mudanças e desafios, é importante salientar que as novas possibilidades de ensino serão marcas constantes na educação até no pós-pandemia. O ensino remoto, ensino híbrido, outras metodologias ativas, TIC's, cultura digital, todas estas e várias outras que desde antes da pandemia já vinha sendo utilizado (mesmo que com pouca frequência), serão algo que permaneceram na educação contemporânea, dinamizando cada vez mais o ensino, trazendo mais personalidade, criatividade, oportunidade e significado para todo o processo de aprendizagem.

4. PERSPECTIVAS DO ENSINO HÍBRIDO NO PERÍODO DA PANDEMIA E PÓS-PANDEMIA

Durante o período da pandemia da COVID-19, o ensino presencial teve que dar espaço para o ensino remoto e algumas metodologias ativas foram bem marcantes nesse período. Com o passar dos meses, novas readaptações foram sendo feitas e com as flexibili-

zações novas metodologias tiveram que ir sendo incluídas durante o processo de ensino e aprendizagem e é diante de todo esse contexto que o ensino Híbrido se insere e tem grande destaque.

O ensino híbrido é uma metodologia ativa que associa o desenvolvimento de métodos de ensino presenciais e remotos, otimizando o tempo de dentro de sala de aula, torna o ensino mais personalizado (de acordo com o perfil do aluno) e lança mão de aparatos tecnológicos (os AVA´s – ambientes de ensino virtuais) que visam uma melhor aprendizagem para o aluno, e nesse capítulo trataremos das perspectivas desde método de ensino para o período pós-pandemia.

O Ensino híbrido, como antes já falado, foi bem marcante e deu um grande suporte para as instituições de ensino que tiveram que ser reconfiguradas no período da pandemia e esse modelo de ensino, sendo uma metodologia ativa que possibilitou com que os alunos desenvolvessem sua autonomia no processo de ensino e aprendizagem. O modelo híbrido infere que o aluno avance rapidamente e de forma autônoma, de diferentes maneiras, espaço e de forma contínua, para uma experiência de educação integrada, onde após a sala convencional, o aluno continua seu estudo de onde parou (BACICH, NETO, TREVISANI, 2015).

Entretanto, por mais que todas essas mudanças tenham trago as possibilidades de inovar e reorganizar o ensino, muitas dificuldades e desafios foram encontrados, professores tiveram que adaptar seu fazer pedagógico mesmo sem treinamento e capacitação (antes em sala, depois virtual) e inicialmente houve pouco suporte na construção de aulas e reelaboração das práticas pedagógicas, legislações tiveram que sofrer adaptações, disponibilidade e uso correto dos aparatos tecnológicos, problemas com ambientes virtuais, acesso a internet, dentre muitos outros, e esses desafios e dificuldades foram encontrados tanto pelos professores como também pelos alunos, em todas as modalidades de ensino (Educação básica e ensino superior).

Com o passar dos meses, e conseqüentemente com a flexibilização das medidas restritivas impostas pela pandemia, muitas das dificuldades puderam ser superadas e isso faz com que o ensino híbrido tenha uma tendência forte também no período pós-pandêmico, e com isso, as mudanças no perfil da escola, do professor e do aluno serão notórias e importantes. Sousa, Silva e Mariano (2021) dizem que:

um novo perfil de docente poderá surgir num período pós-pandemia, como todas essas experiências de ensino através dos meios tecnológicos, certamente fará parte da rotina de tais profissionais quando voltarem as salas de aulas convencionais. Desse modo, o professor terá que aprender e buscar cada vez mais aperfeiçoar essa nova forma de ensinar utilizando as ferramentas digitais.

É inegável também a importância das TIC's e sua utilização em todos os seguimentos da sociedade, e na educação ela adentrou de uma forma rápida, possibilitando múltiplos usos e possibilitando uma flexibilização na forma de ensinar. Todos os métodos que se utilizam dessas TIC's têm grandes chances de se desenvolverem ainda mais nesse período pós pandemia, e o ensino híbrido está inclusa nesses métodos. Oliveira *et al.* (2020) também “acreditam na consolidação do ensino híbrido como modalidade educacional adequada para combinar aulas presenciais e online” e que ficaram presentes ainda no futuro.

Mesmo estimando que o ensino híbrido seja um metodologia de ensino que ficará na pós-pandemia, os desafios já citados acima devem ser superados, como: formações de-

vem ser proporcionada aos professores sobre o uso adequado dessas TIC's de forma crítica e assertiva, treinamentos devem ser feitos sobre as várias plataformas digitais que surgem diariamente e que podem ser aliadas na educação e as famílias devem ser orientadas sobre como direcionar seus filhos no uso do ensino híbrido (no momento casa). Souza (2018), traz em seu estudo uma passagem bem importante e que exemplifica o que foi falado anteriormente, “o que queremos afirmar é que: a transformação esperada nessas práticas, em tempos e espaços de provocação, é como o professor utilizará sua inventividade no desenvolvimento das suas aulas, em nome de quem ele propõe-se ensinar-aprender”.

Outro autor que traz em seu estudo uma passagem bem marcante e que expressa o que será necessário para a permanência de forma satisfatória do ensino híbrido na educação, foi Guimarães de castro (2021) que diz:

A partir de agora, o Brasil, para continuar desenvolvendo o ensino híbrido – que veio para ficar e será parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem – deverá investir pesadamente na melhoria da infraestrutura de conectividade das escolas. E esse é um assunto para todos os níveis de governo. O Executivo pode, inclusive, coordenar um grande plano de ação nacional, articulando estado e município, para melhorar e impulsionar a conectividade[...].

Gama et al. (2021) tratam outro ponto importante a ser levado em consideração, ele diz que estamos diante de uma geração pratica, de pensamento rápido, que antecipam seus fazeres, pensamentos e situações, que já vivem em um meio digital a muitos anos, que precisam assim de metodologias de ensino mais interativas e multidisciplinares, e tudo isso é apenas o reflexo das modificações sociais a qual passam e que foi acelerada com a pandemia. Portanto o inovar, a cultura digital, as TIC's, o ensino híbrido, serão inevitavelmente fortes aliadas no ensino e aprendizagem.

O cenário pós-pandêmico ainda é cercado de muitas incertezas, o que se deve compreender é que o ensino híbrido é algo marcante, com forte tendência de permanência dentro dos vários métodos de ensino inovador e ativos atuais, para promoção do conhecimento, sendo assim formações para professores, leis novas, incentivos governamentais e estudos devem ser incentivados para um melhor aperfeiçoamento dessa metodologia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as metodologias ativas mais utilizadas no período da pandemia da COVID-19, o ensino Híbrido se destacou, pois este foi um dos que melhor possibilitou o desenvolvimento das aulas remotas, possibilitando também a otimização do tempo de aula, um maior uso dos meios digitais, o desenvolvimento da autonomia do aluno e conseqüentemente uma troca eficaz de informações e de conhecimento, sendo partilhada diariamente e essa metodologia ainda é bem presente, mesmo com a volta das aulas presenciais no pós-pandemia.

Mesmo o ensino híbrido sendo um grande aliado no período pandêmico e no pós-pandemia, foi perceptível a observação de muitas dificuldades encontradas para sua implantação, como a falta de conhecimento dos educadores sobre o uso das plataformas digitais, a pouca ou nenhuma divulgação e uso da cultura digital, a falta de treinamento, infraestrutura (dentro das escolas e dentro de casa), pouco incentivo governamental e com isso várias dificuldades tiveram que ser superadas.

O Ensino Híbrido ainda é muito utilizado no período pós-pandemia e suas perspecti-



vas futuras são promissoras, pois este método alia tudo o que se procura hoje na educação: uso de tecnologia, desenvolvimento da autonomia do aluno, personalização do ensino e desenvolvimento ainda maior da cultura digital, porém vários outros aspectos ainda devem ser melhorados (investimentos governamentais, estruturas nas escolas, treinamentos dos profissionais, melhorias nas plataformas de utilização, disponibilidade de internet de qualidade etc.).

No meio acadêmico, vários foram os estudos e pesquisas desenvolvidas sobre o ensino híbrido e as metodologias ativas no período da pandemia e no pós-pandemia, o que possibilitou com que todos os objetivos propostos neste trabalho fossem alcançados. Entretanto, é necessário que várias outras pesquisas sejam incentivadas e elaboradas no contexto de analisar os avanços do uso das metodologias ativas, em especial, o ensino híbrido no pós-pandemia, pois com isso iremos melhor entender se suas limitações foram superadas e como essa metodologia se enraizou como oportunidade e mudar favoravelmente a educação.

Referências

ALVES, L. **Educação remota: entre a ilusão e a realidade**. Interfaces Científicas- Educação, v. 8, n. 3, pág. 348-365, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 30/10/2022.

ARAUJO, JOSÉ CARLOS SOUZA. **Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931)**. Florianópolis, 2015. 37º Reunião Nacional da ANPed – 04 a 08 de outubro de 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>. Acesso em: 05/10/2022.

ARRUDA, JULIANA SILVA; SIQUEIRA, LILIANE MARIA RAMALHO DE CASTRO. **Metodologias ativas, ensino híbrido e os artefatos digitais: sala de aula invertida em tempos de pandemia**. Fortaleza, 2021. Revista Pemo, v.3, n.1, e314292. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4292/3577>. Acesso em: 04/10/2022.

BRAGA, T. N. R.; MARIANO, J. R.; UCHOA, S. C. C. **Uso integrado das tecnologias na educação: novas possibilidades, muitos desafios/Integrated use of technologies in education: new possibilities, many challenge**. Brazilian Journal of Development, v. 6, n. 5, p. 31019-31033, 2020. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/10649/8898>. Acesso em: 29/10/2022

BRASIL. Ministério da educação. **Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das atividades presenciais nas escolas de educação básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. 35p.

BORGES, TIAGO SILVA; ALENCAR, GIDÉLIA. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante de ensino superior**. Salvador, 2014. Cairu em revista, Ano 03, nº04, p.1 19-143, ISSN 22377719.

Disponível em: <https://www.ea2.unicamp.br/mdocs-posts/metodologias-ativas-na-promocao-da-formacao-critica-do-estudante-o-uso-das-metodologias-ativas-como-recurso-didatico-na-formacao-critica-do-estudante-do-ensino-superior/>. Acesso em: 01/10/2022

COSTA, Priscila Mota Da; DIAS, Fátima Aparecida Da Silva; JUNIOR, Osmar Pedrochi; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; ROCHA, Ananda Mayara Batista; SILVA, Angélica Da Fontoura Garcia; SANTOS, Luiz Henrique Alves Dos; SILVA, Arthur Lorrani Melo

André Da; CARVALHO, Diego Fogaço. **ENSINO HÍBRIDO COM A METODOLOGIA DA SALA DE AULA INVERTIDA EM UMA DISCIPLINA DE METODOLOGIA CIENTÍFICA**. Paraná, 2019. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2019/anais/trabalhos/33613.pdf>. Acesso em: 28/04/2022.

COUTINHO, CAROLINE DE ASSIS. **O ensino híbrido: suas implicações para formação docente**. Brasília, 2019. Trabalho de conclusão de curso. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/24862/1/2019_CarolineDeAssisCoutinho_tcc.pdf. Acesso em: 27/09/2022.

COUTINHO, CAROLINE DE ASSIS; DANTAS, OTÍLIA MARIA ALVES DE NÓBREGA ALBERTO. **O ENSINO HÍBRIDO: SUA IMPORTÂNCIA E SUA FUNÇÃO PARA A EFETIVAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**. Brasília, 2019. VI congresso nacional de educação. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA19_ID12612_09092019132533.pdf. Acesso em: 06/10/22.

DIESEL, ALINE; BALDEZ, ALDA LEILA SANTOS; MARTINS, SILVANA NEUMANN. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica.** RIO GRANDE DO SUL: REVISTA THEMA, 2017. vol.: 14; Nº 1; Pág. 268 a 288. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 27/04/2022.

FAGUNDES, E. F. et al. **As dificuldades e limitações encontradas pelo docente no uso das tic no âmbito da educação pública.** Congresso Internacional de Licenciaturas, 2019. Disponível em: <https://cointer.institutoidv.org/inscricao/pdvl/uploadsAnais2020/AS-DIFICULDADES-E-LIMITA%C3%87%C3%95ES-ENCONTRADAS-PELO-DOCENTE-NO-USO--DAS-TIC-NO-%C3%82MBITO-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-P%C3%9ABLICA-.pdf>. Acesso em: 30/10/2022.

GAMA, A. C. S.; GAMA, K. D. A.; FLORENCIO, P. C. S. **PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DIANTE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO PÓS PANDEMIA.** ALAGOAS, 2021. VII CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (CONEDU). Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD4_SAI119_ID8248_30092021182808.pdf. Acesso em: 02/11/2022.

GUIMARÃES DE CASTRO, Maria Helena. **“Nosso grande erro foi a demora em retomar as aulas”.** [entrevista cedida a] Isabelle Barone. Gazeta do Povo. Paraná 3 fev. 2021. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/nosso-grande-errofoi-a-demora-em-retomar-as-aulas-diz-presidente-do-cne/>. Acesso em: 30/09/2022.

HORN, Michel B.; STAKER, Hearther. **Blended: usando a inovação** disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso. 2015. 320p.

LUCHESI, BRUNA MORETTI; LARA, ELLYS MARINA DE OLIVEIRA; SANTOS, MARIANA ALVINA DOS. **Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem [recurso eletrônico].** Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4667/6/4%20-%20GUIA%20PR%C3%81TICO%20DE%20INTRODU%C3%87%C3%83O%20-%20MÉTODOS%20METODOLOGIAS%20ATIVAS%20DE%20APRENDIZAGEM.pdf>. Acesso em: 01/10/2022.

MATTAR, J. **Metodologias Ativas em Educação a Distância: revisão de literatura.** SÃO PAULO: Rev. Bras. Apend. Aberta, 2020; 1: e388. DISPONIVEL EM: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/549>. ACESSO EM: 27/04/2022.

MORAN, J.M. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilia, et.al. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologias na educação.** Porto Alegre. Penso, 2015b. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2021/01/educa%C3%A7%C3%A3o_h%C3%ADbrida.pdf. Acesso em: 27/09/2022.

MOTA, ANA RITA; ROSA, CLECI T. WERNER DA ROSA. **Ensaio sobre metodologias ativas: Reflexões e propostas.** RIO GRANDE DO SUL: espaço pedagógico, 2018. v.:25; n. 2; p. 261-276. Passo Fundo. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8161/4811>. Acesso em: 05/10/2022.

PEREIRA, R. Método Ativo: **Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior.** In: Anais... VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, SE. 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10116/47/46.pdf>. Acesso em: 10/10/2022.

PIMENTA, J. S.; SANTOS, P. B. A.; DANTAS, B. R. B.; BESSA, C. C. S.; **DESAFIOS E AVANÇOS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE COVID-19.** RONDONIA: REVISTA DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE ENSINO TECNOLÓGICO (EDUCITEC), v.6, e141320, 2020. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiakarC9Y_7AhVolbkGHAMZAdgQFnoECBYQAQ&url=https%3A%2F%2Fsystemascmc.ifam.edu.br%2Feducitec%2Findex.php%2Feducitec%2Farticle%2Fdownload%2F1413%2F586%2F7453&usg=AOvVaw2Ur8SRrWxFdHnLupOiW9Wv. Acesso em: 29/10/2022.

OLIVEIRA, D. A. **TRABALHO DOCENTE NO BRASIL PÓS-PANDEMIA: QUAL DESTINO DOS RECURSO PÚBLICOS?** BRASÍLIA: REVISTA RETRATOS DA ESCOLA, V. 15, N.33, P. 713-732, SET./DEZ. 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1362>. Acesso em: 29/10/2022.

OLIVEIRA, Hudson do Vale; SOUZA, Francimeire Sales. **Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: reflexões educacionais em tempos de pandemia (Covid-19).** Boletim de Conjuntura (BOCA), v. 2, n. 5, p. 15-24, 2020. Disponível em:

<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/127>. Acesso em: 29/10/2022

OLIVEIRA, M. R.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. **Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais.** Revista Internacional de Formação de Professores, [S. l.], v. 5, p. e020028, 2020. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKE-wjM1s3y74_7AhVpuZUCHacECdMQFnoECBAQAQ&url=https%3A%2F%2Fperiodicoscientificos.itp.ifsp.edu



br%2Findex.php%2Ffrifp%2Farticle%2Fdownload%2F179%2F110&usg=AOvVaw0Ud9Lzrz5IArIFH7S5FGSf. Acesso em: 30/10/2022.

SALES, S. C.; FERRAZ, A. De F.; SANTOS, M. R.; SILVA, J. C. Da; SILVA, S. A. Da; GOMES, O. S.; SILVA, A. M. F. Da; KEMER, E. D. ENSINO HÍBRIDO: O NOVO NORMAL NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA. In: ALMEIDA, Flávio Aparecido De. **Políticas públicas, educação e diversidade [recurso eletrônico]: uma compreensão científica do real: volume 2**. SÃO PAULO: EDITORA CIENTÍFICA DIGITAL, 2021. P.201-2011. DISPONÍVEL EM: <https://downloads.editoracientifica.org/books/978-65-89826-58-3.pdf>. ACESSO EM: 27/04/2022.

SILVA, I. S. **O uso das TIC pelos professores e alunos Centro de Estudos Brasileiros (Asunción, Paraguay), dentro do contexto educativo e social como ferramentas complementares no processo ensino-aprendizagem de PLE**. Revista Vozes dos Vales, UFVJM, n. 4, 2013. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamulti-disciplinar/files/2014/03/O-uso-das-TIC-pelos-professores-e-alunos-Centro-de-Estudos-Brasileiros-Asunci%C3%B3n-Paraguay.pdf>. Acesso em: 30/10/2022.

SILVA, L. C. S; AGUIAR, R. S.; SIGRIST, V. C. **MUDANÇAS NA AREA DA EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19 NO BRASIL NO ANO DE 2020**. SÃO PAULO: REVISTA PROCESSANDO O SABER, 2021, V.13 – p. 17-28. Disponível em: <https://www.fatecpg.edu.br/revista/index.php/ps/article/view/142>. Acesso em: 30/10/2022.

SILVA, Maria José Sousa Da; SILVA, Raniele Marques Da. **Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e desencontros**. Pernambuco, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74287>. Acesso em: 28/04/2022.

SILVA, Andreza Regina Lopes Da; BIEGING, Patricia; BUSARELLO, Raul Inácio. **METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. 150p.

SOUZA, C. S. de. **Tecnologia assistiva: o potencial de uso do computador junto a uma professora especialista que atua em sala de recurso multifuncional no atendimento educacional especializado, baseado num estudo fenomenológicoexistencial**. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/10627/1/tese_12746_Dissertacao%20do%20Cleyton%20NOVEMBRO.pdf. Acesso em: 01/11/2022

SOUZA, Márcio Guimarães De; SILVA, Dulcilene do Carmo Da; MARIANO, Wagner Dos Santos. **Desafios da prática pedagógica em tempos de Pandemia do COVID19- Relato de experiência de um docente da Região Norte do Tocantins**. Paraná, 2021. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/32302>. Acesso em: 30/04/2022.

SOUZA, LAÍS DOS SANTOS. **A cultura maker na educação: perspectivas para o ensino e a aprendizagem de matemática**. Valparaíso de Goiás, 2021. Trabalho de conclusão de curso. Disponível em: https://repositorio.ifg.edu.br/bitstream/prefix/820/1/tcc_Lais%20dos%20Santos%20Souza.pdf Acesso em: 04/10/2022.

SOUZA, Márcio Guimarães De; SILVA, Dulcilene do Carmo Da; MARIANO, Wagner Dos Santos. **Desafios da prática pedagógica em tempos de Pandemia do COVID19- Relato de experiência de um docente da Região Norte do Tocantins**. Paraná, 2021. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/32302>. Acesso em: 30/04/2022.



8

APRENDIZAGEM LÚDICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUTOS PARA O DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR DA CRIANÇA

*PLAYFUL LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS
TO THE CHILD'S PSYCHOMOTOR DEVELOPMENT*

Aline dos Santos Rocha



Resumo

A Psicomotricidade é área do conhecimento que estuda o desenvolvimento cognitivo e motor da criança, contribuindo assim para o desenvolvimento integral do indivíduo. Especificamente, na Educação Infantil que inicia-se o processo de formação da identidade infantil, o pleno desenvolvimento da motricidade possibilita aprendizagem significativa, potencializa as habilidades de oralidade, escrita, o sentido de orientação e a interação social. Mediante a faixa etária desse público (0 a 6 anos), é pertinente que as atividades psicomotoras sejam planejadas e executadas dentro de uma perspectiva lúdica. O objetivo direto dessa investigação contemplou a importância da adoção de uma metodologia lúdica na Educação infantil como forma de promover desenvolvimento psicomotor da criança e os específicos: abordar o percurso histórico da Educação infantil; apresentar marcos pontuais sobre a Psicomotricidade e discorrer sobre a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento psicomotor da criança. A proposta metodológica foi fundamentada em um estudo de natureza qualitativa e descritiva por meio de uma revisão bibliográfica. Como contribuições finais da pesquisa destaca-se a importância de atividades lúdicas que explorem as aptidões motoras das crianças, bem como ressaltar o papel docente como promotor do conhecimento no ambiente escolar e constatando a necessidade da estimulação adequada à faixa etária, em cada fase do desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Psicomotricidade, Educação Infantil, Aprendizagem, Desenvolvimento motor.

Abstract

P psychomotricity is an area of knowledge that studies the child's cognitive and motor development, thus contributing to the integral development of the individual. Specifically, in Early Childhood Education, which begins the process of forming a child's identity, the full development of motor skills enables meaningful learning, enhances oral and writing skills, the sense of orientation and social interaction. Due to the age group of this public (0 to 6 years), it is pertinent that the psychomotor activities be planned and carried out within a playful perspective. The direct objective of this investigation contemplated the importance of adopting a ludic methodology in Early Childhood Education as a way to promote the child's psychomotor development and the specifics: addressing the historical course of Early Childhood Education; present specific landmarks on Psychomotricity and discuss the importance of recreational activities in the child's psychomotor development. The methodological proposal was based on a qualitative and descriptive study through a bibliographic review. As final contributions of the research, the importance of playful activities that explore the children's motor skills is highlighted, as well as highlighting the teaching role as a promoter of knowledge in the school environment and noting the need for adequate stimulation for the age group, in each phase of development human.

Keywords: Psychomotricity, Child education, Learning, Motor development.

1. INTRODUÇÃO

A educação no território nacional está estruturada em três níveis de modalidades de ensino: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, sendo a primeira considerada a etapa inicial da educação básica, conforme instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

Art.29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. Art.30. A educação infantil será oferecida em: Creches, ou entidades equivalentes, para a criança de até três anos de idade; pré-escolas, para as crianças de até três anos de idade; Art.31. Na educação infantil a avaliação far-se-à medida acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objeto de promoção mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996, p.20).

Desde a primeira infância, é requerido da criança o domínio de algumas habilidades motoras básicas como andar, correr, sentar, pegar, etc. O convívio social na família e na escola necessitam que essas habilidades sejam bem desenvolvidas, pois é na Educação Infantil (EI) que criança aprende a se relacionar, conviver no meio social diferente do seu núcleo familiar e recebe estímulos para potencializar habilidades inerentes a formação humana.

Nesse contexto, justifica-se a importância do estudo sobre a Psicomotricidade nessa modalidade de ensino, uma vez que, é a área da ciência que contempla a prática pedagógica e psicológica e motora contribuindo para o desenvolvimento global da criança. Enfatiza-se, que as atividades lúdicas desenvolvidas no ambiente escolar têm como objetivo a aprendizagem significativa por meio da interação, experimentação mediante a exploração de vários movimentos, possibilitando novas descobertas e potencializando a coordenação motora.

A escrita da pesquisa teve como objetivo geral: demonstrar a importância da adoção de uma metodologia lúdica na Educação infantil como forma de promover desenvolvimento psicomotor da criança e como objetivos específicos: abordar o percurso histórico da Educação infantil; apresentar marcos pontuais sobre a Psicomotricidade e discorrer sobre a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento psicomotor da criança. A proposta metodológica foi fundamentada em um estudo de natureza qualitativa e descritiva por meio de uma revisão bibliográfica.

“A revisão bibliográfica é, de forma geral, a revisão das pesquisas e das discussões de outros autores sobre o tema que será abordado em seu trabalho. Ou seja: é a contribuição das teorias de outros autores para a sua pesquisa” (COELHO, 2021, p.1).

Nesse contexto, o trabalho aqui apresentado contemplará artigos de periódicos, teses, monografias que discorrem sobre a metodologia lúdica e o desenvolvimento psicomotor infantil, baseando-se nas teorias de Vigotsky, Kishimoto, dentre outros. O período dos artigos pesquisados abrangeu os últimos 10 anos e selecionados por meio de busca em bases de dados Google Acadêmico e Scielo. Como critérios de exclusão, têm-se: periodicidade, confiabilidade científica, disponibilidade do resumo integral e escrita no idioma português. Os descritores serão: Psicomotricidade. Educação Infantil. Desenvolvimento psicomotor.



2. REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE LÚDICA

O brincar é uma ação intrínseca ao ser humano, tendo em vista que por meio de jogos e brincadeiras, a criança consegue interagir com outro, enriquece sua imaginação, aumenta sua concentração, desenvolve área psicomotora e estimula aprendizagem. A atividade lúdica no âmbito da sala de aula na Educação infantil (EI) configura-se como um rico instrumento pedagógico ao estimular a atenção, a memória, a percepção e os sentidos do aluno, nesse contexto, esta possibilita quando trabalhada na área da Psicomotricidade, potencialização das percepções do mundo, de si e do outro de forma mais prazerosa e espontânea.

Destarte, a EI teve origem nas reivindicações das classes populares e dos movimentos feministas para assegurar o atendimento e cuidado das crianças pequenas durante a jornada de trabalho de suas mães, somente na década de 80, com a promulgação da Constituição Federal (1988) que a Educação Infantil foi legitimada como parte integrante da Educação Básica (WELTER; MORAES, 2016).

Historicamente, a infância foi por muito tempo uma fase da vida humana negligenciada, sendo que entre os séculos XIV a XVI, a criança era tida como um adulto pequeno, logo não se tinha a compreensão da necessidade de um olhar mais especial aos mesmos. Assim, ao invés de educação específica ou o direito de brincar, as crianças dessa época já eram obrigadas assumir afazeres domésticos e inapropriados a sua maturidade física e cognitiva. Posteriormente, nos séculos XVI e XVII, ocorreu a compreensão que as crianças eram indivíduos com necessidades básicas diferentes dos adultos, porém apenas no início do século XX que se teve seu reconhecimento enquanto ser social legitimado (TEIXEIRA; VOLPINI, 2014).

A história da Educação Infantil está permeada por lutas, mudanças de concepções, novas visões políticas, necessidades sociais e transformações econômicas. Essas lutas e conquistas desencadearam ações em favor da criança tanto na educação como em relação aos seus direitos. [...] A metodologia de ensino praticada atualmente pelas escolas de Educação Infantil visa garantir às crianças uma grande variedade de materiais e brinquedos, os quais possam colaborar no seu desenvolvimento e criatividade (LORO, 2015, p.15).

De acordo com a literatura, e até a década de 1940, o atendimento às crianças se dava quase que, exclusivamente, em instituições filantrópicas de cunho assistencial e pelas creches subordinadas à indústria. Estas não foram concebidas para propiciar o cuidado necessário tanto a nível físico quanto mental dos infantes, mas sobretudo, para oportunizar que as mães pudessem entrar no mercado de trabalho, logo, as creches se caracterizavam como um serviço de apoio às classes populares (ELIZA, 2015).

Na contemporaneidade, a EI é compreendida como uma importante etapa da Educação básica pois é a partir desta que ocorre o desenvolvimento inicial da formação identitária da criança, em virtude de que na EI, que o indivíduo tem os primeiros contatos com o outro, com novas experiências fora do núcleo social e familiar. À priori, a educação destinada aos pequenos era restrita aos cuidados básicos de higiene e alimentação e, posteriormente, verificou-se a necessidade do educar e do brincar como fomento aos estímulos sociais, afetivos e motores (ELIZA, 2015).

Dessa forma, a proposta pedagógica na EI precisa estar vinculada com práticas que promovam atividades de interação e brincadeiras, dentre os seus documentos balizadores, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018). Este documento elenca as competências gerais fundamentais para o processo ensino-aprendizagem dos alunos

em todas as modalidades de ensino, especificamente com relação à Educação Infantil, têm-se que:

Os campos de experiências da BNCC promovem uma mudança conceitual no currículo da Educação Infantil. Para a nova base, a criança não é mais apenas uma receptora das mensagens transmitidas pelos adultos, mas também é capaz de produzir cultura. Nesse sentido, as propostas são a base estrutural pedagógica que devem guiar as escolas com os fundamentos necessários para cada etapa. Assim, a organização curricular está estruturada em cinco campos de experiência, que se baseiam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI): O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2018, p.36).

Contextualizando essa citação, compreende-se a proposta curricular nessa modalidade de ensino deve ser estruturada nos campos de experiência delimitados pela BNCC (2018) através de atividades que explorem a imaginação, expressão e interação social dos alunos, tornando a aprendizagem significativa. Como explicitado, na contemporaneidade, a criança é protagonista de seu conhecimento, sendo, pois, imprescindível, a fundamentação do ensino baseada em uma metodologia lúdica.

Kishimoto (2012) atesta que parte importante da infância do indivíduo compreende o período em que ocorre a interação com outro e com o seu meio por meio de brincadeiras, nesse sentido, o autor ratifica que a brincadeira é compreendida como uma ação privilegiada de aprendizagem. É justamente durante a realização de uma brincadeira, que a criança expressa o que vê, o que escuta, o que observa e o que vivencia, logo ocorre a representação de sua visão de mundo. Clarifica-se que a metodologia lúdica se encontra relacionada com o despertar da personalidade.

Um dos maiores defensores do brincar foi Vigotsky, ao argumentar que durante as brincadeiras, a criança experiencia vivências que ultrapassam sua idade e realidade, sendo um relevante momento para a introdução de desafios aos pequenos, contribuindo ainda para a elevação da autoestima e da aprendizagem.

É da natureza infantil expressar seus sentimentos, desejos e escolhas mediante sua interação com o ambiente natural e social, por meio de brincadeiras de faz de conta. Nesse tocante, as atividades lúdicas são essenciais para o desenvolvimento integral da criança, pois por meio das linguagens do brincar, que ocorre o fortalecimento das relações sociais, culturais e motoras (TEIXEIRA; VOLPINI, 2014).

O período da infância é a fase mais propícia para a aprendizagem motora, ressaltando-se que as atividades desenvolvidas precisam estar adequadas ao desenvolvimento cognitivo/motor de cada criança. Para uma aprendizagem mais significativa e estimulante, destaca-se a utilização de uma metodologia lúdica, por meio de situações de jogos e brincadeiras.

Destarte,

O brincar em si mesmo exerce um papel importante na infância, pois brincando as crianças aprendem, desenvolvem, experimentam e interagem, relaciona tudo àquilo que vive, observa, estabelecendo relações imprescindíveis para a obtenção do seu conhecimento, ou seja, a sua aprendizagem ocorre de modo mais significativa (DELVALE et al., 2021, p. 266).



Prima-se a necessidade do espaço escolar ter um local destinado as brincadeiras com possibilidades de expansão da criatividade, espontaneidade e sociabilidade das crianças. Compete ao educador elaborar estratégias que promovam a ludicidade de forma motivadora e dinâmica, logicamente aliada a proposta pedagógica da escola.

Desde a Antiguidade, o brincar encontrava-se interligando ao processo de aprendizagem de crianças e jovens. Na civilização grega, por exemplo, Platão argumentava a importância de jogos para o desenvolvimento do raciocínio lógico, posteriormente no século XVI, François Rabelais, escritor francês, ensinava seus discípulos através de jogos de tabuleiro (LORO, 2015).

Além do processo cognitivo temos que considerar que o brinquedo permite apreender acerca da realidade, sendo muito mais um processo do que um produto. A atividade e a experiência envolvem a participação integral da pessoa. Requer movimentos físicos, envolvimento emocional, bem como provoca desafio mental (DELVALE et al., 2021, p. 1268).

Justamente por meio de atividades lúdicas, que baliza-se o processo de desenvolvimento motor infantil, sendo pois muito utilizada na área da Psicomotricidade. Tendo em vista que durante essa fase, é pertinente que a criança tenha o domínio muscular para realizar tarefas do dia a dia, a motricidade fina é a responsável por segurar, pegar, transportar objetos, sendo que no âmbito escolar, escrever corretamente com lápis. A motricidade global, por sua vez, abrange a capacidade de executar e realizar gestos, movimentos e deslocamentos de forma consciente e o equilíbrio compreende a capacidade de manter uma postura, posição e atitude sem a interferência das forças que agem sobre o corpo (LORO, 2015).

Segundo Rossi (2012) a aprendizagem sobre a percepção corporal, espaço-temporal e desenvolvimento das habilidades motoras estão intrinsecamente relacionadas e se constituem como elementos básico para o desenvolvimento motor e a formação escolar, nesse tocante, quando se identifica algum comprometimento no desenvolvimento psicomotor pode acarretar prejuízo na oralidade, escrita, no pensamento abstrato e lógico.

Dessa forma, enfatiza-se que os docentes necessitam compreendem a metodologia lúdica como um processo que estimula o aprender brincando, uma ação motivadora que promove questionamento, experimentação e vivências. Nesse tocante, não cabe mais a separação do lúdico do pedagógico.

3. PSICOMOTRICIDADE E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

É durante a infância que ocorre o maior desenvolvimento cognitivo, físico e emocional do indivíduo, tendo em vista que nesse período, a criança possui a necessidade de explorar o ambiente que a rodeia, compreendendo o espaço e a si própria. Destarte, quando bem desenvolvidas, as habilidades e aptidões contribuirão para uma formação autônoma, proativa e reflexiva, servindo de base para o sucesso na vida pessoal, profissional e social (SANTOS, 2015).

Compreende-se a Psicomotricidade como a ciência que estuda a motricidade infantil, promovendo seu desenvolvimento global e uniforme, além de servir como base para o processo de aprendizagem. O mal desenvolvimento psicomotor pode comprometer o desenvolvimento da oralidade, na escrita, na leitura, no raciocínio lógico e abstrato, no sentido de direção etc. e, conseqüentemente prejudicando o processo de aprendizagem do aluno.

Clarifica-se que essa área compreende o ser humano dentro de uma perspectiva ho-

lística, tendo como alicerce três esferas inerentes da essência humana: o movimento, a inteligência e a afetividade. Logo, na educação psicomotora, o movimento possui um relevante papel pedagógico, auxiliando na aquisição da aprendizagem e dentro da visão da reeducação psicomotora, o movimento é estudado do ponto de vista terapêutico para tratamento de transtornos afetivos ou relacionais (PORTAL PSICOVITALITY, 2018).

A etimologia de Psimocotricidade é a seguinte: o prefixo grego psico (*psyché* = alma, espírito) foi atribuído ao estudo da mente humana ao se juntar ao sufixo logo no decorrer da história. A palavra motriz, por sua vez, está relacionada a movimento. Psi: pode-se dizer que esse pedaço refere-se ao aspecto emocional da pessoa; está ligado ao sentimento da criança. Co: a sílaba de agora faz referência à cognição, ao processamento das informações recebidas por todos nós. Motriz: a ideia de movimento e força está nessa parcela, representando um dos itens mais importantes para o desenvolvimento do pequeno. Idade: etapa de vida de todos nós (BRITES, 2019, p.1).

Na literatura, apresentam-se duas correntes de intervenção psicomotora: Psicomotricidade Funcional (corrente mais tradicional) e a Psicomotricidade Relacional (baseada na criatividade). Esta primeira prima pela utilização de técnicas e atividades planejadas que atuam nas áreas psicomotoras (tônus, equilíbrio, lateralidade e praxia global) enquanto a última fundamenta-se em atividades mais lúdicas que exploram a criatividade e dinamicidade infantil (SANTOS, 2015).

Nessa senda, contempla-se a Psicomotricidade Funcional promove uma análise a partir da proposta do jogo dirigido, com ênfase nos aspectos motores e cognitivos. As sessões são programadas e não se cria um envolvimento físico e afetivo entre paciente e o profissional especializado. Na Psicomotricidade Relacional ocorre a valorização do diálogo tônicoemocional, no qual, a criança precisa se sentir segura e acolhida através de situações (jogos lúdicos) que possibilitem potencializar a expressão gestual infantil (SANTOS, 2015). O entendimento sobre o desenvolvimento motor perpassa pela seguinte concepção:

O termo desenvolvimento motor diz respeito a interação existente entre o pensamento consciente e inconsciente e os movimentos efetuados pelos músculos, com o auxílio do sistema nervoso. Dessa maneira, estudar o desenvolvimento motor implica em compreender as transformações contínuas que ocorrem por meio da interação dos indivíduos entre si e com o meio em que vivem (ROSSI, 2012, p.3).

É pertinente ressaltar que a dimensão psicomotora evolui do geral para o específico, nesse tocante durante o período escolar, os elementos que fazem parte dessa dimensão são requeridos frequentemente, pois são eles que possibilitarão a criança a apropriação das noções de tempo e espaço, conceitos abstratos e concretos etc. Destarte, com o pleno desenvolvimento físico e cognitivo, observa-se no indivíduo uma maior adequação entre os movimentos, as expressões e o comportamento, sendo, pois, diretamente relacionado com a faixa etária do ser humano.

Os primeiros estudos sobre o desenvolvimento motor foram realizados por Arnold Gesell (1928) e Myrtle Megraw (1935). Esses estudos baseavam-se na perspectiva maturacional (função biológica inata). Posteriormente, após a Segunda Guerra Mundial, os estudos foram liderados por Ruth Glassow e G. Lawrence Rarick com ênfase na observação da capacidade motora durante a infância.

A partir dos estudos desses pesquisadores permitiu-se compreender que os indivíduos possuem estágios de desenvolvimento de suas funções psicomotoras, essas que estão relacionadas as suas faixas etárias, além do que, foi considerado que cada pessoa possui habilidades motoras diferentes, que se evo-

luem de acordo com as necessidades de cada um, em decorrentes períodos de tempo. E que existem processos causadores de alteração no comportamento motor ao longo da vida dos seres humanos (ROSSI, 2012, p.5).

Ressalta-se a importância da teoria piagetiana, uma vez que, enfatiza o movimento motor está diretamente ligado com a aptidão mental, sendo iniciada antes da aquisição da linguagem, posto que a necessidade da motricidade resulta da necessidade do ser humano em adaptar-se ao meio ambiente, adaptação conseguida por meio de experiências motoras.

É interessante ressaltar que no corpo humano, a relação corpo-psique é, gradativamente, construída a partir das experiências que adquirimos ao longo da nossa existência dentro de uma tríade que envolve o passado, o presente e o futuro. Nessa conjectura, o corpo representa objeto essencial da intervenção psicomotora, pois dentro deste que se estabelece o diálogo corporal (MATIAS, 2018).

Em síntese, a relação entre o cognitivo e o físico pode ser definida como uma interação recíproca e sistêmica e abrange a essência humana, como bem explicita Fonseca (2014, p.42) “relação singular e evolutiva que caracteriza o ser humano, nas suas múltiplas e complexas manifestações biopsicossociais, afetivo-emocionais e psicossociocognitivas”

Doravante, no atendimento infantil, as atividades propostas e o ato de brincar são inseridas pelo psicomotricista objetivando a manifestação espontânea da criança, a qual poderá externalizar suas aptidões e capacidade motora. Dessa forma, a motricidade é contemplada como sendo a base das faculdades mentais, tornando o ser humano um ser singular e plural, um ser pensante e em constante movimento (FONSECA, 2014).

As principais fases do sistema psicomotor compreendem:

- Fase motora reflexa: movimentos iniciais do feto;
- Fase dos movimentos rudimentares: decorrentes do processo de maturação;
- Fase dos movimentos fundamentais: ocorre na primeira infância;
- Fase do movimento especializado: movimento como ferramenta de aquisição do conhecimento (movimentos refinados) (SANTOS, 2015).

Alguns fatores são determinantes para o comprometimento no desenvolvimento neuropsicomotor da criança, tais como: baixo peso ao nascer, distúrbios no sistema cardiovascular, respiratório e neurológico, complicações neonatais, desnutrição e etc.

4. LUDICIDADES EM SALA DE AULA: IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR INFANTIL

A instituição escolar possui uma importante função no processo de desenvolvimento do sistema psicomotor infantil, maior especificamente, com crianças da faixa etária da educação infantil. Como já explicitado, é nessa modalidade educacional que a criança experimenta e compartilha vivências em seu próprio corpo, ressignificando conceitos e organizando sua coordenação motora.

Dentro dessa ambiência, a psicomotricidade promove ao educador, compreender melhor a maneira com que o aluno toma consciência corporal, localizando-se no tempo e no espaço. Mediante a faixa etária desse público, é pertinente que as atividades psicomotoras sejam planejadas e executadas dentro de uma perspectiva lúdica.

Etimologicamente, o termo lúdico origina-se da palavra *ludus quot* cujo significado é jogo, progressivamente, o lúdico contemplou toda ação ou atividade cuja essência prima pelo espontâneo, funcional e satisfatório, nessa senda, ratifica-se na atividade lúdica além do resultado, é importante também a ação e o movimento experimentado (SILVA, 2014).

No que diz respeito ao desenvolvimento psicomotor da criança, a ludicidade vem se tornando cada vez mais um elemento fundamental para este processo, pois a partir do lúdico, de jogos, brincadeiras, a criança se sente instigada e desafiada a querer aprender mais. Sendo assim, novos objetos e ambientes vão sendo explorados, o que exige da criança novas habilidades que podem ser facilmente adquiridas utilizando a ludicidade (RIBEIRO; FERNANDES; MARQUES, 2017, p.3).

Na visão de Silva Júnior (2005), o movimento precisa ser explorado no ambiente escolar, principalmente nas turmas da pré-escola, como forma de potencializar esse processo, promovendo ainda, maior autoestima e confiança ao indivíduo. Durante a execução da atividade, o docente conseguirá identificar alguma dificuldade psicomotora da criança, e em casos mais graves solicitar uma intervenção especializada.

Teixeira (2014) alimenta que, no ato do brincar, a criança interage com a realidade, modificando-a, construindo e reconstruindo o real para a fantasia. A utilização de jogos e brincadeiras são reconhecidas como formas de aprendizagem do mundo através da ação psicossocial, sendo ainda, significativa para o desenvolvimento psicomotor da criança.

Os estudos de Piaget (2010) constataam a importância de jogos e brincadeiras como parte integrante da evolução social e cognitiva infantil mediante o grau de maturidade de cada faixa etária. Assim, no primeiro momento, 0 aos 2 anos nota-se a ocorrência do jogo sensório-motor, isto é, a criança repete uma ação por puro prazer. Posteriormente, entre os 2 aos 6 anos, verifica-se a fase do jogo simbólico e a entre 6 aos 10 anos é apropriado a inclusão dos jogos de regras que é determinado pelo estabelecimento de regras e normas, o qual contribui para o desenvolvimento social.

A educação da criança deve evidenciar a relação através do movimento do seu corpo levando em consideração a sua idade, a cultura corporal e seus interesses. A psicomotricidade, para que possa ser trabalhada, necessita que sejam utilizadas as funções motoras, perceptivas, afetivas e sócio motoras, pois assim, a criança explora o ambiente, passar por experiências concretas indispensáveis a seu desenvolvimento intelectual e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que acerca por isso é importante que essa atividade seja bem explorada (OLIVEIRA;VIECELI, 2020, p.2).

Destarte, a ludicidade quando bem empregada possibilita o fortalecimento da atenção, da memória, da percepção e demais fatores imprescindíveis à aprendizagem. A educação lúdica, desde as primeiras civilizações, estava presente sob forma de jogos como uma ferramenta de aquisição de conhecimento. Retomando-se a Piaget (2020, p.6) “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”

Para Silva (2014) o jogo consiste em uma fonte de prazer e descoberta para a criança, o que poderá contribuir nos processos ensino e de aprendizagem; contudo, tal contribuição no desenvolvimento das atividades pedagógicas dependerá da concepção que se tem no que tange ao jogo como ferramenta educativa.

O jogo normalmente é vislumbrado por seu caráter competitivo, ou seja, uma disputa em que há ganhadores e perdedores; esta visão está vinculada à postura de muitos educadores, em que, para estes, o jogo é um ato diferente do brincar, porém, não se pode considerar essa visão competitiva do jogo, em que o mesmo tem o seu valor pedagógico e a sua relevância para o desenvolvimento cognitivo da criança.

A utilização dos jogos como ferramenta de aprendizagem, teve seu desenvolvimento nos Estados Unidos, na década de 50, com o propósito de treinar executivos da área financeira. Por consequência dos resultados positivos, seu uso ampliou-se a outras áreas, chegando ao Brasil com muita força na década de 80 (SILVA, 2014).

Segundo Lopes (2011), os jogos no universo escolar contribuem para:

- Aprimorar a coordenação motora;
- Potencializar a organização espacial
- Aumentar a atenção e a concentração
- Desenvolver antecipação e estratégia:
- Ampliar o raciocínio lógico.

Em educação, a utilização de um programa que instigue a atividade psicomotora, especialmente através do jogo, possibilita que o desempenho psicomotor da criança enquanto joga alcance níveis satisfatórios. Promove ainda, um comportamento mais sociável. Nesse contexto, precisam ser esclarecidos os pontos de contato com a realidade, no intuito de que o jogo seja significativo para a criança (ALVES; BIANCHIN, 2010).

Muitos estudos atestam que um ambiente lúdico reforça a autoconfiança do aluno da educação infantil, posto que no processo de desenvolvimento da ludicidade, o aluno consegue representar o mundo que o cerca de forma espontânea e sem artificialidades. A atuação docente é de suma importância nesse processo, pois compete ao educador ser um agente de transformação educacional, contribuindo e adotando metodologias que torne o aluno protagonista de sua aprendizagem, nesse sentido as ações pedagógicas visam, de certa maneira, promover a boa convivência social, o conhecimento do outro e o respeito pela diferença (SILVA, 2014).

Durante todo o processo de desenvolvimento físico, moral e social da criança, os ambientes em que elas estão inseridas e as brincadeiras espontâneas ou dirigidas podem contribuir de forma significativa na sua formação integral. A criança é um ser sociável que se relaciona com o mundo que a cerca. De acordo com sua compreensão e potencialidades, ela brinca espontaneamente e independentemente de seu ambiente e contexto. Por isso, quanto maior o número de brincadeiras infantis inseridas nas atividades pedagógicas, maior será o desenvolvimento da criança.

Nessa ambiência, Fontana (2012, p. 10) discorre:

A Educação Psicomotora deve ser considerada como uma educação de base na Educação Infantil e séries iniciais. Ela condiciona o processo de alfabetização, leva a criança a tomar consciência de seu corpo, da lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar seu tempo, a adquirir habitualmente a coordenação de seus gestos e movimentos.

A Psicomotricidade não é apenas uma prática preventiva, mas educativa, que contribui na aquisição da autonomia para a aprendizagem, facilitando assim o processo de alfabetização nas escolas. Através da utilização dos jogos em sala de aula, abre-se novas

possibilidades de aprendizagem significativa, contudo para que esta ação alcance êxito, é fundamental adequar as brincadeiras ao desenvolvimento cognitivo do aluno e, sobretudo, buscar diversificá-los com o objetivo de explorar novas inteligências e áreas ainda não desenvolvidas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na revisão bibliográfica realizada, a presente pesquisa contribuiu para ratificar a importância da metodologia lúdica como promotora do desenvolvimento cognitivo e motor do aluno da Educação Infantil, posto que é nessa modalidade educacional que acontece as primeiras experiências e vivências corporais e afetivas do indivíduo fora do núcleo familiar. Muitas pesquisas apontam que o período da infância é mais propício para a aprendizagem motora mediante a escolha adequada de atividades psicomotoras de acordo com o desenvolvimento cognitivo/motor de cada aluno.

Nesse tocante, compete professor desenvolver estratégias para identificar as especificidades de aprendizagem de cada aluno, através da observação do desempenho dos alunos na realização de tarefas como brincar, saltar, falar, etc. Com o conhecimento sobre a psicomotricidade, o educador consegue compreender melhor sobre a consciência corporal do aluno e como este se localiza no tempo e no espaço.

Ratifica-se, por fim que a psicomotricidade proporciona uma aprendizagem significativa, em virtude que um desenvolvimento motor adequado torna mais criança mais segura e motivada, rendendo-se dessa maneira um bom desempenho escolar, principalmente na Educação infantil, pois são requisitos educacionais nessa esfera, a consciência corporal, a lateralidade, o domínio do tempo e a coordenação de gestos e movimentos.

Referências

- ALVES, L.; BIANCHIN, M. A. O jogo como recurso de aprendizagem. **Rev. Psicopedag.**, São Paulo, v. 27, n. 83, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRITES, L. **Entenda o conceito de psicomotricidade**. 2019. Disponível em: [:/institutoneurosaber.com.br/entenda-o-conceito-de-psicomotricidade/](http://institutoneurosaber.com.br/entenda-o-conceito-de-psicomotricidade/). Acesso em: 03 nov., 2022.
- COELHO, B. **Revisão bibliográfica**: saiba como fazer em seu trabalho acadêmico. 2021. Disponível em: <https://blog.mettzer.com/revisao-bibliografica/#:~:text=A%20revis%C3%A3o%20bibliogr%C3%A1fica%20%C3%A9%20de,autores%20para%20a%20sua%20pesquisa>. Acesso em: 16 abr. 2022.
- DELVALLE, E. C. et al. Desenvolvimento motor na Educação Infantil através da ludicidade. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 6, p. 1265–1277, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1507>. Acesso em: 16 abr. 2022.
- ELISA, M. R. **A importância da Educação Infantil**. 2015. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/dreamkids/a-importancia-da-educacao-infantil-3/>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- FONSECA, V. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. 6 d. Porto Alegre, Artmed, 2014.
- FONTANA, C. M. **A importância da Psicomotricidade na Educação Infantil**. 2012. 78 p. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2012.
- GUIMARÃES, A. P. A. As contribuições das atividades lúdicas no desenvolvimento motor de crianças do Ensino Fundamental I. **Revista científica eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT**, n. 2. Novembro, 2021.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.



- LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação**: criar, fazer, jogar. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LORO, A. R. **A importância do brincar na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso em Bacharelado de Educação Física. UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/3391/Aline%20Loro%20TCC%20p%3%b3s%20banca.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 set. 2022.
- MATIAS, A. R. A psicomotricidade em meio aquático. **Revista de investigação em atividade aquáticas**, v.2, n. 4, 2018.
- MIRANDA, A.B. S. de. **O lúdico na Educação Infantil**. 2013. Disponível em: <https://psicologado.com.br/atua-cao/psicologia-escolar/o-ludico-na-educacao-infantil>. Acesso em: 11 mar. 2022.
- OLIVEIRA, G.; VIECELI, G. **A contribuição da psicomotricidade e da ludicidade para o desenvolvimento corporal das crianças da educação básica**. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/apuev/article/view/27126/15935>. Acesso em: 11 mar. 2022.
- PIAGET, J. O. **Nascimento da inteligência na criança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- PORTAL PSICOVITALITY. **A psicomotricidade e o psicomotricista**. 2018. Disponível em: <http://www.psicovitality.com.br/a-psicomotricidade-e-o-psicomotricista/>. Acesso em: 11 mar. 2022.
- RIBEIRO, T. L.; FERNANDES, R.; MARQUES, W. **Ludicidade e psicomotricidade: o uso do lúdico na Intervenção de uma criança com dificuldade Psicomotora**. 2017.
- ROSSI, F. S. Considerações sobre a Psicomotricidade na Educação Infantil. **Revista Vozes dos Vales da UFVJM: Publicações Acadêmicas**, MG, n.1, 2012. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/Considera%3%a7%3%b5es-sobre-a-Psicomotricidade-na-Educa%3%a7%3%a3o-Infantil.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.
- SANTOS, A. C. **Psicomotricidade** : método dirigido e método espontâneo na Educação Pré-escolar. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Coimbra, 2015.
- SANTOS, D. P.; FRANCISCO, M.V. A importância da ludicidade no desenvolvimento global da criança na educação infantil. **Revista Magsul de Educação Física na fronteira**, n.1, v.3, 2018.
- SILVA, I. M. da. **Ludicidade no Contexto Escolar**. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://pedagogiaseberi.wordpress.com/2014/10/06/ludicidade-no-contexto-escolar/>. Acesso em: 10 abr., 2022.
- TEIXEIRA, H. C.; VOLPINI, M. N. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola **Cadernos de Educação**: Ensino e Sociedade. Bebedouro-SP, v. 1, n. 1, p. 76-88, 2014.
- WELTER, C.B; MORAES, C.F. **Referencial Curricular Municipal de Educação Infantil – RCMEI do município de Caxias do Sul**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2016.

9

CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO FÔNICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

CONTRIBUTIONS OF THE PHONE METHOD IN THE LITERACY PROCESS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN REGULAR EDUCATION IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION I

Gilvane Fragoso da Silva

Resumo

O tema escolhido busca entender a importância do método fônico para o aluno autista como uma forma de obter as habilidades necessárias para se tornar alfabetizado. É importante ressaltar que o método fônico é um dos mais eficazes quando o assunto é a alfabetização no autismo. No objetivo geral do presente estudo foi analisar as contribuições do método fônico nos anos iniciais do ensino fundamental para auxiliar no processo de alfabetização das crianças autista. Foi realizada pesquisa através de materiais já publicado na área da pedagogia referente ao tema abordado, os dados foram extraídos de materiais do revistas eletrônicas, além de livros de bibliotecas universitárias sobre o tema abordado do idioma nacional e no período 2000 a 2020. Tendo em vista esse contexto, conclui-se que desenvolver e trabalhar com crianças autistas não é uma tarefa muito fácil, pois precisa de profissionais capacitados, em que, sempre procure atender da melhor forma possível aos seus alunos com TEA procurando sempre novos estudos sobre o assunto e novos métodos de ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização; Atividades Didáticas; Metodologia; Transtorno do Espectro Autista

Abstract

The chosen theme seeks to understand the importance of the phonic method for the autistic student as a way to obtain the necessary skills to become literate. It is important to emphasize that the phonic method is one of the most effective when it comes to literacy in autism. The general objective of the present study was to analyze the contributions of the phonic method in the early years of elementary school to assist in the literacy process of autistic children. Research was carried out through materials already published in the area of pedagogy related to the topic addressed, data were extracted from materials from electronic journals, in addition to books from university libraries on the topic addressed in the national language and in the period 2000 to 2020. In this context, it is concluded that developing and working with autistic children is not a very easy task, as it needs trained professionals, who always try to serve their students with ASD in the best possible way, always looking for new studies on the subject and new ones. teaching/learning methods.

Keywords: Literacy; Didactic Activities; Methodology; Autistic Spectrum Disorder

1. INTRODUÇÃO

As escolas estão recebendo cada vez mais estudantes autistas que precisam, assim como os demais estudantes, adquirir competências que os emancipe, que os ajude a construir sua cidadania. A leitura é uma dessas competências primordiais para que o indivíduo construa sua cidadania e se sinta parte do contexto social. É também uma atividade complexa que exige a mobilização de várias habilidades, sobretudo para estudantes autistas.

O tema escolhido busca entender a importância do método fônico para o aluno autista como uma forma de obter as habilidades necessárias para se tornar alfabetizado. É importante ressaltar que o método fônico é um dos mais eficazes quando o assunto é a alfabetização no autismo.

Diante desse contexto, justifica-se que a relevância do método de ensino de aprendizagem na leitura se dá através da realidade apresentada pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental quando chegam a escola, porém o método fônico parte não apenas do nome das letras, mas também de seus respectivos sons. Isso significa que as pessoas, ao serem alfabetizadas, vão trabalhar a sonorização das letras.

Nota-se que essa metodologia respeita o desenvolvimento cerebral, sendo o aspecto cognitivo o mais favorecido nesse processo. Existe todo um cuidado envolvido na metodologia fônica e que precisam ser seguidas à risca pelos profissionais. Portanto, a questão que orienta essa pesquisa é: Qual é a contribuição do método fônico no processo de alfabetização das crianças autista no ensino regular dos anos iniciais do ensino fundamental?

No objetivo geral do presente estudo foi analisar as contribuições do método fônico nos anos iniciais do ensino fundamental para auxiliar no processo de alfabetização das crianças autista. Além dos objetivos específicos que são caracterizar e refletir historicamente o autismo no Anos Iniciais do Ensino Fundamental; conhecer as principais dificuldades encontradas pelos professores no processo de alfabetização com as crianças autistas e descrever a importância do método fônico para aquisição da leitura com as crianças autistas.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica que foi extraída de matérias já publicadas, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Científica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2000 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos 22 anos, na língua portuguesa.

2. CARACTERÍSTICAS DO AUTISMO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O presente capítulo tem por finalidade de apresentar um breve conhecimento acerca da educação inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo Jesus (2021) existe a necessidade de conhecer mais sobre o assunto, e, ao mesmo tempo, compreender como vem ocorrendo a inclusão deste grupo na modalidade dos anos iniciais do ensino fundamental.

O tema da inclusão na educação brasileira é relativamente recente, como evidenciam as primeiras discussões na década de 1990. Para compreender a história da inclusão, é necessário discutir o conceito de inclusão, escolarização inclusiva e educação especial.

A busca pela inclusão começa com a exclusão dos alunos do ambiente escolar, pois é necessário que os alunos compreendam o que será feito, independente de suas dificuldades. Escolas e sociedades limitam-se a ensinar apenas um grupo específico de pessoas, que pertencem à homogeneidade de ideias, e o que está fora desse círculo acaba sendo excluído da sociedade.

O conceito de inclusão por Vitor et al (2017) é definido de forma muito geral nos dicionários de português, mas torna-se específico em diferentes áreas do conhecimento. Segundo alguns dicionários, inclusão é o ato ou efeito de incluir, que significa juntar-se ou tornar-se um grupo, inserir-se ou tornar-se parte de um grupo; compreender, conter ou mesmo envolver, implicar. Portanto, o termo inclusão é melhor usado com adjetivos como “inclusão na educação”, “inclusão nas escolas” ou “educação inclusiva” para esclarecer a inclusão no setor escolar.

Smelter, Rasch e Yudewitz (2014, p. 35) definem inclusão escolar como “[...] colocar alunos de educação especial em classes regulares e dar-lhes o apoio de que precisam, em vez de colocá-los em serviços de apoio”. Mudança em outras palavras, para alcançar essa inclusão, a escola precisa dar todo o suporte necessário para que o aluno se sinta incluído.

Para Ferreira e Guimarães (2003), a inclusão não se limita aos alunos com deficiência, mas inclui qualquer aluno que tenha dificuldades na escola, alterando as perspectivas educacionais. A inclusão visa manter todos os alunos dentro do sistema escolar, e o sistema se adapta às particularidades de todos os alunos. Como diz Mantoan (2018, p. 25), “Um caleidoscópio precisa compor todas as suas partes. Quando uma parte dele é retirada, o desenho fica menos complexo e menos rico”.

As campanhas e declarações internacionais começaram, como a UNICEF, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e as políticas nacionais de educação, especialmente no contexto internacional. Todas essas leis foram elaboradas para incluir as pessoas com deficiência.

O termo autismo foi usado pela primeira vez nos Estados Unidos em 1943, através do conceito do psiquiatra austríaco Leo Kanner. Nesse sentido, os psiquiatras utilizam o termo “autismo” para identificar crianças com atraso no desenvolvimento e dificuldade de manter relacionamentos (TCHUMAN; RAPIN, 2009, p.17).

Um ano depois, em 1944, o psiquiatra e pesquisador austríaco Hans Asperger escreveu “Psiquiatria no Autismo Infantil”, descrevendo os padrões comportamentais específicos e as habilidades de crianças com autismo. Apresentam déficits sociais graves, falta de empatia, incoordenação e pouco contato com outras crianças, sendo observado que o transtorno ocorre principalmente em meninos (VILA; DIOGO, SEQUEIRA, 2009).

Contrastando a contribuição da pesquisa de Kanner (2000) analisa a identificação do autismo de uma perspectiva diferente. Nessa perspectiva, a variação do conceito de autismo ao longo dos anos é utilizada como base para a definição que emerge do estudo.

O autismo é uma síndrome definida como alterações que se iniciam muito cedo, geralmente antes dos três anos, invariavelmente caracterizadas por desvios na qualidade da comunicação, interação social e uso da imaginação (MELLO, 2007, p.16).

Santos (2016) diz que em relação ao diagnóstico, quanto mais precocemente for detectado e quanto mais intervenções adequadas puderem ser feitas, maior a probabilidade da pessoa realizar seu potencial e se integrar à sociedade.

Para demonstrar isso, existem leis que asseguram a igualdade de direito à educação conforme consagrado na Constituição Federal de 1988:

A educação é direito de todas as pessoas, como a Constituição Federal de 1988 Capítulo III Seção 1: Art. 205 A educação é um direito de todos e uma obrigação do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a cooperação da sociedade para alcançar o desenvolvimento integral do ser humano.

De acordo com a Constituição, facilitar a matrícula dos alunos é responsabilidade dos governos estaduais e das famílias. É importante ressaltar que o Estado tem a obrigação de estabelecer instituições adequadas para oferecer educação e formação profissional de qualidade, visando contribuir para a construção da cidadania de todos.

De acordo com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 2014), a proposta de educação inclusiva declarava que todos os alunos deveriam ter a possibilidade de integração na educação formal, mesmo aqueles com deficiência sensorial, mental, cognitiva ou mental grave. Sem atraso de idade/série.

Neste sentido Bereohff (2000) aponta:

Educar crianças com autismo é uma experiência que leva os professores a examinar e questionar suas percepções de desenvolvimento, educação normal e competência profissional. Descrever o impacto desse primeiro contato dessa professora com essas crianças tão desconhecidas e em sua maioria imprevisíveis tornou-se um desafio (BEREOHFF, 2000, p. 11).

Sob essa linha de pensamento, vale ressaltar que a educação é um grande desafio, principalmente quando as crianças com autismo se deparam com as atuais condições de déficit educacional, sendo necessário realizar mudanças significativas nos métodos de ensino de acordo com os métodos educacionais de adequação. necessidades dos alunos.

Em dezembro de 2012, foi promulgada a Lei 12.764, que institui uma política nacional de proteção aos direitos das pessoas com transtornos do espectro autista. na primeira arte (BRASIL, 2012).

Segundo Oliveira (2015) autismo:

É definido como uma «síndrome» caracterizada por: comprometimento persistente e clinicamente significativo da comunicação e interação social, manifestado por comprometimento acentuado da comunicação verbal e não verbal para interação social; falta de reciprocidade social; falha em desenvolver e manter relacionamentos apropriado ao seu nível de desenvolvimento; padrões restritivos e repetitivos de comportamento motor ou de fala estereotipado ou comportamento sensorial incomum; adesão excessiva a rotinas ritualizadas e padrões de comportamento; interesse restrito e fixo. A lei trata as pessoas com autismo como deficientes. Dentre os direitos dessa pessoa, destaca-se a “Educação e Educação Profissional” (OLIVEIRA, 2015, p. 21).

Autismo é um espectro e o termo justifica-se por conta da imensa variabilidade de características clínicas que se observa. Algumas pessoas com autismo não falam, outras

não param de falar, algumas falam de forma incomum, entendem pouco, não entendem, ou entendem de forma única.

Considerando as barreiras que as crianças da educação especial enfrentam ao frequentar a escola regular, Togashi e Walter (2016) articulam que, além do comportamento, as crianças com autismo também devem ser consideradas devido às suas dificuldades de comunicação e interação com os outros. Algumas das características das crianças diagnosticadas com esse transtorno.

Segundo Belisário Junior (2010), a inclusão de crianças com autismo é relativamente recente, e essas crianças só estão matriculadas em instituições de ensino para crianças com deficiência ou deficiência que não conseguem viver em sociedade e ganhar autonomia. Para Gomes e Mendes (2010), o processo de inclusão de uma criança com TEA é um momento delicado, e sem o direcionamento correto, isso pode comprometer o sucesso do aluno em sala de aula, pois a criança com TEA terá dificuldade em interagir com os outros, se comunicar, e comportamentos repetitivos e restritos.

Uma escola que busca a inclusão ideal precisa entender que “[...] deve ser um sistema educacional que reconheça e aborde as diferenças individuais e respeite as necessidades de todos os alunos” (SOUZA, 2015, p. 14). Em outras palavras, uma escola que reconhece seu papel é capaz de desenvolver um trabalho de qualidade com seus alunos, alcançar uma instrução diferenciada e um currículo adequado, pois entende que cada aluno é único e os apoia na resolução de dificuldades.

Camargo e Bosa (2012) forneceram informações do censo escolar de 2006, em que 1,1% das crianças com autismo frequentavam a escola regular, embora apenas uma pequena porcentagem fosse considerada com TEA e estivesse crescendo. Atualmente, o site do MEC divulgou os resultados do censo escolar de 2019, com 1,3 milhão de matrículas de educação especial registradas, um aumento de 5,9% em relação a 2018-2019 e de 34,4% em relação a 2015. Desse percentual, inclui alunos com deficiência, alta habilidade e ASDs que frequentam aulas regulares. Os resultados mostram que a inclusão cresceu e se tornou importante, tanto para entender as particularidades desse aluno, quanto para agir dentro da escola para ajudar e respeitar cada uma de suas habilidades e dificuldades.

3. DESAFIOS PELOS PROFESSORES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO COM AS CRIANÇAS AUTISTAS

A inclusão é uma prática relativamente recente, por isso ainda há certa dificuldade entre os profissionais da área da educação ao trabalhar com os alunos autistas. Dessa forma, o objetivo do capítulo é trazer uma breve abordagem dos desafios pelos professores no método de alfabetização da criança autista.

Conforme Mrech (2008) deve-se levar em conta que cada criança tem o seu processo individual, ou seja, ela vai construir seu caminho a partir do que lhe for apresentado. E quando a inserção de crianças com deficiências educacionais no âmbito escolar ocorre de forma recorrente há uma necessidade de se discutir e trabalhar nessa questão

Como a alfabetização é o processo de levar as crianças a se comunicarem por meio da leitura e da escrita, muitos pais acreditam que seus filhos só iniciam o processo em algum momento de sua vida escolar, mas vale destacar que as crianças estão inseridas em toda a cultura, não sabe nem ler e escrever de forma consistente, cabe ao professor seguir o caminho do leitor para esse aluno/aluno. Como afirma Freire (2000) o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do

mundo.

O caminho para a leitura e a escrita é longo, difícil e constante, pois é considerado a chave para o sucesso ou fracasso de um aluno. Certa vez, depois que um aluno se torna alfabetizado, o mundo ao seu redor gira em torno da cultura do letramento (POWERS, 2002).

Dallabona (2004) explica é preciso saber usar os princípios das letras de uma maneira que funcione para você, de uma maneira que desenvolva a leitura e a escrita por meio da prática social, que pode ser reflexão, interpretação etc. A alfabetização é o ponto de partida para a formação de futuros leitores e adultos alfabetizados, que pode ser considerada a etapa escolar mais importante na educação de uma criança.

Yogi (2003) afirma que o processo de alfabetização de crianças com autismo é tão difícil quanto outras crianças, mas devemos lembrar que essas crianças apresentam problemas no processo de relacionamento social que afeta a comunicação, seja por meio da comunicação verbal ou não verbal, o que pode interferir no seu processo de aprendizagem/alfabetização.

O professor deve estar atento às características decorrentes do TEA onde seus alunos serão alfabetizados, no presente trabalho recomendamos a música como fonte de aprendizagem, pois o professor poderá utilizar o som adequadamente para explicar os seguintes conceitos: aliteração, surdo, consoantes sonoras, para que os alunos não misturem determinados sons, escrevam ou falem de forma ambígua. Como mencionado anteriormente, a música pode ser uma grande aliada para os professores, pois a alfabetização é aliada à diversão. Você também pode usar teatro, gincanas e jogos (GOMES, 2014).

Dehaene (2012) afirma que o brincar também é uma forma de comunicação muito comum para crianças, tornando o ensino mais prazeroso para crianças com autismo por meio de seus espaços de aprendizagem, à medida que socializam, expressam e aprendem de uma maneira menos onerosa. O professor deve mostrar à criança sua rotina diária e ler com ela, sempre enfatizando a visão, pois as crianças com autismo são muito dependentes da visão. Temos que ensinar letras, fonemas e grafemas a seguir frases, frases e partes mais complexas da gramática. Na rotina de leitura, é eficaz criar histórias com coisas que seu filho adora, sejam cores, objetos ou personagens.

Riviere (2004) cita ainda que explorar as coleções de arte dos alunos é um ponto ativo, como desenhar, dançar, pintar e desenvolver com eles o caminho da alfabetização. Por exemplo, um professor pode expor um desenho e pedir aos alunos que escrevam a primeira letra do objeto na imagem. Ou peça-lhes que escrevam seus próprios nomes e os desenhem, ou desenhem seus colegas de classe.

Desta forma, por exemplo, aprendem uma língua sem reservar tempo ou partes de uma lição de forma inadequada para ensinar o alfabeto. É assim que os jogos são inseridos nas aulas de alfabetização para auxiliar na formação da leitura dos alunos. Como afirma Kishimoto (2001) os jogos educativos ou instrucionais são projetados para estimular o desenvolvimento cognitivo e são importantes para o desenvolvimento de conhecimentos escolares mais apurados (numeração, leitura e escrita).

O jogo é um aliado no processo de ensino/aprendizagem, além de se livrar da monotonia do método tradicional, o professor faz com que os alunos memorizem as letras e alguns objetos que fazem referência a essa letra, e acabam em “decoração” sem muita função. Porque as crianças apenas memorizam e não sabem exibir palavras diferentes quando as letras são solicitadas. Os professores devem lembrar que o processo de escrita leva mais tempo do que a leitura e o reconhecimento gráfico/sonoro das letras (SANTOS, 2016).

Algumas crianças com autismo desenvolvem a escrita espelhada e possuem atividades específicas para essas dificuldades na vida escolar das crianças. Ressaltamos que a escrita-espelho, que pode ocorrer não só em crianças com autismo, mas em qualquer outra pessoa, é uma das dificuldades de aprendizagem mais comuns na escrita atualmente. De acordo com Dehaene (2012):

Todas as crianças do mundo, passam por um momento de dificuldades em sua alfabetização e os problemas em discriminar letras ou mesmo a escrita espelhada de letras e números são comportamentos bastante normais. (DEHAENE, 2012, p. 105).

Problemas como disgrafia, dificuldades ortográficas, dispraxia e dislexia também se repetem e podem ser detectados durante a fase de alfabetização. No entanto, são dificuldades que podem ser resolvidas por trabalhos específicos, mas nem sempre esses problemas estão presentes, o que de alguma forma facilita o processo de leitura e escrita. Neste tópico serão explicitadas de forma detalhada os métodos de alfabetização com os alunos autistas.

Atualmente, vem-se um atraso no ensino por falta de professores profissionais adequados, e esse viés vem de escolas com poucos especialistas na área. Nessa área, a aprendizagem de alunos autistas sofre porque, para uma aprendizagem qualitativa, o autismo exige dois padrões no sistema educacional, como diversidade e individualização.

O autismo exige mais atenção ao seu desenvolvimento, por isso os pais são os principais responsáveis por escolher uma escola que atenda às necessidades específicas de seus alunos, que pode ser uma escola regular com uma turma completa, em vez de direcioná-los. Em segundo plano estão os professores, que desempenham um papel importante para esses alunos, pois os professores trabalham para criar vínculos afetivos e influenciar seu desenvolvimento, abrindo portas para o mundo fechado dos alunos autistas (DALLABONA, 2004).

Pensando nisso, para desenvolver a comunicação e a linguagem, foram desenvolvidos, em 1980, programas para ajudar pessoas com autismo a desenvolver a fala no início da escola. Recomenda o uso de códigos alternativos no contexto da comunicação, principalmente na linguagem falada (gestos).

Método *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children* (TEACCH): em como objetivo desenvolver as habilidades de comunicação das crianças em situações naturais onde as crianças usam formas não verbais de linguagem falada, fornece metas e diretrizes de atividades e conselhos de avaliação. Para tanto, distinguem-se cinco comportamentos comunicativos, como função, contexto, categoria semântica, estrutura e modalidade. As habilidades de comunicação são ensinadas em diferentes situações individuais, preparando o ambiente natural para atividades em grupo, enquanto as famílias intervêm ativamente em seu ensino e estimulação.

Método é o de Schaeffer e colaboradores: é um programa em que o terapeuta utiliza símbolos e palavras onde estão conectados ao mesmo tempo, um sistema bimodal. Neste método, as crianças são ensinadas a usar gestos com as mãos para adquirir objetos

A partir da década de 1970, foram iniciados vários estudos que poderiam ajudar crianças com autismo em suas estratégias de aprendizagem e ensino que funcionam para elas. Para Powers (2002), ele destaca alguns dos principais procedimentos que devem estar presentes nos métodos educacionais, como conhecimento estruturado e desenvolvido com base na mudança comportamental, evolução e adaptação às características pessoais dos alunos, definição de sistemas de generalização funcionais e bem definidos, envolvendo a família e a comunidade, e é densa e precoce.

Conforme Gomes (2014) nas séries iniciais, o tratamento individualizado era de algumas horas por dia, 30 a 40 horas por semana, e para pessoas com autismo gravemente doentes ou com inteligência muito baixa, um processo de aprendizado sem erros, em vez de tentativa e erro, era mais eficaz de a aprendizagem por tentativa e erro demonstrou reduzir a motivação e aumentar a competência. Para isso, é necessário seguir algumas regras, como garantir a motivação, apresentar tarefas apenas quando a criança for responsiva, e apresentar de forma clara as tarefas adequadas ao nível evolutivo da criança, empregar programas infantis e fornecer reforços, condicionais, imediatos e efetivos.

Na infância, é quando se aprende pela primeira vez, pois é por meio dessa experiência que o autista aprende sobre o mundo em que vive, sobre si mesmo e sobre os outros. A brincadeira é o fator inicial que promove o desenvolvimento físico e mental. Dessa forma, o brincar em ambiente escolar, principalmente na alfabetização, é uma ferramenta essencial para sua aprendizagem, da forma mais tranquila e prazerosa. Quando os professores usam o jogo, as pessoas com autismo aprendem através do jogo (PENDEZA; SOUZA, 2015).

Kishimoto (2001) afirma que a utilização de jogos na educação primária significa transitar para o âmbito do ensino-aprendizagem que potencializa a construção do conhecimento, introduzindo características de ludicidade, prazer, iniciação e ação positiva e motivadora.

Yoki (2003) diz que o brincar é essencial nessa fase de alfabetização, principalmente para quem tem TEA (Transtorno do Espectro do Autismo). Ao dar às crianças a alegria de brincar, elas chamarão sua atenção para o que o professor tem a dizer e, ao envolver sua atenção, elas aprenderão em diferentes áreas.

A utilização das atividades didáticas do lúdico para ajudar as crianças a se organizarem de forma prazerosa, proporcionando-lhes momentos de análise, lógica, percepção sensorial e muito mais. O processo de aprender o mundo é impulsionado pela curiosidade de descobrir e iterar. A educação através da brincadeira leva ao aprendizado espontâneo, maior interesse e aumento da autoconfiança (YOGI, 2003).

Santos (2016) explica que é fundamental que o ambientes escolar sejam alocados para atender as limitações e particularidades dos alunos com autismo, como espaços físicos, equipes administrativas, professores e toda a comunidade escolar, com maior cuidado e atenção ao atendimento e inclusão dos alunos com autismo. Jogos e brincadeiras não apenas facilitam o processo de aprendizagem das crianças, mas também permitem que elas interajam com seus colegas, construam uma visão de mundo e criem e desenvolvam o pensamento crítico.

O lúdico permite o desenvolvimento global e uma visão de mundo mais autêntica. Por meio da descoberta e da criatividade, as crianças podem expressar, analisar, criticar e transformar a realidade. Se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica pode levar a melhorias no ensino, seja na qualificação ou formação crítica dos alunos, seja na redefinição de valores e na melhoria das relações na sociedade (DALLABONA, 2004, p. 2).

Crianças com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo) sempre precisam de estímulo para desenvolver seu aprendizado. Portanto, algumas das atividades que os professores podem utilizar são desenho, pintura, jogos, brinquedos e brincadeiras. Dessa forma, as crianças podem ser estimuladas a interagir e se comunicar, mas seu tempo e vontade nessas atividades devem ser respeitados. Pendeza e Souza (2015, p. 164) disse: “A valorização pessoal está intimamente relacionada à valorização da infância, pois uma criança com

autismo é antes de tudo uma criança e deve vivenciar plenamente suas fases de desenvolvimento, respeitando suas características pessoais.

O educador assume o papel de motivar, orientar e observar, para que seu currículo possa intervir nas mais diversas situações propícias ao desenvolvimento da saúde física e mental da criança, buscando o crescimento intelectual. São estes jogos e brincadeiras que carregam os símbolos e conduzem ao desenvolvimento psicossocial e motor, pois através destes e dos métodos utilizados, melhoram vários fatores do seu desenvolvimento, estimulam a mesma comunicação, são bons para o raciocínio, afetam e estimulam a autoestima.

4. A IMPORTÂNCIA DO MÉTODO FÔNICO PARA AQUISIÇÃO DA LEITURA COM AS CRIANÇAS AUTISTAS

Após compreender os estudos a respeito dos desafios na alfabetização dos alunos autistas, busca neste capítulo, compreender o funcionamento do Método Fônico na alfabetização de crianças com TEA. Portanto, fica evidenciado que este método funciona bem para a aquisição da leitura dessas crianças, devido a questão da consciência fonológica e habilidade de manipular os sons da fala.

A internalização das habilidades de leitura e escrita ocorre melhor na idade escolar. Como muitas crianças com autismo podem ter dificuldade no processo, suas habilidades de alfabetização devem começar o mais cedo possível, ou seja, entre as idades de 4 e 5 anos, mais cedo do que crianças típicas da mesma idade (sem autismo).

Estratégias para envolver crianças com autismo em atividades de alfabetização são logicamente corretas porque elas encontrarão dificuldades ao longo do caminho. Desta forma, promove-se um aumento do tempo de aprendizagem.

No entanto, em termo de alfabetização, se adquire várias competências, com a escrita e a leitura sendo um processo de compreensão abrangente que envolve aspectos neurológicos, naturais, econômicos e políticos. Teberosky e Colomer (2003) confirmam:

Ao decifrar códigos e entender a correspondência entre sons e símbolos gráficos de conceitos ou ideias; corresponde a um ato de compreensão, o ato de descobrir o que o texto pode significar, como se tenta extrair significado da linguagem falada; para possibilitar a leitura, é preciso compreender os signos (significantes) e os que significam (significado) (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 56).

Nesse contexto, a leitura é definida como uma forma de comunicação com os textos impressos buscando a compreensão. O ato de ler ativa uma série de comportamentos na mente do leitor por meio dos quais ele extrai informações (MOUSSINHO, 2003). No intercâmbio cada vez maior entre leitores e textos, o fortalecimento do significado significa aprender a descobrir, reconhecer e usar os símbolos da linguagem.

Segundo a ideia de Dallabona (2004) que ler significa compreender, um aluno que simplesmente decodifica palavras sem compreender as ideias contidas nelas não pode ser considerado um verdadeiro leitor.

Nessa perspectiva, também estão incluídas as crianças com autismo em fase de alfabetização. Para eles, aprender a ler é um grande desafio. “Isso porque eles podem ter mais dificuldade para se concentrar e manter o foco por longos períodos de tempo” (BERNARDINHO, 2015, p. 12).

Dadas essas singularidades, outros fatores dificultam o aprendizado da leitura de pessoas com autismo, incluindo: memorizar frases ou entender instruções passo a passo. Des-

sa forma, torna-se mais desafiador para as crianças com autismo entender as palavras, frases ou textos que lêem.

Teberosky e Colomer (2003) explicam que a escrita é uma forma de expressão da linguagem oral; assim, a escrita também se refere a um ato de significação em que pensamentos, conceitos ou sentimentos são expressos por meio de símbolos, mas derivados de gráficos e não de sons.

Nesse sentido, Moussinho (2003) comenta que praticar a escrita é essencial porque não só é importante para a comunicação, mas também melhora a ortografia, pois os movimentos das mãos necessários para a formação das palavras promovem a memória muscular. As habilidades motoras finas se desenvolvem com o exercício de coordenação e consciência visual e espacial.

Envolvida na orientação teórica, a escrita se dá pela simples leitura de palavras, frases, textos, livros, placas, outdoors ou pela audição de possíveis fontes de diversos meios audiovisuais. “Aplica-se também às orientações instrucionais para escrever determinada letra ou palavra de determinada maneira” (MOUSSINHO, 2003, p. 67).

Escrever nos mais diversos contextos é importante porque permite que as ideias fluam, mantenha as ideias no papel, fale sobre algum assunto que aconteceu ou está acontecendo. Portanto, Teberosky e Colomer argumentam:

O ensino da escrita não pode ser visto como uma questão técnica; a escrita precisa ser apresentada às crianças de forma planejada, principalmente aquelas deficientes ou desordenadas como uma ferramenta cultural complexa, um objeto cultural com função social (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p 87).

Nesse sentido, aprender a escrever envolve diferentes habilidades como força muscular, linguagem, planejamento motor etc. para crianças com autismo e aquelas em fase de alfabetização. Eles têm dificuldade em segurar um lápis ou têm caligrafia ilegível quando começam a escrever. Portanto, as crianças com autismo precisam de uma educação diferenciada que utilize abordagens que superem as dificuldades e facilitem a aquisição de habilidades como leitura e escrita (GOMES, 2014).

Como resultado Riviere (2004) diz que aprender a ler e escrever para crianças com autismo tornou-se uma preocupação para escolas e professores, pois se torna um termômetro para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes. No entanto, é importante esclarecer que o desenvolvimento de métodos para leitores e escritores autistas leva tempo. Portanto, as atividades apresentadas ao longo do processo de ensino devem ser permanentes, contínuas e asseguradas pelo programa de ensino.

Diante disto, nota-se que a percepção sobre os métodos de alfabetização é de grande valia para os professores que utilizam em suas práticas nos momentos de intervenção. A seguir, apresenta-se no próximo tópico o método fônico, que tem uma relevância extraordinária no trabalho do educador com a criança autista.

Um método de alfabetização fonética é um sistema que envolve o ensino da pronúncia da primeira letra de cada palavra. A partir daí a pronúncia completa da palavra é construída a partir de uma mistura de cada som, permitindo que a criança leia cada palavra (MORTATTI, 2006).

O método fônico ou fonético engloba uma série de métodos de síntese que priorizam a correspondência grafofônica. Seu princípio organizador é enfatizar a relação direta entre fonemas e grafemas, ou seja, entre fonética e escrita. Este método surge como uma rea-

ção às críticas da soletração, e seu uso é mencionado na França, por Vallange, em 1719; na Alemanha, por Enrique Stefhani, em 1803; e é trabalhado por Montessori, na Itália, em 1907.

Nesse método, o ensino começa com a forma e o som das vogais, seguido das consoantes. Cada letra (grafema) é aprendida como um som (fonema), que junto com outros fonemas podem formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma ordem que deve ser seguida - do mais simples ao mais complexo.

A abordagem fonética é baseada na estrutura fonética, nas palavras de Zorzi e Capellini (2008) argumentam que a consciência fonológica é um dos requisitos indispensáveis para a alfabetização. Para eles, a intervenção do professor exige esse fator, pois os alunos devem saber que as palavras são constituídas por pequenas unidades sonoras chamadas fonemas. Reforçando nossa posição, o conceito de fonemas é um dos pilares do sistema de escrita alfabética. É o fonema que se torna a letra.

Nas sociedades alfabetizadas e analfabetas, esse método de ensino tende a ser mais bem-sucedido porque privilegia os princípios alfabéticos e não exige que as crianças carreguem a bagagem de conhecimentos antes de ingressar na vida escolar, considerando que algumas crianças, na maioria das vezes, só na escola têm acesso ao universo da leitura (SUAREZ, 2004).

Na literatura médica, há um conjunto de atribuições que demonstram a eficiência dos métodos fonoaudiológicos. Um dos nomes mais famosos neste ambiente é o Dr. Fernando Capovilla, Universidade de São Paulo (USP). Especialistas dizem que a abordagem fonética é perfeita para mapear a fala. Além disso, os professores enfatizam que cada criança deve receber um tratamento adaptado às suas necessidades (BERNARDINHO, 2015).

Moussinho (2003) cita ainda que essa adequação é um fator determinante na aprendizagem de uma criança, seja ela autista ou não, para o que é fundamental que os profissionais conheçam todos os métodos de alfabetização para introduzir o método mais eficaz para cada necessidade. Este trabalho para pessoas com autismo foi feito com profissionais de uma equipe multidisciplinar

Segundo Capovilla e Capovilla (2007), podem haver alunos que reprovam na escola, mas não são incapazes de raciocinar enquanto aprendem, porém, após muitas reprovações, suas dificuldades são observadas “tarde demais”.

Para compreender o processo de aquisição da leitura, recorre-se ao artigo científico intitulado “A Neurological Approach to Phonology” (BARBOSA; SOUZA, 2017), pois o trabalho discute a neurociência, que também contribui para uma melhor compreensão do que pode acontecer quando as crianças tentam converter grafemas em fonemas – como nosso cérebro sintetiza e interpreta informações sensoriais do ambiente. Ao ler, mais especificamente, visuais e auditivos

Orrú (2007) fala especificamente sobre a aquisição da leitura, e com base em fundamentos neuropsicológicos, pesquisas mostraram que uma via neural (sequência de processamento) foi programada para essa atividade – processamento de baixo para cima – em que a decodificação é realizada da parte para o todo. Isso leva ao entendimento de que a forma mais proveitosa de ensinar as crianças a ler e escrever é aquela que leva em conta os pressupostos biopsicológicos para os quais nosso cérebro está preparado, que seria a abordagem fonológica.

Portanto, para compreender a função neuropsicológica de aprender a ler por meio de métodos fonológicos, “é importante que entendamos como a informação circula no cérebro (COSENZA, 2011). Desta forma Capovilla e Capovilla (2007) argumentam em seu estudo que as pesquisas mostram a superioridade dos métodos baseados nas relações fonema-

-grafema, sugerindo que eles são mais eficazes para a alfabetização.

Um estudo de 2015 publicado na revista *Brain and Language*, da Escola Superior de Educação e do Instituto de Neurociência Stanford, e coautoria do professor Bruce McCandless, fornece algumas evidências de que estratégias específicas de instrução de leitura têm influências neurais diretas. Testes de leitura foram conduzidos durante o monitoramento das ondas cerebrais, e foi visto que a resposta rápida do cérebro a palavras recém-aprendidas foi influenciada pela maneira como elas foram ensinadas.

O professor Bruce McCandless descobriu que a aprendizagem de leitores que se concentram nas relações grafema/fonema (letra/som) ou abordagens fonológicas aumenta a atividade cerebral na área de leitura, o lado esquerdo do cérebro, incluindo visão e linguagem. Sabe-se que os cérebros de crianças com autismo funcionam de forma diferente devido a diferenças obtidas por meio de exames de imagem. Em muitos casos, isso também exige a distinção entre os estilos de aprendizagem visual e auditivo, permitindo que a memória auditiva ajude essas crianças a adquirir a leitura por meio de métodos fonológicos (SOARES, 2004).

Pode-se entender que cada criança é única e vai ter habilidades e dificuldades diferentes. Busca-se analisar os vários métodos de alfabetização e as bases históricas na aprendizagem da criança com TEA para adequar o que vai ser aplicado com cada criança com TEA, no aprendizado na leitura. Para isso procura-se compreender neste tópico que serão explicitadas de forma detalhada o funcionamento da metodologia fônica na alfabetização com as crianças autistas.

Sejam quais forem as características de uma criança com autismo, existem habilidades que podem ajudar no aprendizado, na leitura e na escrita. Estímulos simples podem ser realizados e conectados ao cotidiano da criança para envolvê-la no processo de aprendizagem. As abordagens tradicionais podem não funcionar ao ensinar crianças autistas – muitas das quais são mais intuitivas, algumas dependem do som para aprender, enquanto outras exigem técnicas de aprendizado multissensorial.

Portanto, é fundamental escolher os métodos de alfabetização mais adequados para crianças com autismo, especialmente aqueles associados à aquisição de habilidades de escrita e leitura. Assim, há um forte sinal para a utilização do método fonético, que é um método de leitura e escrita dado pela associação entre grafemas e fonemas (MORTATTI, 2006).

Capovilla e Capovilla (2007) apontou que os métodos de fala são inteligentes e interessantes ao invés de mecânicos. Nesse sentido, crianças neurotípicas podem se alfabetizar em quatro ou seis meses, e quando começam a ler textos cada vez mais complexos e diversos, agregam crianças com dificuldades de aprendizagem, mais longas, mas com bons resultados. Os autores também dizem que essa abordagem é altamente eficaz na geração de compreensão e produção de texto, pois aprimora o raciocínio e a inteligência linguística de forma sistemática e interessante.

Scliar-Cabral (2010) explica que a fonologia, que se baseia no uso das vias fonológicas nas atividades de leitura, é inteiramente voltada para a relação entre letras e sons, ou seja, compreender a correspondência entre sons e categorias de grafemas.

Práticas de alfabetização que se desviam desse princípio fonológico, por exemplo, a pronúncia de letras fonéticas que são mais facilmente absorvidas por crianças com autismo. Segundo Ferreira (2013) desde as décadas de 70 e 80, estudos vêm sendo realizados para mostrar que os métodos de fala são seguros e eficazes para crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista ou qualquer outra deficiência.



Segundo Copovilla e Capovilla (2007), as pessoas com esse transtorno podem enfrentar alguns desafios, principalmente no que diz respeito ao aprendizado. No entanto, a dificuldade muitas vezes não está na aprendizagem em si, mas na forma como ela acontece. Na infância, tornar a leitura uma atividade diária e divertida é importante para ensinar as crianças com autismo a ler.

No Brasil, pesquisas mostraram que o melhor método de alfabetização para crianças com autismo é a fonética. Funciona assim, ao mesmo tempo que mostra à criança os sons das letras, há também uma demonstração dos sons dessas letras. Para Soares (2004) funciona bem para o ensino do autismo porque respeita o desenvolvimento cerebral e cognitivo do aluno e a forma como ele aprende a ler e escrever.

Savage (2015), exemplifica essa questão, afirmando que:

Os nomes das vogais são pronunciados da mesma forma que as letras – a, e, i, o, u. No entanto, para apresentar consoantes a criança, é necessário dizer os nomes e os sons das letras. A letra F é chamada de “EFE”, mas a letra é pronunciada ffffff. É preciso mostrar isso para a criança, fazer sons com a boca. Ao iniciar com a pronúncia das letras, a criança começa a perceber que quando junta fffff com A, torna-se “FA” e assim por diante (SAVAGE, 2015, p.112).

Ainda assim, há algo peculiar na pronúncia da letra quando ela surge, como o som é “lll” (a língua fica atrás dos dentes superiores). “Se for acrescentada a letra ‘E’, temos ‘LE’ (SAVAGE, 2015). Essa construção passo a passo é muito importante no processo de alfabetização no autismo. Para crianças com autismo, o processo de alfabetização se torna mais simples, mais apropriado, mais eficaz.

Capovilla e Capovilla (2007), sobre a importância da metodologia fônica, contribui, afirmando que:

os métodos fonéticos apresentam vogais após encontro vocálico, seguido de apresentação de consoantes, encontro consonantal, dígrafos, sílabas, palavras e texto. Na sua utilização, tudo é organizado em etapas de ensino, e como cada uma tem sua importância, recomenda-se avançar somente após a conquista de cada etapa (CAPOVILLA; CAPOVILLA 2007, p.23).

Ainda se pode destilar da pesquisa dos autores que a fonética é um ensino dinâmico baseado em códigos alfabéticos. Entre eles, o foco é ensinar as crianças a conectar rapidamente letras e fonemas por meio de atividades planejadas e divertidas, e orientar as crianças a aprender a codificar a fala em palavras e decodificar palavras em fala, ou seja, deixar as crianças aprenderem a representar o código de letras e dos sons.

Dessa forma, destaca a importância dos fundamentos fonológicos no ensino da leitura e da escrita, mostrando que indivíduos com autismo que aprendem a relação entre letras e sons por meio de métodos de ensino fonológico progredem mais na leitura do que no aprendizado de palavras inteiras (métodos globais).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação ao que foi mencionado neste trabalho, observa-se que desenvolver e trabalhar com crianças autistas não é uma tarefa muito fácil, pois precisa de profissionais capacitados, em que, sempre procure atender da melhor forma possível aos seus alunos

com TEA procurando sempre novos estudos sobre o assunto e novos métodos de ensino/aprendizagem.

Ao que pode-se citar sobre o autismo, é que graças aos pesquisadores, estudiosos e psicólogos que puderam descobrir o que tinha com alguns alunos, viram e analisaram o que ocorria com eles e puderam concluir que essas crianças tinham o que chamamos de autismo. Dessa maneira, professores e educadores tem o papel de alfabetizar e viram que não é nada fácil esse papel, já que é o ponta pé dos primeiros desenvolvimentos de qualquer aluno na fase escolar.

A partir disso, aponta-se o que seria o autismo, como alfabetizar alunos com TEA e alguns métodos de ensino e o papel do educador, família e a escola para melhor suprir a aprendizagem do aluno. Com isso, vemos que o lúdico é a ferramenta mais utilizada para desenvolver o entendimento sobre os assuntos abordados, como também para o conhecimento sobre o mundo.

Conclui-se que essa pesquisa bibliográfica tem um papel importante em contribuir para que professores em formação, bem como aqueles que já estão em sala de aula, possam construir seu entendimento sobre como alfabetizar alunos com autismo e conhecer um pouco sobre os métodos utilizados na atualidade, servindo assim para a comunidade científica e sobretudo, para promover a aprendizagem de seus alunos e alunas com TEA.

Referência

- BATISTA, C. R.; BOSA, C.(org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BELISÁRIO, J. J. F. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- BEREOHFF, Maria Tereza Egler. **Inclusão Escolar**. São Paulo. Summus, 2000
- BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. **A importância da escrita na clínica do autismo**. Estilos clin. [online]. 2015, vol.20, n.3
- BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Princípios, política e prática em educação especial. Brasília: UNESCO, 2014
- BRASIL. **Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 28 de abril de 2022
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC, SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2000.
- CAMARGO, Sígla Pimentel Höher et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista [online]**. 2020, v. 36, n. 214, 2012
- CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C.. **Alfabetização: método fônico**. 4. ed. São Paulo: Memnon, 2007
- CAVALCANTE, S. P. H. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 639-650, set./dez. 2006.
- COSENZA, M. Ramon. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011
- DALLABONA, Sandra Regina. **O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar**. (2004). Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38603683/o_ludico_e_a_educacao.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1515661252&Signature=UF5z6CwF%2FnpStP-FOWRhMyEo%2FC1%3D&response-contentdisposition=inl20ine%3B%20filename%3DO_LUDICO_NA_EDU



CACAO_INFANTIL_Jogar_brin.pdf.

DEHAENE, Marion. **Autismo infantil: fatos e modelos**. 5ª ed. Campinas, SP, Papyrus, 2012

FERREIRO, E. **Literacy development: psychogenesis**. In: GOODMAN, Y. M. How children construct literacy: Piagetian perspectives. Newark: International Reading Association, 1990. p.12-25.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000

GÓMES, Ana Maria Salgado. **Transtorno de Aprendizagem e Autismo**. São Paulo: Cultural, 2014.

GOMES, C.G; MENDES, E.G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p.375-396, 2010.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, n. 2, p. 217-250, 2000

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Perspectwa. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-12, 2001

LOPES, M. T. V. **Inclusão das crianças autistas**. Escola Superior de Educação Almeida Garrett - Departamento de Ciências da Educação. Lisboa, 2011.

MANTOAN, M. T. E. Integração x Inclusão – Educação para todos. **Pátio (Revista Pedagógica)**. Porto Alegre: Artmed, n.5, maio/jul. 2018

MELLO, Ana Maria S. Rosa. **Autismo: guia prático**. 5 ed. São Paulo: AMA, 2007.

MORINA, A. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília: Secretaria de Educação Especial, v.s, n.1, p.16-25, jan/jul 2010.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal MEC, 2006.

MOUSSINHO, R. Desenvolvimento da leitura e escrita e seus transtornos. In: GOLDFELD, M. Fundamentos em fonoaudiologia: linguagem. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. 161 p.

NUNES, D. R. P. Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 619-632, out./dez. 2008.

OLIVEIRA, G. C. *et al.* Considerações da aplicação do Método PECS em indivíduos com TEA. **Revista EVS – Estudos Vida e Saúde**, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 303-314, maio/jun. 2015.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: WAK, 2007

PENDEZA, Lucinéia Cristina da; SOUZA, Alexandra Magalhães; SANTOS, Juliano Ciebre dos. O autismo e o lúdico. **Revista Nativa – Revista de ciências sociais do norte do Mato Grosso**. V.1. n. 2, 2013.

POWERS, Vera Regina Jardim Ribeiro. **O autismo e a proposta psicanalítica**. In: Revista Mente e Cérebro, Col. Memória da Psicanálise: Melanie Klein, n. 4, São Paulo: 2009.

RIVIÉRE, Ángel. **Desenvolvimento psicológico e educação**. In: COLL, César. Et al. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Emillene Coco dos. **Linguagem Escrita e a Criança Com Autismo**. Curitiba: Appris, 2016.

SCLIAR-CABRAL, L. Evidências a favor da reciclagem neuronal para a alfabetização. **Letras de Hoje**, v. 45, n. 3, p. 43-47, 2010

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, 2004, n 25

SOUZA, C. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2015

TCHUMAN, Roberto, RAPIN, Isabelle. **Autismo abordagem neurobiológica**. Porto Alegre Editora Artmed, 2009.

TEBEROSKY, Ana & COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TOGASHI, C. M; WALTER, C. C. de F. As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 3, p. 351-366, Jul.-Set., 2016.

VIGOTSKI, L.S. **Obras completas: fundamentos de defectologia**. LA Habana: Editora Pueblo Y Educación, 2000. t.5.

VILA, Carlos; DIOGO, Sandra; SEQUEIRA, Sara. **Autismo e Síndrome de Asperger**. 2009. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0140.pdf>> Acesso em: 05 de setembro de 2022



10

**A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE E DO LÚDICO NA
RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PROCESSO DE
ENSINO/APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

*THE IMPORTANCE OF AFFECTIVENESS AND PLAYFULNESS IN TEACHER/
STUDENT RELATIONSHIP IN THE PROCESS OF TEACHING/LEARNING IN
EARLY CHILDHOOD EDUCATION*

Thayssa Ainoan Souza Gomes



Resumo

O tema proposto no presente trabalho busca abordar sobre a importância da afetividade e da ludicidade na educação infantil, bem como a aproximação necessária entre professor e aluno para que a aprendizagem aconteça de maneira satisfatória. Nesse sentido, a respectiva pesquisa tem como principal objetivo conscientizar os educadores sobre a utilização da afetividade e do lúdico em suas atividades pedagógicas cotidianas. Portanto, busca-se promover uma reflexão crítica sobre como e quando a afetividade deve ser utilizada como ferramenta de aproximação entre professor e aluno e, por conseguinte, aborda a ludicidade como essencial na metodologia aplicada em sala de aula, por ser o principal espaço de interação entre professor e aluno. Assim, depreende-se que a utilização da afetividade e do lúdico pode ter um resultado significante na criança no que se refere aos aspectos de superação de suas limitações de aprendizagem. Justifica-se essa pesquisa pela crescente necessidade da afetividade e confiança por parte do docente em relação à criança com quem trabalha, para que essa confiança faça o educando se desenvolver cada vez mais com os trabalhos pedagógicos desenvolvidos. A metodologia de pesquisa está baseada em pesquisas bibliográficas, analisando os expoentes que defendem a afetividade e a ludicidade na Educação Infantil, tendo em vista que o docente que aprende a capacitar seus alunos através de atividades que envolvam uma aproximação com eles, passa a transmitir o sentimento de confiança necessário para o desenvolvimento de seus alunos, uma vez que a criança precisa dessa atenção para que aprimore o seu lado emocional e/ou social. Por isso, justifica-se a aplicação da metodologia supracitada para o desenvolvimento deste artigo através de materiais como artigos e livros, bem como a aplicação da pesquisa qualitativa e descritiva.

Palavras-chave: Afetividade; Educação infantil; Ensino/Aprendizagem; Ludicidade.

Abstract

The theme proposed in the present work seeks to address the importance of affectivity and ludicity in early childhood education, as well as the necessary approximation between teacher and student for learning to happen satisfactorily. In this sense, the main objective of this research is to raise educators' awareness about the use of affection and play in their daily pedagogical activities. Therefore, we seek to promote a critical reflection on how and when affectivity should be used as a tool of approximation between teacher and student and, consequently, approaches ludicity as essential in the methodology applied in the classroom, as it is the main space of interaction between teacher and student. Thus, it can be insgiven that the use of affectivity and play can have a significant result in the child with regard to the aspects of overcoming their learning limitations. This research is justified by the growing need for affection and trust on the part of the teacher in relation to the child with whom he works, so that this trust makes the student develop more and more with the pedagogical work developed. The research methodology is based on bibliographic research, analyzing the exponents that defend the affection and ludicity in Early Childhood Education, considering that the teacher who learns to train their students through activities that involve an approximation with them, begins to transmit the feeling of confidence necessary for the development of their students, since the child needs this attention to improve his emotional and/or social side. Therefore, it is justified the application of the aforementioned methodology for the development of this article through materials such as articles and books, as well as the application of qualitative and descriptive research.

Keywords: Affectivity; Child education; Teaching/Learning; Playfulness.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho percebe as práticas afetivas e a lúdicas como princípios fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ambos atuam de maneira positiva no cotidiano educacional. Por meio da prática afetiva, por exemplo, o aluno adquire as competências necessárias para se sentir confiante e acolhido no ambiente escolar, contribuindo para o desenvolvimento saudável e propício do educando, por meio da contínua construção de relações positivas e práticas lúdicas com fulcro nos objetivos educativos.

A partir disso emerge a discussão relacionada à importância e aplicação da afetividade e ludicidade aos alunos da Educação Infantil, tendo em vista que um indivíduo cercado de práticas lúdicas pode se transformar em um cidadão capaz de enfrentar os problemas da vida com maior sucesso, além de adquirir uma maior possibilidade de se tornar uma pessoa mais solidária, centrada e socialmente participativa.

Diante desse contexto, o educador possui um papel decisivo no processo educacional, além da necessidade de estar emocionalmente equilibrado e pedagogicamente atualizado, no intuito de intervir adequadamente diante dos conflitos que possam surgir em sala de aula, seja por meio da aplicação de dinâmicas inclusivas e divertidas em ambiente escolar. Ou seja, um processo educacional considerado saudável é aquele embasado no respeito mútuo entre o docente e o educando, além da aplicação de atividades lúdicas cotidianas a fim de incrementar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, a metodologia adotada para o desenvolvimento deste artigo foi a pesquisa bibliográfica, de base qualitativa e descritiva, por meio de materiais como artigos científicos e livros, elencando as respectivas palavras-chave nas bases de dados do Google Acadêmico: Afetividade; Educação infantil; Ensino/Aprendizagem; Ludicidade; Metodologia; Emocional; Social.

A partir disso, o trabalho foi estruturado em quatro partes que serão apresentadas no decorrer desta leitura: A Parte 1 que expõe a introdução, a Parte 2 que trata sobre a afetividade no contexto da educação infantil e seus pressupostos iniciais, a Parte 3 que aborda sobre a ludicidade na aprendizagem e, por fim, a Parte 4 que finaliza sobre a ludicidade como um instrumento pedagógico na prática docente.

Tais premissas demonstram a real necessidade do desenvolvimento e elaboração do presente trabalho a fim de identificar de que forma o fortalecimento das relações afetivas e lúdicas entre os atores educacionais contribui para o alcance de um melhor rendimento escolar, tendo em vista que o educador não apenas transmite conhecimentos e conteúdo, mas também pode estabelecer uma relação afetiva e verdadeira com seus alunos, resultando em um processo de aprendizagem mais satisfatório e eficaz.

2. A AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: Pressupostos Iniciais

2.1 Abordagens teóricas sobre a Afetividade

A afetividade pode ser percebida em diferentes perspectivas, sobretudo através das abordagens Filosóficas, da Psicologia e, por fim, pela própria Pedagogia. No âmbito da Pedagogia, por exemplo, a afetividade deve ser percebida por meio das emoções manifestadas através de genuínas expressões da vida afetiva e que são acompanhadas de reações



e sentimentos.

Assim, segundo o dicionário Aurélio (1994), a afetividade pode ser compreendida como o conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de alegria ou tristeza, dentre outros.

Não obstante, Andréas (2015), ao citar Piaget, expõe que o desenvolvimento intelectual é formado por dois componentes principais: o Cognitivo e o Afetivo. No que se refere ao afeto, estão inclusos diretamente os sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções. Por isso, o afeto se desenvolve de maneira concomitante a cognição ou inteligência, dificultando a delimitação do comportamento apenas da afetividade, sem nenhum outro elemento cognitivo e vice-versa.

O autor supracitado explana que o âmbito afetivo e intelectual são coisas distintas, mas que se afetam mutuamente, pois as emoções se expressam através dos interesses e valores do comportamento do sujeito, em que a inteligência é uma das bases (DE SOUSA, 2018). Isto é, a afetividade exerce um papel essencial nas correlações psicossomáticas básicas, além de influenciar decisivamente a percepção, a memória, o pensamento, a vontade e as ações, e, portanto, deve ser considerado um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana.

2.2 A afetividade na Educação Infantil

Conforme De Amorim (2012), Piaget dispõe que os estágios e períodos do desenvolvimento infantil estão caracterizados de acordo com as diferentes maneiras em que o indivíduo interage com a realidade e como organiza os seus próprios conhecimentos. Sendo assim, o respectivo autor observa a existência de dois estágios do desenvolvimento: o estágio Sensório-Motor e o estágio Pré-Operatório.

Ressalta-se, entretanto, que o autor não determina idades fixas para cada estágio, mas eles se desenvolvem em uma sequência, respectivamente: I - Estágio Sensorio-Motor (ocorre de 0 a 2 anos, aproximadamente): trata-se da atividade intelectual da criança de natureza sensorial e motora, isto é, neste período a criança não representa mentalmente os objetos e, portanto, a sua ação é direta sobre eles; II - Estágio Pré-Operacional (ocorre de 2 a 7 anos, aproximadamente): neste período a criança desenvolve a capacidade simbólica e surgem os primeiros sentimentos sociais, onde os principais instrumentos utilizados são a representação e a linguagem falada.

Além disso, De Amorim (2012) também traz que existem duas funções básicas que constituem a personalidade: a Afetividade e a Inteligência. A afetividade, por exemplo, está diretamente relacionada às sensibilidades internas e está orientada em direção ao mundo social, com base na construção da pessoa. Já a inteligência, por sua vez, vincula-se às sensibilidades externas e está voltada para o mundo físico, ou seja, para a construção do objeto.

As relações entre o sujeito, o objeto do conhecimento e a afetividade estão presentes na mediação sutil que gradativamente constrói os sentimentos de empatia e curiosidade, que são capazes de fazer com que a criança avance em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Por este motivo, depreende-se que a razão e emoção são elementos não se dissociam, visto que uma não ocorre sem a presença da outra.

Já Vygotsky, de acordo com Krueger (2003), propôs a construção de uma nova psicologia, fundamentada no materialismo histórico e dialético. Para isso, o respectivo teórico aprofundou-se sobre as abordagens relacionadas ao funcionamento dos aspectos cogniti-

vos, principalmente sobre as funções mentais e a consciência, utilizando do termo “função mental” para se referir a processos como: pensamento, memória, percepção e atenção. Nesse sentido, é correto afirmar que a organização dinâmica da consciência se aplica diretamente ao afeto e ao intelecto.

No âmbito da educação infantil, por exemplo, a inter-relação do(a) educador(a) com o grupo de alunos e, principalmente, com cada um em particular é constante, ocorrendo à todo momento, seja na sala de aula, no pátio ou nos passeios. É em função dessa proximidade afetiva que se dá as interações com os objetos e, conseqüentemente, a construção de um conhecimento altamente envolvente e eficaz.

Como afirma Saltini (1997, p. 89), “essa inter-relação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento” (apud KRUEGER, 2003, p. 5). Além disso, o autor supracitado destaca:

Neste caso, o educador serve de continente para a criança. Poderíamos dizer, portanto, que o continente é o espaço onde podemos depositar nossas pequenas construções e onde elas tomam um sentido, um peso e um respeito, enfim, onde elas são acolhidas e valorizadas, tal qual um útero acolhe um embrião (SALTINI, 1997, p. 89 apud KRUEGER, 2003, p. 5).

Por isso, ter a compreensão das relações afetivas que ocorrem de forma sensível e predominante nos momentos de mediação cotidianas está em consonância com a ideia de educação mais humana, ao construir a percepção da criança como pessoa completa e possibilitando que o momento de aprendizado não se desvincule do “ser criança”, isto é, dos seus interesses e necessidades.

O afeto como um dos fatores do fazer pedagógico manifesta-se na construção do sentido às formas de propor e na realização das atividades. Nos momentos de aprendizagem, a afetividade deve ser observada através do compromisso/capacidade do professor em conhecer o seu aluno e criar meios para que aconteça um aprendizado efetivo e significativo. Esse comprometimento é um ato afetivo, se não com o aluno, em respeito à sua opção profissional. Isto requer refletir que, apesar de todos os percalços, devem-se encontrar as brechas para desenvolver no cotidiano aquilo que se acredita. Por isso, as práticas dos professores e a sua dedicação aos alunos revelam, além de comprometimento, o afeto e responsabilidade.

Durante muito tempo, diversos educadores atuaram em salas de aula sem se preocupar para com os aspectos afetivos, e essa “invisibilidade” em relação ao afeto ainda está presente nas inúmeras relações educador/educando. Por isso, torna-se imperativo apresentar as grandes contribuições na psicogênese do desenvolvimento infantil com Piaget ao abordar que o sujeito aprende interagindo com o objeto do conhecimento, através do questionamento construído sobre este.

Além das perspectivas supracitadas, destaca-se que Vigotski amplia o conceito anterior ao afirmar que os sujeitos interagem com os objetos do conhecimento mediados pelo outro, o sujeito também é o que o outro diz sobre ele, ao internalizar a imagem criada pelo outro e, acrescento que esta forma de interação é carregada de afetividade.

Baseando-se nessas percepções pode-se afirmar que a afetividade constitui um domínio funcional tão importante para a vida social e emocional de um indivíduo por demonstrar a relação de carinho ou cuidado que se pode se ter com alguém íntimo e querido, permitindo assim ao ser humano expor os seus sentimentos e emoções a outro ser, sendo um laço criado entre os seres humanos para representar a amizade mais significativa.

A afetividade, portanto, deve ser analisada como um estado psicológico do ser huma-



no que pode ou não ser modificado a partir das situações cotidianas. De acordo com Andréas (2015), esse estado reflete na conduta e na capacidade de aprendizagem do sujeito, impactando o seu desenvolvimento cognitivo e que se manifesta através dos sentimentos, desejos, interesses, valores e etc., ou seja, em todas as áreas de sua vida.

3. A LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM

Durante os processos de ensino e aprendizagem concretizados no ambiente escolar é possível perceber a presença no lúdico em sala como coadjuvante, apesar de que através dele é construído o envolvimento tanto do professor como dos alunos, de forma mútua. Não obstante, a presença do lúdico traz consigo um meio de interação que normalmente não acontece pela pedagogia convencional, pois se ambos os sujeitos se envolvem no momento do brincar para a aprendizagem, todas as formalidades impostas pelo ensino escolar deixam de lado a sua rigidez, daí professor e alunos passam a atuar conjuntamente na construção do processo de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, os educadores sentem-se realizados justamente por romperem com os tabus criados pelo sistema educacional. Tanto os alunos quanto os educadores envolvidos, despertam para a afetividade, o encantamento, o aprendizado, estreitando o convívio social e as relações interpessoais.

Para Sampaio (2010, p. 31 apud BEZERRA, 2017, p. 13), “necessitamos como professores e pesquisadores, encontrar caminhos para transformar a educação, resgatando a humanidade perdida”, ou seja, “aprender a condição humana, aprendendo a aprender a ser”, rompendo a formação contemporânea, para buscar meios que atinjam a vida do educando, a partir da sua própria vivência e propiciando sua formação para a vida.

Entretanto, é perceptível que alguns educadores demonstram grandes dificuldades em perceber a importância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem. Porém, os profissionais da educação comprometidos com a qualidade de sua prática pedagógica, reconhecem a importância do lúdico como instrumento eficaz para o desenvolvimento social, intelectual e emocional de seus alunos. Para entender o universo da ludicidade é necessário compreender que ele envolve os jogos, os brinquedos e as brincadeiras.

A humanidade está diretamente relacionada ao cuidar do próximo e aos demais à volta. O lúdico aplicado à vivência escolar é uma forma de aprimorar o processo educacional, encantar o ser, pois que traz amor e amizade para a vida dos envolvidos nesse processo de reconstrução da identidade humana. E, ao mesmo tempo em que a afetividade, o prazer e a felicidade estão juntos, os conhecimentos necessários para o educando são transmitidos. Ao Brincar se aprende e, aprendendo, é possível construir a identidade dos indivíduos, como seres histórico-culturais e como cidadãos. Desse modo, temos que:

A expressão maior da ludicidade são as dinâmicas, que, sendo uma palavra de origem grega (*dynamis*), tem por significado força, energia e ação, que são a essência das crianças e precisam ser canalizadas para o processo de aprendizagem na escola e, principalmente, na sala de aula; caso contrário dispersam o foco e trarão caos ao ambiente escolar. Além dessa essência já citada, é inato ao educando a criatividade e a curiosidade, que juntas, fazem despertar para o aprender e para a busca do saber – razão pela qual são tão questionadoras do mundo à sua volta (MACHADO; NUNES, 2012 apud BEZERRA, 2017, p. 14).

Nesse sentido, destaca-se o “Brincar” como uma atividade que facilita o desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico, que estimula o desenvolvimento intelectual, possibilitando as aprendizagens. Mas conceituar esse termo não é tarefa fácil. Bezerra (2017)

salienta que é muito complexo definir jogo, brinquedo e brincadeira. Pois, uma mesma conduta pode ser considerada jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído.

A brincadeira, portanto, pode ser compreendida como o ato ou efeito de brincar, por meio de momentos em que, utilizando-se de brinquedos, a criança brinca. Na brincadeira diversas funções são mobilizadas como: as psicomotoras, as neuropsicológicas, a cognitiva, bem como os sentimentos e o afeto.

Por meio da prática lúdica há o desenvolvimento das competências de aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer; desenvolvendo o companheirismo; aprendendo a aceitar as perdas, testar hipóteses, explorar sua espontaneidade criativa, possibilitando o exercício de concentração, atenção e socialização. O jogo é essencial para que seja manifestada a criatividade e a criança utilize suas potencialidades de maneira integral, indo de encontro ao seu próprio eu.

É brincando que a criança constrói sua identidade, conquista sua autonomia, aprende a enfrentar medos e descobre suas limitações, expressa seus sentimentos e melhora seu convívio com os demais, além de aprender a entender e agir no mundo em que vive com situações do brincar relacionadas ao seu cotidiano, bem como compreende e aprende a respeitar regras, limites e os papéis de cada um na vida real; há a possibilidade de imaginar, criar, agir e interagir, auxiliando no entendimento da realidade.

A discussão sobre a importância dos jogos e brincadeiras na educação vem se consolidando, pois as crianças apresentam nessas atividades grande capacidade de raciocinar e resolver situações-problemas. As brincadeira ou jogo em sala de aula são importantes para o desenvolvimento social, pois existem alunos com dificuldade no relacionamento, que gera insegurança ou medo de perguntar suas dúvidas ao professor, mas através da aplicação das brincadeiras e jogos surge a oportunidade de socializar os alunos, a cooperação mútua, participação em equipe na solução de situações-problemas propostas pelo professor oportunizando a troca de experiências entre os alunos e várias possibilidades para resolvê-los.

De acordo com Modesto (2014), o recurso lúdico pode gerar a sensação prazerosa no indivíduo pela possibilidade de envolvê-lo de forma intensa e integral, provocando um certo entusiasmo no mesmo. O autor aponta que o envolvimento emocional acaba gerando um grande teor motivacional, que vem acompanhado de vibração e euforia. Sendo assim, facilita e contribui para a aprendizagem significativa.

O lúdico tem a capacidade de canalizar as energias das crianças, superar suas dificuldades, modificar a realidade, propiciar as condições de liberação da fantasia e a transformar-se em uma grande fonte de prazer. E isso não está apenas no ato de brincar, está no ato de ler, no apropriar-se da literatura como forma natural de descobrimento e compreensão do mundo, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. Por isso, transforma-se em uma ponte que auxilia na melhoria dos resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças no aprendizado.

As atividades lúdicas possibilitam a incorporação de valores, o desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, o desenvolvimento da sociabilidade da criatividade. Assim, a criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário e tem a oportunidade de se desenvolver de maneira prazerosa.



4. LUDICIDADE: UM INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA PRÁTICA DOCENTE

A aplicação do lúdico transforma a sala de aula em um espaço de reelaboração do conhecimento vivencial e constituído com o grupo ou individualmente e a criança passa a ser a protagonista de sua história social, o sujeito da construção de sua identidade, buscando uma autoafirmação social, dando continuidade nas suas ações e atitudes, possibilitando o despertar para aprender.

Assim, a ludicidade se bem utilizada no ambiente escolar colabora de forma significativa para a aprendizagem das diferentes áreas do conhecimento, fazendo com que a criança aprenda brincando. Segundo Friedmann (2012, p. 43),

A observação de como as crianças brincam e de como se relacionam umas com as outras, com os objetos e com o mundo à sua volta deve ser a base do trabalho do educador: a partir das realidades lúdico-culturais podemos “desenhar”, conforme os estágios de desenvolvimento e dos repertórios específicos, propostas adequadas a cada criança.

Quando a criança brinca, ela explora e descobre novos caminhos e, por isso torna-se essencial o olhar atento do professor no vislumbre de criar novas possibilidades de aprendizagem a partir do brincar. O uso de recursos lúdicos para a inicialização da aprendizagem dos alunos deve ser vista como um instrumento de suma importância para uma construção mais significativa e prazerosa no que corresponde a assimilação dos conhecimentos.

Quanto a isso, Rau (2011, p. 25), descreve que “[...] Muitos profissionais da área educacional utilizam a ludicidade como um recurso pedagógico, pois a utilização de recursos lúdicos, como jogos e brincadeiras, auxiliam a transposição dos conteúdos para o mundo do educando.” Desse modo, os profissionais que fazem a utilização do recurso lúdico no seu dia a dia escolar possuem em suas mãos inúmeras possibilidades de oportunizar aos seus alunos a aquisição de novos conhecimentos a partir de diferentes estratégias de ensino, incentivando o aprender brincando. Por isso, o autor supracitado expõe

A formação lúdica se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora. (RAU, 2011, p. 28).

É certo que o professor só se utilizará das práticas pedagógicas se estiverem incorporadas a sua concepção de vida e com base no conhecimento que adquiriu ao longo de sua própria história. Portanto, para que embase seu trabalho voltado para a ludicidade, o professor precisará ter vivenciado e experienciado o ato lúdico como algo significativo e acreditar que este pode ser uma ferramenta que contribuirá na melhoria de sua ação docente, como também na aprendizagem de seus alunos.

Segundo Rau (2011, p. 29), “brincar é coisa séria! Isso envolve uma atitude por parte do adulto, seja ela nos momentos planejados ou livres, seja durante a atuação pedagógica voltada à aprendizagem significativa”. Isto é, o brincar não pode ser visto apenas como um ato de passatempo, porque apesar de muitos ainda acreditarem que é isto que ocorre, essa ideia deve ser desmistificada, cabe ao professor se utilizar do brincar como uma ferramenta pedagógica auxiliar que colabora no processo de ensinar e aprender da criança.

Há inúmeras formas de analisar a brincadeira propriamente dita. Pois, ela se apresen-

ta de diferentes maneiras às crianças, além de levar em consideração as suas necessidades e pensamentos, bem como são capazes de criar um mundo inteiro com apenas uma palavra. A partir daí emerge um questionamento: “como não envolver a ludicidade no processo de desenvolvimento da criança?”

Assim, percebe-se que é de real importância a inserção do lúdico para a formação das crianças porque estarão mais tarde preparadas para as dificuldades e facilidades que enfrentarão na vida, vista a necessidade do processo da criticidade e cidadania do mundo que as cerca

Referências

- BEZERRA, Luciana Mendonça Nunes. **O ensino e a ludicidade na educação infantil no município de Alagoa Grande**. 2017.
- DE ALENCASTRO, CLARICE ESCOBAR. **As relações de afetividade na educação infantil**. 2009.
- DE AMORIM, Márcia Camila Souza; NAVARRO, Elaine Cristina. Afetividade na educação infantil. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, v. 1, n. 7, 2012.
- D’OLIVEIRA, Daniele; DE FÁTIMA COSTA, Anália Maria. **Ludicidade: Um Instrumento Pedagógico na Prática Docente**. Trabalhos de Conclusão de Curso - Faculdade Sant’Ana, 2017.
- DE SOUSA, Léa Barbosa. A influência da afetividade na aprendizagem significativa: uma abordagem na educação infantil. **Afluentes: Revista de Letras e Linguística**, p. 77-93, 2018.
- FRIEDMANN, A. O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão. 1.ed. São Paulo: **Moderna**, 2012. 175 p.
- KRUEGER, MagritFroehlich. **A relevância da afetividade na educação infantil**. Associação Educacional Leonardo Da VINCI (ASSELVI). Curso De Pós- Graduação em Psicopedagogia, v. 12, 2003. Disponível em: <http://nuted.ufrgs.br/oa/pi/html/afetiv_edinf.pdf>. Acessado em: 23 de Novembro de 2022.
- MARTINS, André Dias. **Afetividade e a construção de conhecimento na virtualidade: sentimentos de alunos do ensino médio na resolução de desafios da webquest**. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Metodologias para Ensino de Linguagens e suas tecnologias. 2015.
- MELLO, Tágides; RUBIO, J. D. A. S. A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2013.
- MODESTO, Monica Cristina; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A importância da ludicidade na construção do conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, p. 1-16, 2014.
- RAU, M.C.T.D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2011. 246 p.



11

**A EDUCAÇÃO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DA
LUDICIDADE**

CHILDHOOD EDUCATION AND THE IMPORTANCE OF PLAYFULNESS

Samira da Silva Fontes



Resumo

Conceitua-se o lúdico (jogo, brinquedo e brincadeira) e a Educação Infantil, suas principais características e modalidades, bem como a necessidade de resgatá-los para as escolas e colocá-lo a serviço do trabalho pedagógico, destacando a valia do jogo de regras e também o jogo espontâneo, lembrando que o brincar traz elementos essenciais como memória, emoção, linguagem, atenção, criatividade, motivação e ação. O presente trabalho tem por objetivo compreender a importância da realizada pesquisa através de materiais já publicado na área da pedagogia referente ludicidade na Educação Infantil, voltada especificamente para os jogos e brincadeiras. Foi ao tema abordado, os dados foram extraídos de materiais do revistas eletrônicas, além de livros de bibliotecas universitárias sobre o tema abordado do idioma nacional e no período 2000 a 2020. Tendo em vista esse contexto, conclui-se inserir o lúdico no processo educacional é fundamental, sendo o resultado algo muito nítido, a criança aprende alegremente e fixa o conteúdo com mais facilidade, uma vez que os jogos, as brincadeiras podem ser consideradas poderosos veículos de aprendizagem e por outro lado a criança se torna mais afetuosa adquirindo assim o espírito de equipe solidário juntamente com a necessidade de vencer os objetivos.

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

Abstract

The ludic is conceptualized (game, toy and joke) and Early Childhood Education, its main characteristics and modalities, as well as the need to rescue them for schools and put them at the service of pedagogical work, highlighting the value of the game of rules and also the spontaneous game, remembering that playing brings essential elements such as memory, emotion, language, attention, creativity, motivation and action. This work aims to understand the importance of research carried out through materials already published in the area of pedagogy regarding playfulness in Early Childhood Education, specifically focused on games and activities. It was to the approached theme, the data were extracted from materials of the electronic magazines, in addition to books of university libraries on the approached theme of the national language and in the period of 2000 to 2020. In view of this context, it is concluded to insert the ludic in the educational process is fundamental, the result being something very clear, the child learns happily and fixes the content more easily, since the games can be considered powerful vehicles of learning and, on the other hand, the child becomes more affectionate, thus acquiring the solidary team spirit along with the need to win the objectives.

Keywords: Ludic, Games, Early Childhood Education, Development.



1. INTRODUÇÃO

As brincadeiras fazem parte do dia a dia de uma criança, e a estimulação por meio do movimento é essencial para o desenvolvimento da criança desde o nascimento. Se isso acontecer, seus estudos neste campo fornecerão uma combinação muito importante de qualidades na construção e compreensão do mundo no futuro.

As atividades lúdicas desenvolvem a concentração, a imaginação, a memória da criança e, em suma, muitas áreas de progresso na pré-escola. Outro objetivo é destacar o papel do professor como facilitador, capaz de tornar sua sala de aula mais ativa e alegre no dia a dia, utilizando jogos/brinquedos/brincadeiras como aliados, posturas que buscam analisar, refletir, identificar interesses e necessidades dos alunos e ensinando com base em suas realidades, experiências, emoções e descobertas.

O tema escolhido tem por finalidade refletir a importância do brincar na educação infantil promovendo o ensino e a aprendizagem na alfabetização das crianças de forma que examina a necessidade de uma cultura dentro das escolas; reconhecendo que as práticas que os professores usam na sala de aula apresentam os benefícios o desenvolvimento da aprendizagem.

Diante desse contexto, justifica-se que a importância do brincar possibilita aos professores intervir de maneira adequada na sala de aula modelada pela criatividade, espontaneidade e desafio do pensamento da criança, buscando criar um ambiente estimulador, envolto num clima de respeito mútuo, onde procura ajudar o seu aluno a estruturar sua personalidade, autonomia, auto estima, iniciativa própria e conhecimento.

Nota-se que as brincadeiras na Educação Infantil são atividades lúdicas bastante utilizadas pelos professores (as) nas salas de aula, elas representam muito mais do que um “faz de conta”, é um momento privilegiado, que oferece as crianças a possibilidade de experimentarem situações novas, compartilhar experiências, bem como as preparam para superar novos desafios. A partir das discussões e leituras acerca do tema proposto buscou responder ao problema de pesquisa: qual a importância da ludicidade para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças na educação infantil?

No objetivo geral do presente estudo foi compreender a importância da ludicidade na Educação Infantil, voltada especificamente para os jogos e brincadeiras. Além dos objetivos específicos que são refletir historicamente sobre as considerações e concepções sobre a Educação Infantil; identificar as contribuições dos jogos e brincadeiras no aprendizado da Educação Infantil e apresentar o papel do professor no trabalho pedagógico apontando estratégias à aprendizagem com os jogos e brincadeiras.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica que foi extraída de matérias já publicadas, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Científica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2000 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos 22 anos, na língua portuguesa.

2. CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma revisão histórica da infância e da educação infantil no Brasil permite compreender os antecedentes histórico-sociais e culturais do estabelecimento e consolidação do cuidado na primeira infância. Portanto, busca-se refletir sobre a estreita relação com a história da infância, família, população, urbanização, relações de trabalho e produção, bem como a história de outras instituições de ensino, portanto, pensando na criança e numa perspectiva histórica, a educação requer esforços para alinhar palavras e a prática está ligada ao contexto socioeconômico e cultural (SILVA, 2007).

A infância, a maternidade e o trabalho feminino, assim como o processo de sociedade capitalista, a urbanização e os problemas econômicos de organização do trabalho industrial constituem o pano de fundo para a implantação da primeira creche brasileira (NASCIMENTO, 2015).

Kuhlmann Jr. (2010, p. 87) enfatizou que a nova instituição representa apoio para o conhecimento jurídico, médico e religioso para controlar a formulação das políticas de enfermagem que estão sendo desenvolvidas, tendo a infância como seu principal pilar: essas influências se refletem em nossa país Em termos de composição de entidades, como participação e organização de conferências relacionadas com assistência, saúde, educação e essas influências ocorreram muitas vezes durante o período da pesquisa.

Vale ressaltar que, para equilibrar as necessidades da classe trabalhadora e o hiato sociocultural, o principal motivo da ampliação da educação compensatória ajuda a encobrir o interesse das pessoas pela infância do Brasil, que visa atender às aspirações de uma nova sociedade que está sendo formada e formada. Não inteiramente para o bem-estar da criança. Assim, os serviços de puericultura passaram a marcar o momento de submissão e composição de um novo sujeito, uma nova criança: a criança a ser educada (GUIMARÃES, 2011).

Segundo Monarcha (2001), a criação do Jardim Paulista fazia parte do projeto de reforma educacional do Partido Republicano Paulista desde 1892, e foi adiada devido à prioridade dada ao ensino de crianças de 7 a 12 anos. Nesse período, observamos que novos conhecimentos sobre a educação infantil, como a paternidade, começaram a formar um currículo escolar normal, “Educação da Mulher para Futuras Mães”.

Micarello (2011) explica que o papel da família principalmente o da mãe com o seu talento feminino lhe permite lidar com as tarefas com naturalidade e fazer o possível para educar os filhos de forma eficaz e construtiva. Pessoas que se adaptam à sociedade e desempenham um papel no trabalho, para que a funcione harmoniosamente na sociedade.

Nascimento (2015) destacou que esse processo tem impactado os métodos de ensino, principalmente o ensino infantil constitui uma profissão no Brasil, pois considerando suas limitações na sociedade brasileira do final do século XIX e início do século XX, no ensino, as mulheres descobriram opções possíveis para entrar na esfera pública e alcançar um certo grau de independência.

A educação moral e a educação religiosa são outro fator proeminente na proposta do jardim de infância de Froebel. De acordo com Kuhlmann Jr. (2010), creches de educação moral propõem educação moral com disciplina, obediência e polidez como o núcleo. Mesmo num ambiente de ensino muito rico e diversificado, as crianças são alvo de contínua intervenção e acompanhamento por parte dos adultos: o ensino da moralidade não se baseia na correção, mas sim em modelos normativos, desde os rituais de aprendizagem à inclusão social e exemplos de atitudes veiculadas em todos os momentos do ensino

Entre as décadas de 1920 e 1930, a educação infantil tornou-se objeto de grande pre-



ocupação da sociedade. Nesse período, o país está se modernizando, o que passa por uma crescente demanda por mão de obra feminina no mercado de trabalho. Além disso, como nos lembram Paschoal e Machado (2009), à medida que os imigrantes europeus chegavam ao Brasil, o movimento operário ganhou força e passou a se organizar em centros urbanos industriais para exigir melhores condições de trabalho, incluindo a criação de instituições de educação e assistência ao seu filho.

No entanto, só com a chegada do período conhecido como Estado Novo (1937-1945) o governo assumiu oficialmente a responsabilidade na área da puericultura e instituiu o Ministério da Educação e Saúde. As instituições de caridade e entidades privadas mantêm cuidados indiretos e implementam programas como “quartos materno-infantis” para se livrar da criação e gestão direta dessas instituições, principalmente para transferir responsabilidades do Estado inquestionáveis para a sociedade civil. Em 1940, em conjunto com o Ministério da Educação e Saúde, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNC), que incluiu o estabelecimento de normas para o funcionamento das creches (NASCIMENTO, 2015).

O objetivo deste item é destacar as discussões que estudiosos e educadores vêm fazendo sobre a importância da educação infantil de forma mais lúdica, acessível, rica e diversificada como um elemento importante na configuração de uma escola infantil que responda aos direitos das crianças.

Principalmente na educação infantil, onde começa a jornada do aluno, que vai esperar por ele na escola e na vida por sua longa jornada, é muito importante que o professor resgate o jeito safado de ser, para que a criança na primeira experiência ajudará a definir o significado do outro, valorizado como uma criança, com espaço, tempo e oportunidade para brincar, ser estimulado e colaborar para desenvolver e construir seus conhecimentos de forma mais lúdica.

Segundo Haddad (2004, p. 23), um novo paradigma para a educação infantil tomou forma hoje:

- A escola deixa de ser um facilitador para toda a criança: em todos os seus aspectos
- Com mudanças na organização familiar, mudanças socioeconômicas, maior atenção às crianças pequenas;
- Quando as ruas e praças deixam de ser locais de encontro e estudo em grupo, e passam a ser simples passagens para estranhos, os melhores lugares passam a ser espaços escolares, capazes de se apresentar como potenciais candidatos a ocupar satisfazendo as crianças, apresentando-se com tamanho, localização, limpeza e monitoramento quando necessário;
- Na cabeça dos adultos associados às escolas de elite, a ideia de deixar as crianças em lugares desconfortáveis nunca passou pela cabeça deles. Isso levou a melhorias nos espaços físicos para a educação infantil, considerando as condições ambientais que favorecem ou desfavorecem nossas atividades e interesses.

O espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas, pois existe nessas escolas muita atenção à beleza e a harmonia do desenho. Isso é evidente nos móveis, tanto funcionais quanto agradáveis, frequentemente inventados e construídos pelos professores e pelos pais, em conjunto.

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

- I - Proporcionar condições para o desenvolvimento físico, mental e intelectual das crianças, além da ação familiar;
- II – Facilitar a ampliação de sua experiência e conhecimento e estimular seu interesse pelo processo de transformação da natureza e convivência em sociedade (BRASIL, 2018, p.25).

A Referência Curricular Nacional para a Educação Infantil apresenta novas recomendações para a educação infantil (BRASIL, 1998), indicando que os professores devem colaborar com organizações curriculares que percebam as seguintes áreas de experiência:

Formação pessoal e social: a natureza global e emocional do envolvimento das crianças, seus planos simbólicos de interação com os outros e consigo mesmas; conhecimento do mundo, enfatizando a relação da criança com a cultura, a construção de diferentes linguagens e sua relação com os objetos de conhecimento (RCNEI, 1998, pág. 45).

Os educadores das instituições infantis poderão transformá-las em espaços adequados, seguros, estimulantes e envolventes para as crianças, tendo em conta o desenvolvimento das crianças nesta fase escolar

Para Sarmiento (2001, p.13).

- A capacidade de compreender os comandos físicos do potencial do corpo,
- Usar o corpo para expressar emoções e autoconsciência;
- Capacidade cognitiva de pensar sobre recursos,
- Utilizar formas de representação, comunicação e resolução de problemas;
- Competências emocionais relacionadas com a construção da autoestima,
- Convivência social, diferenças individuais,
- Compreensão de si mesmo e dos outros;
- A capacidade de compreender os comandos físicos do potencial do corpo,
- Usar o corpo para expressar emoções e autoconsciência;
- Capacidade cognitiva de pensar sobre recursos,
- A capacidade de integração na sociedade está relacionada com possibilidade de fazer parte de um grupo, de uma comunidade, de uma sociedade quando criança.
- Sem qualquer discriminação (SARMENTO, 2001, p.13).

O conteúdo abrange conceitos, princípios e conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas como objetos de estudo. A interpretação de conteúdos de natureza diversa aponta para a necessidade de trabalhar de forma proposital e integrada, considerando categorias: conceitual refere-se à capacidade de operar utilizando símbolos, ideias, imagens e representações que dão sentido à realidade, crianças e aplicável à educação infantil; procedimentos e formas de implementação de ações relacionadas ao potencial das crianças para construir ferramentas, atitudes para lidar com valores, atitudes e normas (BRASIL, 1998).

Haddad (2004) comentou sobre o conceito de criança, que historicamente, até o século XVII, era considerado um adulto em miniatura, ou seja, os elementos básicos de raciocínio, sentimento e ação eram considerados os mesmos da criança. Crianças, adultos, entre os desfavorecidos, crianças trabalham no campo e vendem no mercado como se fos-



sem adultos. Nas classes menos privilegiadas, as crianças trabalhavam no campo e eram vendidas no mercado como adultos.

As famílias mais ricas também não fazem muita distinção entre adultos e crianças. As crianças começam cedo na escola e se esforçam para desenvolver rigorosamente a atenção, a memória e a abstração (MAGNA, 2004).

Gradualmente, o conceito de infância mudou. Nem todos os estudiosos são empiristas como Jean-Jacques Rousseau, que afirmou que as crianças pensam e raciocinam à sua maneira, e enfatizou a ideia de fatores inatos de maturidade interior, e que o objetivo deve ser direcionado para o desenvolvimento da natureza e das habilidades das crianças. Essas ideias foram desenvolvidas por seus seguidores como (MAGNA 2004, p. 28). A educação começou a se opor à prática passiva e repetitiva e aos métodos de leitura das crianças.

As principais ideias inovadoras na educação geral e na educação infantil são baseadas em teorias que explicam o desenvolvimento infantil, enfatizando as origens da interação social e da construção do conhecimento. Destacam-se entre esses estudiosos: Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Henri Wallon (HADDAD, 2004, p. 29).

Magna (2004, p. 64) afirmou na pergunta sobre as crianças:

as crianças são a chave do futuro, defendendo os direitos de cada indivíduo, a transformação social, para o coletivo elas guardam em si uma bússola que determina a direção e o caminho para encontrar novos conhecimentos e construir sua personalidade, incluindo os fundamentos pessoais, sociais, históricos e culturais (MAGNA, 2004, p.64).

Freire (2002) afirma que Celestin Freinet é um educador que tem cumprido com sucesso as tarefas de ensino, e uma das razões de seu sucesso é que entende que não há necessidade de separar os jogos dos trabalhos escolares.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) identificou tendências nacionais e internacionais recentes que exigem uma abordagem integrada das instituições, educação e cuidados da primeira infância (BRASIL, 2018).

Por fim, a escola é um contexto social constituído por atores que partilham metas e memórias, por indivíduos em interdependência com o contexto que constroem.

3. CONTRIBUIÇÕES DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO APRENDIZADO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brincar é uma forma de diversão, por excelência da infância, que vem naturalmente para a criança, sem compromisso, e o planejamento, portanto, envolve os momentos felizes da criança.

Esta etapa exige o olhar mais cuidadoso, atento e amoroso para o desenvolvimento da personalidade da criança. As brincadeiras e brincadeiras espontâneas que as crianças desenvolvem mostram como elas compreendem a realidade de suas vidas. Não há como isolar uma criança do brincar ou do brincar, que é um processo essencial no desenvolvimento humano.

Atualmente, as crianças têm seus brinquedos prontos, longe da sujeira, sem montagem, simplificando o trabalho diário dos pais e professores, e as crianças longe das brincadeiras, onde essas crianças precisam aprender, aprender, aprender coisas novas quando adultas.

3.1 A Importância do Brincar

O brincar sempre foi uma atividade cotidiana na vida das crianças, pois através dele as crianças podem expressar a forma como representam a realidade. Ela criava várias situações imaginárias e agia como se estivesse atuando no mundo adulto, e os brinquedos eram sua forma de compreender a maioria dos problemas criados pelos constrangimentos de seu ambiente de vida. Durante a performance, os símbolos, expressões e objetos utilizados podem significar algo diferente do que aparenta, o que recria e repensa os eventos que a causaram quando tocados (ALVEZ; INEZ, 2008).

(...) O ato de brincar estimula o uso da memória da criança, ampliando e organizando o material a ser lembrado à medida que a criança age. O aspecto lúdico promove o aprendizado, o desenvolvimento social, pessoal e cultural e contribui para a boa saúde física e mental (SALOMÃO; MARTINI, 2007, p.23).

A importância do brincar tem a ver com o que a criança brinca e como ela participa do jogo, sempre abordado de forma criativa e interativa. O brinquedo aproxima o sonho, reorganizando o conteúdo inconsciente, podendo assim lidar com a realidade interna da criança sem perder o contato com a realidade externa. Portanto, muito tempo e espaço precisam ser fornecidos para isso. Uma de suas primeiras brincadeiras é imitar os adultos, e muitas crianças se espelham em adultos íntimos (SALOMÃO; MARTINI, 2007).

A criança descobre simbolicamente a importância dos adultos em sua vida e as diferenças entre eles. Isso acontece, por exemplo, quando ele finge ser a mãe e representa a criança. Portanto, cabe ao professor fazer com que a relação entenda essa assimetria e o valor dos adultos (MACEDO, 2008, p.55).

Na primeira infância, as crianças já compartilham momentos em ambientes ricos e fictícios, e acontecem algumas coisas muito interessantes que não devem ser atropeladas porque é importante que as crianças passem por essa fase, são Momentos complexos, em que as crianças interagem com brincadeiras para mais, já que outras pessoas também podem participar, os pais são um exemplo, pois a fantasia criada pode depender de experiências de vida (GALVÃO, 2008).

Por meio do fingimento, as crianças desenvolvem múltiplas linguagens e aprendem a agir com base na imagem de uma pessoa, um personagem, um objeto e situações que atualmente não conseguem perceber imediatamente (MACEDO, 2008).

Quando uma criança entra em um estado ficcional, ela pode marcar uma nova fase em sua capacidade de lidar com a realidade, seu pensamento evolui a partir de suas ações, enriquecendo sua identidade, pois pode experimentar outras formas de ser e pensar, em particular vivenciando a negociação de e regras coexistentes, e a elaboração de sistemas representacionais de diferentes sentimentos, emoções e estruturas humanas, é por isso que as atividades são tão importantes para o desenvolvimento do pensamento infantil (SALOMÃO; MARTINI, 2007).

Segundo Macedo (2008):

Na ficção, a criança luta para traduzir. Ela não é velha, mas desempenha o papel no Jogo Simbólico. Também não é um animal, mas pode imitá-lo. Essa camuflagem agrega repertório em diferentes linguagens, como pintura, fala, música e dança.



O brincar é visto como um direito da criança e do cotidiano. Em uma sala com fantoches, fantasias ou cenas de atividades simbólicas, eles são sempre queridos pelas crianças e, portanto, são uma boa estratégia para enriquecer a brincadeira e atrair as crianças para espaços diferenciados. A própria situação faz com que a criança infira e pressuponha atividades sugeridas. O propósito de proporcionar diversos ambientes diferentes é que, ao se cansar daquele ambiente, os educadores já tenham outro ambiente para estimular e assegurar a situação de aprendizagem (GALVÃO, 2008).

Brinquedos e atividades lúdicas são a essência da infância, e as instituições devem estar preparadas para desenvolver práticas que utilizem esse pressuposto como diretriz para a organização das atividades cotidianas.

Muita gente está falando sobre o fato de que esse brinquedo pode representar alguma realidade. Significar algo no lugar de algo. Ao representar que você corresponderá a algo, permitindo que seja evocado, o brinquedo coloca a criança na vida cotidiana mesmo quando ela não está lá. eles podem manipulá-los (KISHIMOTO, 2000).

Para Alves e Inez (2008), “o sentido do jogo está em constante construção de sentido, para que possam tentar dar sentido ao mundo por meio de sua imaginação ou representação”. Nas escolas públicas ou privadas, há muitos professores que fazem o jogo de forma lúdica apenas por diversão sem um plano que possa integrar as atividades propostas.

Brincar é aprender porque tanto a alegria quanto a descoberta estão envolvidas nesse relacionamento (do coração). “Quem age, se posiciona, vivencia situações que o expõem ao conflito, evolução ou conservação de valores” (HOFMANN, 2009).

As crianças desenvolvem a comunicação, a expressão física e verbal naturalmente enquanto brincam em um ambiente incrivelmente divertido. Na educação infantil, o controle motor, o ritmo, a localização espacial, o conhecimento corporal e as relações interpessoais preparam as crianças/alunos para o processo de alfabetização e aprendizagem mais formal. O movimento e a participação das crianças são fundamentais, mas elas entendem o que estão fazendo e ampliam suas perspectivas sobre as práticas da cultura corporal (FONSECA, 2009, p. 42).

Vale lembrar que, considerando a realidade de vida da criança e as intenções dos adultos para ela, o brinquedo é atualmente objeto de consumo, pois esse objeto de consumo perde a finalidade do jogo que o “jogo falso” do brinquedo foi comprado para. Atender necessidades imediatas (ALMEIDA, 2000).

Segundo Almeida (2000), os brinquedos têm significado se forem representados pelo brincar, pois as crianças insistem que os adultos participem da brincadeira com eles. Quando brincam, têm a vantagem de ter uma experiência mais rica, podendo usar mais a imaginação e aumentar as informações intelectuais e verbais. Os adultos podem levar as crianças a criar, desenvolver novos horizontes e organizar-se. Ele é capaz de servir a criança e trabalhar com ela para encontrar o verdadeiro estímulo que ativa suas habilidades criativas e inventivas, sempre levando-as a descobrir.

Ao experimentar, observar, manipular as coisas, as crianças descobrem a possibilidade de moldar o mundo de acordo com suas impressões, e passam não apenas a recordar e registrar fatos na memória, mas a recriá-los” (ALMEIDA, 2000)

O brincar desenvolve todos os sentidos da criança, por meio dos quais cria espaços de socialização e construção. O ato de brincar não se trata apenas de educar o desenvolvimento infantil, mas também de adquirir experiência de articulação de experiências do

mundo real na construção de cidadãos por meio dos quais eles podem se comunicar com o mundo e se expressar (ALVES; INEZ 2008).

Sobre esse assunto Lima (2007, p. 8) completa:

Para o desenvolvimento saudável da criança, estabelecendo seu lugar no mundo por meio do brincar, é necessário estabelecer três momentos: o momento em que a função da mãe ocorre (tempo exercido pela mãe ou pelo adulto que passa a maior parte do tempo) com a criança, especialmente durante a escola para adultos envolvidos em atividades educativas), o que contribuirá para o desenvolvimento e amadurecimento das estruturas corticais; tempo vivido por Édipo, que contribuirá para o desenvolvimento de sistemas e regras simbólicas.

Dessa forma, é importante que as crianças tenham tempo para brincar e espaço para expressar livremente suas imaginações e fantasias. A escola deve assumir seu papel formativo para orientar as crianças a brincar, e os adultos devem saber que essa brincadeira é séria (LIMA, 2007).

Na educação infantil, o envolvimento dos professores no processo de ensino da criança é importante, pois este é o momento em que a criança desenvolve habilidades e a partir daí constrói seus valores, identidade, autonomia etc. Para muitas crianças, brincar é uma fantasia que assimila a vida real, uma forma de lidar com experiências que já viveram, como brincar com uma boneca como mãe, repreender a filha e mantê-la com os pés no chão, tudo tirado de conversas de adultos. frases que ela ouviu em sua vida diária (VENTURA, 2000).

Consequentemente, próximo tópico, pretende-se abordar sobre a atuação do professor no desenvolvimento e aprendizado através das brincadeiras e jogos

4. ATUAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS JOGOS E BRINCADEIRAS

Kraemer (2007) fala que a brincadeira faz parte do processo de aprendizagem de todos, desde a infância até alguns momentos da vida adulta. O que é interessante é que, independentemente da idade, os jogos podem ser utilizados como elo entre os objetos de conhecimento e a aprendizagem, permitindo que os alunos tenham conhecimentos mais sólidos e permanentes.

Martins (2008) comentou que o ato de brincar significa proporcionar espaço, atividades e interação com as práticas pedagógicas que constituem as recomendações curriculares, ou seja, o professor deve proporcionar aos alunos atividades lúdicas que atendam às recomendações pedagógicas, voltadas para o desenvolvimento das crianças.

O planejamento de ensino na educação infantil requer discussão e elaboração com as disciplinas nesses ambientes educacionais coletivos, por isso é imprescindível que o planejamento traga para dentro da sala de aula o que as crianças expressam em seu cotidiano, desde seus balbucios, choros, falas, gestos, desejos, pressupostos e conhecimentos prévios são fundamentais para trabalhos que respeitem a cultura infantil (AHMAD, 2011).

Desenvolver recomendações pedagógicas que considerem a educação, o cuidado e o brincar significa planejar ações pedagógicas que auxiliem as crianças, e gestores e professores da primeira infância nem sempre têm essa visão. Não é uma ação derivada de op-

ções como se encontra nos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais - Primário (Educação Infantil). A maioria das instituições de ensino possui programas de intervenção instrucional para a educação infantil, mas diferem entre si.

Segundo Corsino (2009, p. 119), o ato de planejar é necessário: “planejar é um momento de reflexão para o professor, que, a partir de suas próprias observações e registros, prevê ações, recomendações e sequências de atividades, organizando tempo e espaço na educação infantil.

Libâneo (2005) destaca essas tendências pedagógicas estabelecidas nas escolas por meio das ações educativas dos professores, categorizadas como pedagogia liberal e pedagogia progressista. Na pedagogia liberal, as escolas são vistas como ferramentas para ajudar os indivíduos a se prepararem para a sociedade. Nesse grupo, há tendências tradicionais, tendências de renovação progressiva, tendências de renovação não diretivas e tendências tecnocráticas.

Ao desenvolver seus planos, as instituições de ensino privadas utilizam os princípios de seus patrocinadores. Nas escolas públicas, no entanto, nenhuma filosofia foi encontrada para orientar os conselhos de ensino político, e os educadores usam vários conceitos de ensino simultaneamente. Segundo Vasconcellos (2000, p. 95), são diferentes níveis de planejamento: planejamento escolar é o que chamamos de programas de educação política ou programas educacionais. Diagnóstico e planejamento.

Em alguns casos, quando o programa é feito pelo professor, é essencialmente um documento que é enviado ao solicitante. Infelizmente, foi arquivado e não implementado. Aleatoriamente, todos desenvolvem seus trabalhos em sala de aula como bem entenderem (HORN, 2012).

Um elo muito importante no planejamento da educação infantil é o coordenador instrucional. Ele é responsável por criar o vínculo entre o programa de ensino político da escola e os planos de aula que todos, incluindo os professores, realizam. Pensando nisso, a Educação Infantil começou a conquistar o espaço de atuação de diversos profissionais da área da educação, entre eles o Coordenador Pedagógico, que teve um papel importante na comunicação com professores e demais profissionais que atuam na promoção de um desenvolvimento de qualidade. Projetos de ensino e planejamento e processos de ensino e aprendizagem com crianças (AHMAD, 2011).

no processo educacional e devem participar efetivamente. Hierarquicamente, o planejamento tem que acontecer. O Ministério da Educação e Cultura -MEC têm seus próprios planos, assim como as secretarias de educação, secretarias regionais de educação, escolas e professores. Esses planos não são independentes, pois sabemos que todos devem estar sujeitos à legislação vigente, porém, deve haver uma interação entre as decisões em cada caso para que os alunos da educação infantil não vão à escola apenas para passar o tempo. E sempre no jogo, há um propósito nele (KRASHEN, 2000).

O planejamento requer participação. Talvez seja um agravante o fato de ter sido planejado de forma isolada sem considerar outros interesses ou objetivos da comunidade escolar. Segundo Ferreira (2001), o planejamento participativo é dividido em três fases: preparação, monitoramento e revisão. Dessa forma, é um processo contínuo de planejamento, monitoramento, avaliação e replanejamento.

Kraemer (2007) explica que usa uma prática saudável na coordenação coletiva é a realização de reuniões que visem avaliar o processo vivenciado, buscando elementos para discutir e contribuir para a construção do plano. Os professores aproveitam esses momentos para relatar situações vivenciadas, fazer trabalho social e compartilhar com o grupo

situações únicas de sua turma. Este também é um ótimo momento para aprender novos jogos e praticar com os professores. Os professores do jardim de infância também gostam de brincar. Nesse momento, o coordenador pedagógico vai ouvir os professores e sugerir temas curriculares dentro e fora da escola. Esses cursos facilitarão a prática do planejamento.

Nas instituições infantis, portanto, são os adultos que, como professores, ajudam a construir o playground na vida das crianças. Portanto, é ele quem organiza sua base estrutural fornecendo certos objetos, vestimentas, brinquedos ou jogos, divisões e arranjos de espaço e tempo (MARTINS, 2008).

Por meio do brincar, os professores podem observar e formar uma visão do processo global de desenvolvimento de uma criança, especialmente o desenvolvimento de cada indivíduo, documentando suas habilidades de uso da linguagem, bem como suas habilidades sociais e os recursos emocionais e emocionais que ela possui (BOBBIO, 2010).

As situações são arranjadas pelo professor para que a brincadeira ocorra de diversas formas, proporcionando às crianças a possibilidade de escolher temas, papéis, objetos e companheiros, ou as regras e estruturas da brincadeira para que possam articular individual e independentemente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (VASCONCELLOS, 2000).

A organização de situações de aprendizagem orientadas, ou que contam com a intervenção direta do professor, permite que as crianças trabalhem com diferentes saberes. De acordo com o Referencial Curriculares Nacionais para Educação essa aprendizagem deve ser baseada não apenas no conselho do professor, mas principalmente na escuta das crianças e na compreensão do papel da experiência e do erro na construção do conhecimento (BRASIL, 2007).

Horn (2012) explica que a intervenção do professor é necessária para que, nas instituições de educação infantil, as crianças possam ampliar sua capacidade de usar conceitos, normas sociais e diferentes linguagens e ideias, expressando e comunicando seus sentimentos na interação social ou sozinha, experimentando, refletindo, elaborando perguntas e respostas, construção de objetos e brinquedos etc. Mais importante ainda, os professores devem respeitar o potencial e as diferenças dos alunos.

Em 1996, a LDB determinou em seu artigo 62 que, para atuar na educação básica, os professores devem ser de nível superior e somente professores qualificados de nível superior podem ser admitidos por dez anos. Por isso, penso que é necessária uma formação adequada para esta educadora de infância. Não basta ser pré-normalista. Sua especialização também deve ir além dos cursos superiores de pedagogia. As aulas de aperfeiçoamento são obrigatórias porque, como alguns argumentam, não é qualquer professor que pode ensinar a educação de uma criança.

Bobbio (2004) apontou que o homem é um ser social que não pode viver, nem viver de verdade, isolado. Mas o liberalismo e a democracia olham para a relação do indivíduo com a sociedade de maneiras diferentes: o primeiro separa o indivíduo do organismo da comunidade, mantendo-o fora do útero de sua mãe pelo menos durante a maior parte de sua vida, no desconhecido a luta pela existência do mundo e do perigo; a segunda o une a outras pessoas únicas como ele, de modo que, da união artificial entre eles, a sociedade não é mais um todo orgânico, mas um indivíduo livre a união.

Diante do exposto, Bobbio (2010) também deixa claro que a existência não é feita para o isolamento, é na nossa relação com os outros que nos encontramos como ser social, colocando-nos em um mundo desconhecido e cheio de perigos. A luta pela sobrevivência



não é de todo ruim. Suas relações com outras pessoas únicas que são semelhantes a ele permitem que, apesar de suas diferenças, juntos construam uma sociedade orgânica de indivíduos livres.

Horn (2012) afirmou que um ambiente escolar organizado deve promover nas crianças: identidade pessoal, desenvolvimento de habilidades, oportunidades de crescimento, segurança, confiança e conexão social. As escolas têm a responsabilidade de promover o desenvolvimento de habilidades que permitem às crianças interagir com seu ambiente de maneira desafiadora. A identidade pessoal deve estar ligada ao conceito de identidade local para que as crianças possam desenvolver suas próprias personalidades e participar das decisões sobre a organização espacial.

O papel da educação infantil na mudança de rotinas está refletido na legislação brasileira, atualmente regulamentada pelas Diretrizes e Lei Básica 9.394/96 como parte do currículo obrigatório. A lei introduziu a educação infantil no sistema educacional e estabeleceu um formulário organizacional para crianças de 0 a 6 anos. A LDBEN/2006 rompe com a natureza consolidada da sociedade brasileira, redefinindo os termos de pré-escola e creche. Considerando o desenvolvimento global das crianças, as creches atendem crianças de 4 a 5 anos e as creches atendem crianças de 0 a 3 anos (BRASIL, 2006).

Embora esse espaço seja tradicional para a prática do corpo docente e de outras instituições, ele foi reconfigurado e adaptado, principalmente por meio da compreensão da sequência política que o integra. Na sua prática, o professor deve ser um dos colaboradores, mediando jogos e brincadeiras para os alunos, procurando melhorar a qualidade de vida, fomentando o espírito competitivo etc. Aprendizagem, desenvolvimento de habilidades e outras questões relacionadas ao cotidiano em sala de aula (por exemplo, brincar) contam com todos os recursos necessários para o engajamento dos alunos (SILVA; 2020).

Krashen (2000) explica que a escrita e o jogo de palavras são aliados importantes da narrativa – sem dúvida uma das ferramentas de aprendizagem mais importantes. A narrativa fornece uma situação interessante que está imediatamente disponível. Contar histórias na sala de aula cria um bom ambiente de aprendizagem e fornece contribuições significativas e compreensíveis. Ao ativar o dispositivo de aquisição de linguagem por meio de histórias, as crianças podem facilmente resumir os elementos da linguagem nos dados fornecidos pelas histórias. A contação de histórias tem um valor de ensino especial para salas de aula de línguas estrangeiras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar-lúdico está presente no cotidiano infantil, à estimulação através de movimentos é essencial e fundamental para o desenvolvimento da criança desde seu nascimento. Se isto acontece sua aprendizagem neste campo apresentará futuramente uma qualidade geral muito importante para a sua estruturação e conhecimento de mundo.

Sendo assim, a brincadeira, o jogo e o movimento (natural ou estimulado), envolvendo o lúdico em si, são fatores fundamentais em qualquer escola, seja infantil, fundamental e até mesmo de ensino médio, uma vez que contribuem para a educação geral e formação do educando.

É através do lúdico que a criança aprende a lidar com seus constrangimentos, se adaptando a novas dimensões de mundo reagrupando suas idéias e formando sua personalidade. Assim, vemos que na infância o período de aprendizagem se faz necessária e indispensável à suas condutas posteriores exigidas na idade adulta.

As atividades lúdicas estão gravemente ameaçadas em nossa sociedade pelos interesses e ideologias de classes dominantes. Portanto, cabe à escola e aos educadores recuperarmos a ludicidade infantil dos alunos, ajudando-os a encontrar um sentido para suas vidas. Ao brincar, não se aprendem somente conteúdos escolares; aprende-se algo sobre a vida e a constante peleja que nela travamos.

Enfim inserir o lúdico no processo educacional é fundamental, sendo o resultado algo muito nítido, a criança aprende alegremente e fixa o conteúdo com mais facilidade, uma vez que os jogos, as brincadeiras podem ser consideradas poderosos veículos de aprendizagem e por outro lado a criança se torna mais afetuosa adquirindo assim o espírito de equipe solidário juntamente com a necessidade de vencer os objetivos.

Referência

- AHMAD, Esmeralda Luciana. **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágio. Campinas, Papirus, 2011
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica:técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola,2000
- ALVES, G.F; INEZ, S.M. **Brincar e aprender:a função do jogo nas escolas de Educação Infantil de Ipatinga-MG. s/d.**2008 Disponível em: www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/02/downloads/artigo_01.pdfAcesso em : 04.11.22
- ANTUNES, C. **Educação Infantil**: prioridade imprescindível. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOBBIO, Isabel. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**. Artes Médicas, 1999. Porto Alegre.
- BRASIL. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 2007
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, v.1, v.2, v.3, Brasília: MEC/SEF, 2018
- CORSENO, Suely Amaral. **As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas**. In: RODRIGUES, Elaine, et al. Infância e práticas educativas. Maringá: Eduem, 2009. p. 11-21.
- FERREIRA, Maria da Glória. **Jogos da educação: criar, fazer, jogar.**3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- FONSECA, Vitor. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2009
- FREIRE, J. B. **O Jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002
- GALVÃO, Z. O que não pode faltar na pré-escola. Revista Nova Escola. : Abril, ed.217, Nov. 2008.
- GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.
- HADDAD, C. C. **Legislação e Projeto Político Pedagógico para a Educação Infantil**. Batatais: CEUCLAR, 2004.
- HOFMANN, Angela Ariadne et al. **O lúdico na prática pedagógica**. Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) –Curitiba, 2009. 219p.
- HORN, Maria Luísa Campos. **Didática de pré-escola: vida criança: saber brincar e aprender / Maria Luísa C. Aroeira, Maria Inês B. Soares, Rosa emília de A. Mendes.** - São Paulo: FDT, 2012
- KISHIMOTO, Tizuko. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. São Paulo: Vozes, 2000
- KRAEMER, Danilo. **Planejamento Como Prático Educacional**. 19 ed. Editora Loyola, São Paulo, 2007
- KUHLMANN JR. Moysés, M. **A circulação das ideias sobre a educação das crianças**; Brasil, início do século XX. In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. C. de. (Orgs.). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIBANEO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil, mais que a atividade: a criança em foco. 2005.
- LIMA, Marilene, **Brincadeiras e brinquedos para crianças de zero a quatro anos**.Revista do Professor, Porto

Alegre: CPOEC, out./dez. 2007.

MACEDO, L. **O que não pode faltar na pré-escola.** Revista Nova Escola. : Abril, ed.217, Nov. 2008

MAGNA, J. M. **Fundamentação teórica para a prática na educação infantil.** Batatais: CEUCLAR, 2004.

MARTINS, Zilma Ramos. **Creches: criança e o faz-de-contas & cia** 13ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 2008

MICARELLO, Hilda. **Formação de professores da educação infantil:** puxando os fios da história. In. ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs). Educação Infantil: enfoques e diálogos. Campinas, SP: Papirus, 2011, p.432.

MONARCHA, Carlos. **Revista do jardim da infância:** uma publicação exemplar. In. _____. Educação da Infância Brasileira (1875 -1983). Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p.81-119.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado. **Processo histórico da educação infantil no Brasil:** educação ou assistência? XII Congresso Nacional de Educação. EDUCARE. PUC PR 26 a 29/10/2015.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A globalização e a infância:** impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo (Org.). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DPe A, 2001. p. 13-28.

SILVA, Cristiane Rosana da. Reconhecer o Brincar na Educação Infantil como Ferramenta Educativa na Aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 05, Ed. 10, Vol. 10, pp. 111-123. Outubro de 2020

SILVA, Jean J. **Educação e Reeducação Psicomotoras.** Porto Alegre: Artmed, 2020

VASCONCELLOS, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.



12

METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ACTIVE METHODOLOGIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Estrella Yslla Rodrigues de Sousa

Richard Oliveira Jardim



Resumo

A educação infantil é um degrau importantíssimo na vida educacional dos indivíduos. Mas, somente nas últimas décadas com o aumento da demanda e dos estudos sobre sua importância, é que tem ganhado destaque, nos espaços de discussões e reflexão. Diante disso, objetivando refletir sobre as práticas educacionais e a construção desse segmento da educação, este trabalho foi realizado através revisão bibliográfica, com o objetivo geral de compreender como as metodologias ativas podem contribuir para a educação infantil.

Palavras-chave: Metodologias Ativas, Educação Infantil, Desenvolvimento, BNCC.

Abstract

Early childhood education is a very important step in the educational life of individuals. But only in the last decades, with the increase in demand and studies on its importance, has it gained prominence, in spaces for discussion and reflection. Therefore, aiming to reflect on educational practices and the construction of this segment of education, this work was carried out through a literature review. The general objective of this work is to understand how active methodologies can contribute to early childhood education.

Keywords: Active methodologies. Child education. Development. BNCC

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil é o primeiro degrau da escolarização do ser humano. É nessa fase que as crianças iniciam os seus primeiros passos para a socialização, além de seu convívio familiar, iniciando suas noções de identidade e compreensão de mundo, desenvolvendo seus aspectos socioemocionais, físicos e cognitivos.

Nessa etapa da educação faz-se necessário a utilização de práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento integral das crianças, sendo assim as metodologias que serão aplicadas tem fundamental importância para que sejam alcançados os objetivos de aprendizagem. O professor tem a responsabilidade de proporcionar experiências que possam fortalecer as capacidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais das crianças, e as Metodologias Ativas são uma importante ferramenta para obter excelentes resultados. Mas o que são Metodologias Ativas? De que forma elas podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem das crianças?

As metodologias ativas são formas de ensino, que tem como principal objetivo, colocar o estudante como protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem. Apesar de não ser um conceito relativamente novo, as metodologias ativas têm ganhado mais espaço nos últimos tempos, sobretudo por sua aplicabilidade no contexto da pandemia mundial da COVID-19.

Muito se fala em metodologias ativas no ensino fundamental e no ensino médio, mas pensando em alternativas para o melhor desenvolvimento das crianças na educação infantil, as metodologias podem contribuir significativamente, principalmente na construção da autonomia, na socialização e na construção da relação professor-aluno e com os colegas.

Assim, este trabalho objetivou estudar como as metodologias ativas podem ser utilizadas na educação infantil, trazendo os conceitos das metodologias ativas e suas aplicabilidades na educação infantil, considerando a importância destes métodos para o desenvolvimento integral das crianças e o melhor aproveitamento da prática profissional. Abordando conhecimentos para melhorar a prática dos professores desse segmento e, conseqüentemente obter resultados positivos no desenvolvimento das crianças na educação infantil. Desse modo foi possível compreender a importância e os conceitos de metodologias ativas, como elas funcionam e de que maneira podem ser utilizadas eficientemente para o desenvolvimento das crianças.

Este trabalho foi desenvolvido através do método de revisão bibliográfica. A pesquisa bibliográfica busca explicar e teorizar o tema do projeto de pesquisa com base em referências de artigos, livros e revistas já publicados. Segundo Marconi e Lakatos (1996) esse tipo de pesquisa tem como principal objetivo colocar o pesquisador em contato direto com aquilo que já foi pesquisado e escrito sobre determinado assunto. Utilizou-se fontes de pesquisa primária e secundária, como livros e artigos de revisão literária, publicados desde 1996 até 2020, acessados através da internet.

Este trabalho está constituído por três capítulos. O primeiro capítulo traz o conceito de metodologias ativas, sua concepção histórica e o parâmetro atual. O segundo capítulo evidencia a importância das metodologias ativas para o desenvolvimento das crianças na educação infantil. E o terceiro capítulo dá ênfase às formas de utilização das metodologias ativas no ensino-aprendizagem na educação infantil.

2. METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas são abordagens de ensino-aprendizagem, que tem como objetivo colocar o estudante como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. De acordo com Paulo Freire (2006), as metodologias ativas podem ser definidas como uma concepção educativa que se baseia na construção de conhecimentos através de procedimentos práticos de experiências. Dessa forma os alunos aprenderão de maneira mais participativa, desenvolvendo sua autonomia, autoestima, capacidade de resolução de problemas, criticidade, interpretação, organização, autoconfiança, empatia, responsabilidade, colaboração e tomada de decisão.

Para que esses objetivos possam ser alcançados, faz-se necessário um professor que tenha competências e habilidades de mediar, que possa estimular a ação-reflexão nos estudantes, ensinando-os a pensar, fazendo o gerenciamento e a orientação acerca da intencionalidade em que a metodologia esteja sendo aplicada, criando ambiente e meios para que os estudantes possam construir os seus conhecimentos de forma engajada. Berbel (2011) acrescenta:

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha, e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisão em diferentes momentos do processo de vivência, preparando-se para o exercício profissional futuro (BERBEL 2011, p 29)

Historicamente, segundo Abreu (2009) já se encontrava fragmentos de métodos ativos na obra de Emilio Jean Jacques Rousseau (1712-1778), pioneiro na pauta de educação e filosofia no mundo ocidental. Para ele a experiência se sobrepõe a teoria, pois proporcio-



nando a experiência, atribui-se significado a teoria. Já na Escola Nova, influenciada pelos pensamentos de Dewey, que entendia que aprendizagem se dá pela ação, os interesses e atividades dos estudantes tiveram mais valorização que dos professores.

Muitos estudiosos já falavam sobre metodologias ativas há algum tempo, como por exemplo, José Moran (2015), para ele é necessário utilizar metodologias que envolvam os alunos em atividades complexas, que tenham que tomar decisões e avaliar resultados, onde possam mostrar suas iniciativas. Os princípios das metodologias ativas são: protagonismo do aluno, autonomia, problematização da realidade, inovação, trabalho em equipe e professor mediador. Esses princípios estão em consonância com o interacionismo, bastante difundido por Piaget e Vygotsky. De acordo com Oliveira (2010) essa concepção vê o estudante como um sujeito capaz de construir o seu conhecimento apropriando-se do que lhe é fornecido pelo professor, pelos materiais didáticos, e pelos colegas.

Entende-se que ao colocar o aluno como centro do seu processo de ensino-aprendizagem, ele consegue se transformar do papel de expectador, para o de explorador, praticando e experienciando para buscar fundamentos na teoria. Com essa participação efetiva na construção do seu conhecimento, o aluno desenvolverá cada vez mais a sua autonomia, pois a partir da interação com os pares, e da oportunidade de estar em constante movimentação, para adquirir o conhecimento, o aluno estará sempre atuando frente a tomada de decisões, das ações a serem tomadas, com foco em algum objetivo.

Desse modo, desenvolve-se no indivíduo a capacidade de pensar, elaborar, explorar e evidenciar fatos, autonomamente. O que permitirá, posteriormente a atuação na sociedade, de um indivíduo seguro de suas ações, das suas convicções e que poderá facilmente agir crítica e construtivamente na sociedade, em busca de melhorias.

Paulo Freire já apontava que para desenvolver atitude crítica e formar cidadãos ativos para a sociedade, era necessário romper as barreiras do modelo tradicional de ensino. Para ele o modelo de educação tradicional, baseado na memorização e na transferência de conceitos, não formaria indivíduos participativos e críticos, apenas receptores passivos

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (FREIRE, 2011, p. 67).

Com a globalização e as transformações que ocorrem no mundo, há cada vez mais a necessidade de formar cidadãos ativos, críticos, com habilidades que atendam a demanda da sociedade e do mercado de trabalho. A Base Nacional Comum Curricular, que é um documento normativo e tem como função alinhar o currículo da educação básica brasileira, é um importante instrumento de direcionamento para que ocorram mudanças no ensino, visando o melhor desempenho dos indivíduos no mercado de trabalho e nas demandas da sociedade. em seu texto constam habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes durante sua trajetória na educação básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz em seu conteúdo 10 competências a serem desenvolvidas nos estudantes ao longo de sua escolaridade, que podem ser alcançadas a partir do uso de metodologias ativas como instrumento de aprendizagem, sendo elas: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania.

Que apontam para uma reflexão sobre o que pode ser modificado no ensino-aprendizagem, como diz Teutônia e Moura (2020):

Isso nos leva a refletir que o cenário da educação pode estar se reestruturando e documentalmente alicerçando a necessidade de mudanças para a atualização e acompanhamento do que requer o mercado de trabalho no século vigente (TEUTÔNIA; MOURA, 2020, p. 7).

Em 2019, com a surpreendente chegada de uma pandemia mundial da COVID-19, a Organização Mundial de Saúde, com o intuito de não disseminar a doença, alertou sobre a necessidade de fechar os estabelecimentos. Com isso, os centros de ensino tiveram que fechar as portas e pensar em estratégias para que não houvesse comprometimento no ensino-aprendizagem. As metodologias ativas tiveram um papel importante nesse cenário, na busca por uma melhor comunicação, aprendizagem significativa, aulas produtivas e prazerosas, de maneira que os estudantes participem ativamente do processo, mesmo que remotamente.

Um exemplo de metodologia ativa bastante utilizada é a sala de aula invertida, que foi e continua sendo bastante utilizada. Segundo, Assunção e Silva (2020) a proposta desse método é de que o aluno possa previamente ter acesso ao conteúdo a ser estudado e no encontro com o professor/mediador, seja presencial ou virtual como foi no ápice pandêmico, apresentar suas dúvidas, curiosidades e conclusões, em uma dinâmica interativa, que mesmo remotamente confere aprendizagem significativa.

Para além de ter sido uma alternativa para ajudar a suprir as necessidades educacionais durante a pandemia, as metodologias ativas são um importante canal para o desenvolvimento dos estudantes, dos professores e das relações (professor-aluno e aluno-aluno). Como já explicitado, tem como principal objetivo centralizar o estudante no seu processo de aprendizagem, tornando-o protagonista desse processo e principal responsável pela construção do seu conhecimento.

Desse modo, o estudante tem a oportunidade de participar e desenvolver-se ativo e criticamente para atuar na sociedade, em qualquer fase da escolarização, principalmente na educação infantil, onde deve ser um importante instrumento para o desenvolvimento das crianças em sua integralidade (aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais).

3. METODOLOGIAS ATIVAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação básica do Brasil é composta por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação infantil é a porta de entrada para a escolarização, sendo o primeiro contato das crianças com uma educação institucionalizada, para além do nicho familiar.

Está previsto na Lei de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 1996) que, na etapa da educação infantil são atendidas crianças de 0 a 6 (zero a seis) anos de idade, em creches e pré-escolas. E mesmo sendo um direito da criança, é optativa a matrícula até os três anos de idade (creche), sendo obrigatória a partir dos quatro anos. É um dever do Estado e da família, garantido constitucionalmente, atribuído aos municípios que devem garantir o acesso e a permanência das crianças no ambiente educativo.

Durante muito tempo o atendimento a primeira infância nas escolas esteve ligado a uma perspectiva assistencialista, que promoveria cuidados básicos às crianças, que se



tornava que uma demanda crescente em razão da inserção da mulher no mercado de trabalho. Também era um suporte para famílias menos favorecidas para superar as carências resultantes da pobreza.

Registros apontam que a primeira creche do Brasil, surgiu ao lado de uma fábrica, no Rio de Janeiro, no ano de 1899. Naquele mesmo ano foi criado o Instituto de proteção e assistência à infância do Rio de Janeiro, dando origem a uma rede assistencial que se espalhou pelo Brasil.

Ao longo dos anos houve modificações e surgiram novos conceitos a cerca desta etapa da educação infantil, que mobilizavam um olhar para o contexto educativo e não apenas de promoção de cuidados para as crianças. Corsino, Didonet e Nunes (2011) trouxeram a ideia de que o cuidar e o educar, na educação infantil, são processos indissociáveis

é impossível separar as ações do cuidar e educar: Educar e cuidar, duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, tornam-se, aos poucos, duas faces de um ato único de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando, se educa. Educando, se cuida. Impossível um sem o outro (CORSINO; DIDONET; NUNES, 2011, p. 102).

Com o aumento da demanda, o desenvolvimento de estudos acerca do desenvolvimento infantil, e o reconhecimento da criança como ser social, houve a necessidade de sistematizar o ensino para a criança. Novas políticas públicas foram elaboradas e executadas, organizando e dando subsídios para o pleno funcionamento da educação infantil.

Dentre as estruturações da educação infantil tem-se alguns marcos legais que foram e são importantes para a definição que se tem atualmente. A exemplo a Constituição Federal de 1988, que reconheceu a criança como cidadã e assegurou o direito ao acesso e a permanência, como responsabilidade do Estado e da família, atribuindo a ação aos municípios. Logo após, em 1990, a Lei Federal nº 801169/90, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), assegurando o acesso a educação às crianças menores de seis anos em creches e pré-escolas.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/06 faz reafirmação do direito ao acesso à educação em creches e pré-escolas, que traz no artigo 29 o texto “Desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, cognitivos e sociais, complementando a ação da família e da comunidade”.

E mais recente, homologada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que está dividida de acordo com os segmentos da educação básica e traz em seu texto um conjunto de habilidades e competências essenciais a serem desenvolvidas nas crianças, onde dedicou-se 18 páginas para detalhar os campos de experiência, os direitos de aprendizagem e os objetivos, para a educação infantil.

Esse documento normativo, divide a educação infantil em três grupos, diferenciados pelo caráter etário e pelos objetivos de aprendizagem. Sendo eles: bebês (de zero a um ano e seis meses), crianças bem pequenas (de um ano e sete meses a três anos e onze meses) e crianças pequenas (de quatro anos a cinco anos e onze meses). Os objetivos de aprendizagem devem ser alcançados a partir da realização de experiências, que devem envolver as temáticas que ligadas aos campos de experiência (o eu, o outro e o nós; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e formas; espaço, tempo, relações e transformações; corpo, gestos e movimentos) (BRASIL, 2017).

Essas orientações que a base traz, partem do princípio de que as crianças aprendem

experienciando, de maneira que a aprendizagem seja significativa, eficaz e prazerosa. É o que diz Tümmler e Thives (2020)

Para crianças da Educação Infantil, o aprendizado só será significativo se houver a sua interação com aquilo que está sendo explorado, ou seja, não adianta estudar sobre algo que a criança nunca viu ou ouviu falar, sem que ela veja, experimente e ou sinta relações com a sua vida (TÜMMLER; THIVES, 2020, p. 5).

A BNCC (Brasil, 2017) afirma que a educação infantil é a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos. Dessa forma, as relações de afeto e cuidado devem fazer parte do currículo, integradas as experiências que desenvolvam competências e habilidades. Nessa fase da educação é importante que o professor se preocupe em proporcionar experiências que favoreçam o desenvolvimento cognitivo e físico, mas principalmente as faces socioemocionais das crianças, de forma lúdica, priorizando brincadeiras e interações.

Nessa perspectiva, o professor deve adotar uma postura mais convidativa e utilizar metodologias que despertem interesse nas crianças, fazendo uma reflexão acerca de como as crianças aprendem, visando garantir os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC para a educação infantil, que são: conviver, explorar, participar, brincar, expressar-se e conhecer-se, com o objetivo de desenvolver as crianças de maneira integral, através de interações e brincadeiras, com intencionalidade educativa/pedagógica. Conforme diz Oliveira (2015):

Os campos de experiência colocam, no centro do projeto educativo, as interações, as brincadeiras, de onde emergem as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças articuladas com as proposições trazidas pelos/as professores/as. Cada um deles oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, com objetos, com situações, atribuindo-lhes um sentido pessoal. Os conhecimentos aí elaborados, reconhecidos pelo/a professor/a como fruto das experiências das crianças, são por ele/a mediados para qualificar e para aprofundar as aprendizagens feitas (OLIVEIRA, 2015, p. 84).

Levando em consideração os supracitados, pode-se inferir que, as metodologias ativas apesar de serem pouco enfatizadas na educação infantil, podem ser uma ferramenta de grande importância, pois com seus princípios de colocar o estudante como centro do seu processo de aprendizagem, através da experiência, deve contribuir na construção da identidade das crianças, na autonomia, na autoconfiança, na interação entre os pares e na relação professor-aluno.

Rompendo assim com a ideia de uma educação infantil pensada apenas para o cuidado, mas sim para a participação das crianças, visando o desenvolvimento integral das crianças, contribuindo para o desenvolvimento humano, de futuros cidadãos participativos, ativos e críticos.

4. USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As metodologias ativas têm como principal objetivo colocar o estudante como protagonista da construção do seu próprio conhecimento, superando a ideia de uma mera transmissão de saberes, de quem “ensina” para quem “aprende”. Desse modo os alunos se tornam participativos, através de estratégias com intencionalidade pedagógica. Pensando no contexto da educação infantil, onde busca-se o desenvolvimento integral das crianças,



por meio de estratégias e experiências, as metodologias ativas são um importante instrumento para alcançar esse objetivo.

Apesar de cada vez mais os estudos mostrarem resultados positivos e significativos das metodologias ativas para o avanço da educação, ainda é escassa a aplicação dos métodos na educação infantil, talvez por ainda associarem a essa etapa da educação ao assistencialismo, sem concepção educativa. No entanto, deve-se relacionar a ideia de crianças aprendendo a partir de experiências e professores como facilitadores das descobertas.

Esse perfil de professor facilitador/mediador, se constrói por meio de mudanças na formação e na prática pedagógica, reflexões sobre a prática docente. Faz-se necessário a elaboração de estratégias convidativas, que despertem curiosidade e interesse nas crianças, fazendo sentido para a vivência delas, de modo que elas próprias consigam atribuir significado ao que lhe é proporcionado.

Objetivando subsidiar essas práticas, valorizando a diversidade e respeitando as mais variadas possibilidades de aprendizagem, elencou-se neste capítulo as principais metodologias ativas utilizadas nas salas de aula, e possíveis aplicações para a educação infantil. Sendo elas: sala de aula invertida, gamificação, aprendizagem por projetos, resolução de problemas e rotação por estação de aprendizagem.

4.1 Sala de aula invertida

A sala de aula invertida, segundo Pereira e Silva (2018), é um modelo pedagógico que foi criado em 2007 pelos professores de química norte-americanos, Jonotedan Bergmann e Aaron Sams. Neste modelo os alunos iniciam seus estudos em casa, através de livros físicos e digitais, textos e vídeos, se apropriando dos conteúdos, tirando conclusões e anotando suas dúvidas para serem sanadas na sala de aula.

Na educação infantil, as crianças que já são naturalmente curiosas, podem investigar e levar para o momento de roda de conversa, por exemplo, o que conheceu e descobriu previamente sobre o tema pré-definido pelo professor, ou até mesmo algo que não tenha sido definido previamente, mas que pode ser aproveitado para oportunizar troca de conhecimentos e ideias. O professor por sua vez organizará as informações, levantando novas questões e hipóteses para aperfeiçoar o conhecimento das crianças.

Essa metodologia pode auxiliar no desenvolvimento da oralidade, da expressividade, da comunicação, da relação entre a criança e o professor, das próprias crianças entre si, e até mesmo com a família e todos ao seu redor.

4.2 Gamificação

A gamificação, apesar de ser um conceito recente, os elementos que a caracterizam já se fazem presentes a muito tempo no contexto escolar. Segundo Fadel e Ulbrich (2014) “o termo gamificação compreende elementos de jogos e atividades de não jogos”, com elementos de motivação e contextos lúdicos, não necessariamente ligados a recursos virtuais.

Com as crianças pequenas, a gamificação pode ser desenvolvida com a intencionalidade de observar as especificidades de cada aluno, estimulando respeito, empatia, compreensão e resolução de problemas, ressignificando a aprendizagem, através de jogos e brincadeiras de lúdicos, com aspectos motivacionais, utilizando sons, imagens, materiais

estruturados e não estruturados. Desenvolvendo assim aspectos físicos, cognitivos e emocionais.

4.3 Aprendizagem por projetos

A aprendizagem por projetos, segundo Tümmler e Thives (2020), é baseada em propostas que estimulem o desenvolvimento das competências através da integração dos conteúdos diversos. Para além dos conteúdos, nessa metodologia são valorizadas as ações realizadas pelos estudantes, as interferências, os argumentos etc.

Na educação infantil, ela pode ser iniciada a partir das necessidades das crianças, com o levantamento das hipóteses daquilo que eles já sabem e o que eles gostariam de descobrir, relacionando-os com os conteúdos que devem ser trabalhados, utilizando até mesmo outras metodologias ativas na execução do projeto. Dessa forma podem ser propostos desafios que proporcionem colaboração, investigação, interação, elaboração de perguntas, trabalho em equipe, entre outros.

4.4 Método de resolução de problemas

A metodologia baseada na resolução de problemas, segundo Reis e Vitalino (2017) busca problematizar e dialogar sobre um tema, causando uma provocação sobre um tema, visando o desenvolvimento de criticidade e troca de ideias. Neste método é possível que os estudantes façam inferências a partir de seus conhecimentos prévios, saberes culturais e outras particularidades, possibilitando uma troca de conhecimento significativamente enriquecedora.

Na educação infantil, podem ser criados espaços com desafios, obstáculos e experimentos, simples e objetivos. O professor deve motivar as crianças e fazer com que elas tenham interesse, utilizando uma linguagem clara e adequada. Esses estímulos podem ser feitos constantemente, viabilizando desenvolver a autonomia, a tomada de decisão, o uso dos conhecimentos prévios, a troca de conhecimento e a elaboração de possíveis soluções.

4.5 Rotação de estações de aprendizagem

A metodologia de estações por rotação, segundo Tümmler e Thives (2020) é baseada na criação de diferentes ambientes e contextos, no espaço da sala de aula, estabelecido e planejado previamente pelo professor, a partir um tema, utilizando da tecnologia.

Na educação infantil essa metodologia pode ser usada para explorar um conteúdo que já venha sendo trabalhado, e o direcionamento pode ser dado pelo professor ou por orientação espontânea da curiosidade da criança, a depender do objetivo. Podem ser feitos circuitos de temas específicos, onde todas as estações tratarão do mesmo conteúdo, ou circuitos de inteligências múltiplas. De maneira que as crianças sejam estimuladas a explorar todas as estações.

Essa metodologia além reforçar os conteúdos, pode ser importante na exploração de materiais estruturados ou não, e que fazem parte do dia a dia das crianças, auxiliando no desenvolvimento motor, com estímulos táteis e visuais, fortalecendo a ideia de desenvolvimento físico e cognitivo.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho através de pesquisa bibliográfica, trouxe uma análise acerca da construção da educação infantil e permitiu perceber a importância e aplicações das metodologias ativas nesse segmento. De maneira que possa ressignificar a prática dos profissionais da educação infantil, e auxiliar os estudantes da área. Pois apesar de nós últimos tempos as metodologias ativas terem ficado em evidência, principalmente durante a pandemia da COVID-19, ainda são poucos os materiais disponíveis relacionados a esse tema, sobretudo no que tange a educação infantil.

Com isso, este estudo buscou enfatizar o uso das metodologias ativas na educação infantil, buscando valorizar o processo natural de aprendizagem das crianças, reforçando a importância dos métodos para o desenvolvimento integral das crianças. Percebemos que é possível transformar as salas de aula das crianças pequenas em espaços ativos e atrativos, proporcionando experiências que auxiliarão no desenvolvimento das competências e habilidades, para a formação de cidadãos ativos e com pensamento crítico.

Acredita-se que o presente trabalho pode auxiliar e incentivar o uso das metodologias ativas na educação infantil, bem como será instrumento de conhecimento para aqueles que também tiverem o desejo de transformar vidas através da educação.

Referências

- ABREU, José Ricardo Pinto de. **Contexto Atual do Ensino Médico: Metodologias Tradicionais e Ativas - Necessidades Pedagógicas dos Professores e da Estrutura das Escolas**. 2011. 105f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- ASSUNÇÃO; Bárbara Gomes. SILVA; Josineide Teotônia da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa. Brasília, 2011.
- BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção de autonomia nos estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas. Londrina, 2011.
- BRASIL. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/96**. São Paulo: Saraiva.
- BRASIL. (2017). **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de educação básica.
- BRASIL. (Constituição de 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital; NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. UNESCO,
- FADEL, Luciane Maria; ULBRICH, Vânia Ribas. **A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional**. Ed. Pimenta Cultural. São Paulo, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- MORAN, Jose. **Mudanças necessárias na educação, hoje**. Ensino e Aprendizagem Inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, Jose. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 21ª Ed. 2014; p. 21-29. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf Acessado em: 13 set. 2022.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de Revista Veras, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 78-87,
- PEREIRA, Zeni Terezinha Gonçalves; SILVA, Denise Quaresma da. **Metodologia Ativa: Sala de Aula Invertida e suas Práticas na Educação Básica**. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en

Educación, 2018, 16(4), 63-78.

REIS, Helaine; VITALINO, Jofre. **Análise qualitativa comparativa entre o método PBL e o tradicional na educação profissional tecnológica de nível médio para jovens e adultos** - Atas CIAQ2017. Investigação Qualitativa em educação. Investigación Cualitativa em Educación volume I – 1892

TEOTONIA; MOURA. **Metodologias ativas na aprendizagem: um desafio para o professor do século XXI**. Formação Docente e Trabalho Pedagógico: Diálogos Fecundos. Org. Andréa Koachhann. Editora Scotti, Goiânia, 2020. p. 193- 209. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/65465>. Acessado em: 14 set. 2022

TÜMMLER, Angelita K; THIVES, Adriana. **O uso das metodologias ativas na educação infantil**. UNIDAVI, 2020. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/pos-graduacao/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas-a-partir-de-2018/ciencias-humanas/especializacao-4/1336-o-uso-de-metodologias-ativas-a-educacao-infantil/file> Acessado em: 28/09/22.



13

EDUCAÇÃO INFANTIL: METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

*PRESCHOOL: ACTIVE LEARNING AND TECHNOLOGIES IN THE TEACHING-
LEARNING PROCESS*

Ilana Sousa Vieira

Resumo

O presente artigo discorre a respeito das Metodologias Ativas em paralelo com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no âmbito da Educação Infantil. Primeiro, busca-se demonstrar o que são Metodologias Ativas e como elas são aplicadas dentro da sala de aula. Posteriormente, explana-se a relevância das TICs no processo de formação de crianças paralelamente à aprendizagem ativa. Por fim, mostra-se que o professor é central neste processo, agindo como mediador entre lecionando e conhecimento. A metodologia utilizada no trabalho foi a Revisão de Bibliografia, lançando mão dos principais autores no tocante à educação.

Palavras-chave: Educação infantil. Metodologias ativas. Tecnologia. TICs.

Abstract

This paper discusses about Active Learning in parallel with Information and Communication Technologies (ICTs) concerning Preschool. First, it seeks to demonstrate what Active Learning is and how it is applied within the classroom. Subsequently, the relevance of ICTs in the teaching-learning process alongside active methods is explained. Finally, it shows that the teacher is central in the process, acting between student and knowledge as a mediator. The methodology used in this article was Bibliographic Research, using experts in the field of education.

Keywords: Preschool. Active Learning. Technologies. ICTs.

1. INTRODUÇÃO

Ensinar exige respeito à autonomia do educando. Os métodos tradicionais fazem do processo de ensino-aprendizagem uma via de mão-única na qual o professor transfere seus conhecimentos indubitáveis e inquestionáveis, sem dar espaço para o exercício da autonomia pelo lecionando. Com efeito, tendo em vista uma educação que logre êxito na formação de indivíduos curiosos, críticos e abertos ao conhecimento, necessita-se de Metodologias Ativas, transformando a relação entre educador e educando em uma via de mão-dupla, na qual o último está livre para perquirir o primeiro. (FREIRE, 2011).

Na educação infantil, a formação de indivíduos atenciosos e críticos dentro da sala de aula é uma questão ainda mais complexa, porquanto é neste período que a criança pode ser estimulada ou desestimulada a externar suas dúvidas, indagações e noções primitivas a respeito do mundo. Neste sentido, a transformação da sala de aula em um ambiente interativo, lúdico e aguçador da curiosidade é salutar para o desenvolvimento das capacidades do aluno.

A dinâmica que permeia todos os aspectos da vida globalizada exige proatividade, pensamento crítico e criatividade dos estudantes. O professor, enquanto mediador entre o mundo dinâmico e o educando, deve ser não somente quem desvela para a criança o conhecimento, mas também precisa de ensejar a atitude criadora, crítica, proativa e autônoma do aluno. Efetivamente, no século XXI, o educador é balizador do ímpeto curioso da criança, mostrando-a as possibilidades e mediando seu contato com um mundo de conhecimentos. (BERBEL, 2011).



Tendo isto em vista, quais os reais benefícios que o uso de tecnologias e metodologias de ensino ativas trazem aos alunos de modo a contribuir para suas habilidades cognitivas, motoras e psicossociais? Além disso, como o professor, no ambiente escolar, se insere neste processo de ensino-aprendizagem?

Nesta perspectiva, discutiu-se o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem que estimulam, por meio do uso de tecnologias, a atitude criadora, proativa, perquiridora e autônoma do educando. Em razão disso, apresentou-se o conceito de Metodologias Ativas, bem como sua relação com as tecnologias educacionais na educação infantil. Desta sorte, demonstrou-se a relevância dessas formas de ensino-aprendizagem ativas e auxiliadas pela tecnologia tendo o professor como mediador entre o conhecimento e o lecionando.

O tipo de pesquisa realizada neste trabalho foi a Revisão de Bibliografia, por meio da análise de referências de notável importância no tocante à educação, às Metodologias Ativas e às tecnologias educacionais, como Paulo Freire, Vygotsky, José Moran etc., cujo acesso aos livros ocorreu por meio de repositórios virtuais. Assim, esta pesquisa é pautada pela explicação e exposição de ideias com vistas a tornar o uso de metodologias ativas e tecnologias educacionais mais comum e efetivo na educação infantil.

2. METODOLOGIAS ATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, desenvolve-se a ideia de que as Metodologias Ativas são caminhos para a transformação das experiências das crianças em sala de aula com vistas a torná-las autônomas, criativas e curiosas, isto é, torná-las abertas ao conhecimento e dispostas a elaborar suas habilidades. Dessa forma, com base nas variadas referências, conclui-se que a formação de agentes se inicia com a aplicação de Metodologias Ativas no ensino infantil, possibilitando a formação de crianças preparadas para lidar com os dilemas sociais e dispostas a enveredar os caminhos do conhecimento.

O ser humano se distingue pela sua capacidade de aprender e, desta maneira, apreender a concretude do objeto. (FREIRE, 2011). A experiência humana é marcada pelo aprendizado concreto e sua generalização para outras possíveis circunstâncias, isto é, o aprender é construção, reconstrução e constatação para mudar. No entanto, por muito tempo, a metodologia predominante no ensino foi a dedutiva, que transfere ideias e teorias para que, posteriormente, o indivíduo as adapte às situações concretas. (BACICH; MORAN, 2018).

Com a hibridização das metodologias indutivas (ativas) e dedutivas (passivas), o processo de ensino-aprendizagem tende a enriquecer acentuadamente as experiências do educando. Neste sentido:

A aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida. Esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que se integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores e sínteses, frutos das interações pessoais, sociais e culturais em que estamos inseridos. (BACICH; MORAN, 2018, p. 35-6).

Por conseguinte, para que esta aprendizagem ativa e significativa se concretize, o estudante deve deixar de ser paciente e passar a ser agente. O aprendizado ativo demanda que o educador coloque o educando diante de problemas e o estimule ao pensamento

curioso e crítico, ou seja, deve-se colocar o estudante para fazer e pensar sobre o que está fazendo. (BONWELL; EISON, 1991).

O estímulo ao pensamento perquiridor e crítico é igualmente determinado pelas emoções despertadas no processo de ensino-aprendizagem. É inegável que o interesse da criança no tema captura sua atenção e fá-la estar mais aberta à atitude proativa e criadora. Nesta linha, Mora (2013, p. 66) afirma que “com a emoção, se abrem as janelas de atenção, foco necessário para a construção do conhecimento.”.

Assim, a atenção está intimamente ligada à relevância que o indivíduo atribui a determinada atividade, bem como é fundamental para o aprendizado ativo. Sintetiza-se:

Ao longo do desenvolvimento, o indivíduo passa a ser capaz de dirigir, voluntariamente, sua atenção para elementos do ambiente que ele tenha definido como relevantes. A relevância dos objetos da atenção voluntária estará relacionada à atividade desenvolvida pelo indivíduo e ao seu significado, sendo, portanto, construída ao longo do desenvolvimento do indivíduo em interação com o meio em que vive (OLIVEIRA, 2011, p. 45).

Decorre disso a necessidade de ensinar a aprendizagem multissensorial, com a qual é possível tornar o processo em direção ao conhecimento mais concreto na medida em que a criança receberá estímulos que a farão, inclusive, desenvolver habilidades psicomotoras. (BACICH & MORAN, 2018). Efetivamente, a criança estimulada a tornar-se agente criativo e crítico haverá de desenvolver percepções mais plenas do mundo e será tentada a entendê-lo até onde puder.

Nesta perspectiva, Vygotsky (1991, p. 25-6) comenta:

Um aspecto especial da percepção humana – que surge em idade muito precoce – é a percepção de objetos reais. Isso é algo que não encontra correlato análogo na percepção animal. Por esse termo eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado. [...] A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância.

Sob este prisma, deve-se associar a percepção deste mundo com sentido e significado às experimentações reflexivas, a partir das quais se cria um ambiente de questionamentos, indagações e aprendizados profundos que, em dando autonomia ao, e em ensinando a atitude criativa e perquiridora do, aluno, possibilitam a formação de crianças abertas ao conhecimento e à curiosidade, assim como estimuladas a integrar seus conhecimentos multissensoriais e prévios àqueles apresentados pelo educador (BACICH; MORAN, 2018).

De fato, as Metodologias Ativas denotam protagonismo, envolvimento, participação e reflexão da criança em todo o processo de ensino-aprendizagem. Por este motivo, diz-se que as Metodologias Ativas “são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma *flexível, interligada e híbrida*” (BACICH; MORAN, 2018, p. 39, grifo nosso).

Inobstante, para este processo de aprendizagem flexível, interligado e híbrido, o educador é imprescindível. Com efeito, não há aprendizado ativo se não houver um educador

que prepare um ambiente estimulante para o educando, que o deixe livre para explorar suas habilidades psicomotoras e o conhecimento que possui em potencial.

Consoante a isso, assevera Zabala (1998 *apud* FREITAS, 2019, p. 8):

Considerar que a construção do conhecimento é um processo ativo que a criança realiza e que envolve a sua atenção direta na realidade e a elaboração de interpretações sobre os aspectos que deseja conhecer; [*sic*] significa pelo menos, [*sic*] organizar a sala de aula de modo a que ofereça à criança uma grande variedade de situações que ela possa explorar, manipular, experimentar e descobrir por si mesma as propriedades dos objetos, a sua reação diante [de] determinadas atuações etc. Isso lhe trará autênticas situações de aprendizagem construtiva.

A criança que se encontra dentro de um ambiente que a estimule a agir criativa, autônoma e proativamente enquanto, ao mesmo tempo, interage com seus colegas e desenvolve suas habilidades psicomotoras tenderá a tornar-se um sujeito social crítico, solidário e aberto à resolução de problemas. (FREITAS, 2019). Como corolário, o educando estará predisposto a se colocar diante das situações sociais e de aprendizado, seja em sala ou fora, como agente criador, curioso e perquiridor.

A formação de um sujeito criativo e curioso é consequência direta do uso de Metodologias Ativas ou Metodologias Híbridas. Com a ausência daquelas formas de controle paternalistas (FREIRE, 2011), o educando se sentirá livre para explorar o mundo que se desvela no processo de ensino-aprendizagem, com a atuação mediadora do educador.

Desta forma, desde a exploração espacial do ambiente de sala de aula até as atividades desenvolvidas com vistas a melhorar as habilidades psicomotoras ou psicossociais das crianças serão impulsionadoras da formação ativa dos alunos. Efetivamente, “a problematização pode levar o aluno ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento” (BERBEL, 2011, p. 29).

Em decorrência disso, pode-se afirmar que o uso de Metodologias Ativas no âmbito da educação infantil possibilita o desenvolvimento e a formação de indivíduos agentes na medida em que a estimulação da autonomia, criatividade, proatividade e curiosidade torna o educando mais aberto ao conhecimento, à resolução de problemas e ao enfrentamento de dilemas sociais. Com efeito, o processo de ensino-aprendizagem passa a ser mais dinâmico e flexível e a proporcionar um mais vasto mundo de possibilidades.

Em subsequência, pode-se incluir as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como auxiliares destes processos de ensino-aprendizagem ativos para a formação de alunos agentes. Dessa maneira, faz-se uma abordagem da aplicação das metodologias em conjunto às TICs como propulsoras do processo de formação autônoma, criativa e perquiridora do lecionando.

3. TICs COMO FERRAMENTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A conformação da vida em redes é evidente no século XXI, proporcionando aos indivíduos contato com novos mundos, anteriormente desconhecidos. Todos são capazes de conhecer qualquer coisa tão-somente digitando ou comandando através da voz. A fronteira do conhecimento expandiu-se e, ao mesmo tempo, novas ferramentas para a educação se nos apresentam. Com efeito, neste tópico, pretendeu-se demonstrar de que forma as

Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) auxiliam as Metodologias Ativas no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.

Reconhece-se atualmente, como foi exposto acima, que a criança é sujeito social e ator pedagógico, isto é, é um ser ativo e construtor na busca de conhecimento. (OLIVEIRA, 2007). Este reconhecimento não pode prescindir da inserção do lecionando em seu próprio mundo, no qual o dinamismo e a complexidade se acentuam com o aparecimento e a proliferação das TICs.

“Estar conectado é uma condição para estar incluído na sociedade da informação e comunicação” (LOPES, 2011, p. 178). Não estar conectado às redes não significa estar somente excluído de um mar de potenciais relações, mas também denota não ter a capacidade de adquirir um conhecimento que até então foge do alcance que os materiais tradicionais possuem.

Com este entendimento, pode-se arguir que as TICs funcionam como uma engenharia da atenção. Desta sorte, seu uso auxilia a prática docente no sentido de transformar o processo de ensino-aprendizagem mais interessante, integrado às comunidades e atual. Segundo Almeida (2004, p.8), “a inserção das TIC na educação oportuniza romper com as paredes da sala de aula e da escola, integrando-a à comunidade que a cerca, à sociedade da informação e a outros espaços produtores de conhecimento.”

Neste sentido, a utilização de TICs possibilita o melhor desenvolvimento dos lecionados em paralelo com a aplicação de Metodologias Ativas. As TICs permitem a descoberta de um novo mundo no qual o usuário, a criança, pode desfrutar de *softwares* que o instiguem ao pensamento criativo e aplicações que estimulem sua imaginação e resolução de problemas, bem como o colocam no lugar de agente, de descobridor/desbravador (SILVA, 2008).

Inobstante, as TICs aproximam o ambiente escolar da vida cotidiana das crianças, que já estão em seu dia a dia, amiúde, imersas no mundo das redes. (SOUZA, 2017). Contudo, na escola, há de se adaptar estas aproximações para que não se deturpe o propósito inicial, a saber, a formação de indivíduos agentes e construtores de conhecimento, perquiridores e criativos, os quais não se apartam do dinamismo em que seu mundo os coloca.

A título de exemplo, tem-se o Graphogame. Este é um aplicativo educativo desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) no âmbito da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e do programa Tempo de Aprender. O aplicativo é utilizado como auxiliar no ensino das habilidades de leitura e da ortografia, representando, de fato, de que modo as TICs são capazes de atuar enquanto instrumentos de potencialização do ensino-aprendizagem na educação infantil.

No mesmo diapasão, após pesquisa realizada em escolas de educação infantil no município de São Paulo, Bergamasco e Bergamasco (2013, p. 337) reiteram a relevância das TICs:

A Educação Infantil se propõe a atender crianças de zero a seis anos com o máximo de qualidade, mas ainda enfrenta grandes desafios. Os relatos dos sujeitos entrevistados e os documentos pesquisados ressaltam a importância da utilização das TICs na Educação Infantil, propondo a dinamização das experiências e conteúdos.

Como corolário, pode-se asseverar que as TICs são salutares para o processo de ensino-aprendizagem e, em consonância com as Metodologias Ativas, atuam no sentido de potencializar a educação infantil. Além disso, contribuem para um aprendizado colabo-

rativo, estimulando caracteres sociais nas crianças. (BACICH & MORAN, 2018). Com efeito, sua utilização logra sucesso na medida em que auxilia na formação de sujeitos agentes, construtores do conhecimento, que, em sendo flexíveis, criativos e em estando a par do mundo digital, tornam-se atores pedagógicos abertos ao conhecimento, à resolução de problemas e ao enfretamento de dilemas socioeducativos.

Em decorrência disso, pode-se indagar de que modo o professor se insere nesse processo de ensino-aprendizagem que dá proeminência ao uso de tecnologias e à aplicação de Metodologias Ativas. Nesta perspectiva, o último capítulo é dedicado a mostrar que o docente se coloca no meio desse processo, como mediador entre o lecionando e o mundo de conhecimento que o espera.

4. O PROFESSOR COMO MEDIADOR

As Metodologias Ativas e as Tecnologias de Informação e Comunicação emprestam ao processo de ensino-aprendizagem um vasto número de possibilidades nas quais se pode melhorar o desenvolvimento do lecionando. No entanto, há de se ter cautela no uso destes potencializadores. Sem a figura do professor, com a moderação, a mediação e a curadoria de conteúdo, a criança pode ver-se perdida no meio de uma confusão de conhecimento — que acaba por tornar-se “desconhecimento”.

Em razão disso, o professor é fulcral para o processo de formação de sujeitos agentes e construtores de conhecimento, haja vista seu papel no sentido de balizar o contato do lecionando com o novo e instigar sua “audácia” de conhecer. Isto é, o docente deve saber colocar-se entre o aluno e o conhecimento, não como obstáculo, mas como facilitador.

Nesta esteira de pensamento, Bacich e Moran (2018, p. 179) afirmam:

No contexto pedagógico, a mediação vincula-se, também, a aspectos relacionados ao ensinar e ao aprender, uma vez que ensino e aprendizagem encabeçam o processo educativo. De acordo com a abordagem sóciohistórico-cultural [sic], ensinar e aprender são processos interativos, nos quais quem ensina também aprende.

Neste processo de ensino-aprendizagem interativo, o professor tem de compreender que lida com um sujeito completo, que possui voz e cultura e, portanto, deve ser ouvido e valorizado. Efetivamente, o trabalho de um mediador é colocar-se como ponte e estabelecer um ambiente colaborativo, no qual, em constante troca com seus colegas e com o professor, o lecionando aja na construção de seu conhecimento. (BULGRAEN, 2010).

Com o mesmo entendimento, Vygotsky (1991) preleciona que é na interação entre alguém com mais experiências e que, assim sendo, sabe mais e alguém que ainda não é capaz de fazer determinadas coisas sozinho que o pensamento se desenvolve e o aprendizado se concretiza. Esta interação se dá no processo de mediação. O professor é a ponte que possibilita o acesso ao conhecimento, ensejando a tomada de consciência do lecionando em relação ao objeto de aprendizado e fazendo-o agente construtor desse conhecimento mediante perguntas, colaboração de/com colegas e criatividade (BACICH; MORAN, 2018).

A mediação igualmente se apresenta dentro de uma perspectiva construtivista que admite o ensino como uma condução/mediação entre o aluno e o conhecimento, concretizando-se um encontro entre subjetividade e objeto estudado, consoante afirma Zabala (1998, p. 118):

Segundo esta concepção, ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo objeto de aprendizagem. A pessoa, no processo de aproximação aos objetos da cultura, utiliza sua experiência e os instrumentos que lhe permitem construir uma interpretação pessoal e subjetiva do que é tratado. Não é necessário insistir no fato de que em cada pessoa o resultado deste processo será diferente, trará coisas diferentes, e a interpretação que irá fazendo da realidade também será diferente; apesar de possuir elementos compartilhados com os outros, terá determinadas características únicas e pessoais.

Dessarte, entende-se que o processo de ensino-aprendizagem que se utiliza de Metodologias Ativas e de TICs em uma Educação Infantil atinente à formação de sujeitos agentes, construtores de conhecimento, criativos e perquiridores, não pode prescindir de um professor que atue na mediação entre o lecionando, completo e carregado de experiências e pré-noções, e o objeto de conhecimento.

Por certo, a mediação é fundamental para a condução do ato de ensinar enquanto processo interativo. O docente atua no sentido possibilitar o aprendizado, não o obstar ou dificultar. Dessa maneira, pode-se asseverar que a atuação mediadora do professor, em paralelo com o uso de Metodologias Ativas e TICs, propicia um contexto que potencializa e enseja o conhecimento e a autonomia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é essencial para todo o desenvolvimento de um indivíduo. É neste momento que se dá base a toda a formação que se seguirá, determinando de que maneira o sujeito se colocará diante do conhecimento, do mundo que o cerca e da sociedade na qual se insere.

Desta forma, pode-se valer de Metodologias Ativas com vistas a elaboração de uma educação da autonomia. Estas metodologias permitem a formação de sujeitos agentes, atores pedagógicos, que se abrem para o mundo de conhecimentos. Assim, as crianças se tornam flexíveis, criativas e perquiridoras.

Em paralelo, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) podem potencializar o processo de ensino-aprendizado que faz uso de Metodologias Ativas. Funcionando como integradoras da criança ao mundo dinâmico em redes e como instrumentos que tornam o ato de ensinar colaborativo, bem como atraindo a atenção dos lecionando, instigando-os a adotar uma posição ativa.

Por fim, ressaltou-se o fato de que a prática de uma educação da autonomia que logre êxito não pode prescindir da ação mediadora do professor. Como ponte entre o conhecimento e o discente, entre a subjetividade e o objeto, o docente facilita o processo de ensino-aprendizagem de forma interativa, balizando a postura ativa da criança.

Portanto, é salutar a aplicação de Metodologias Ativas de forma integrada com as TICs, proporcionando às crianças um ambiente que as faça construtoras do conhecimento. O professor, enquanto mediador, atua no sentido de compreender a subjetividade do lecionando e o guiar em direção à concreção desta construção. Com efeito, haverá de se ter sujeitos criativos, perquiridores e preparados para lidar com os dilemas sociais e para resolver problemas.



Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Tecnologia de Informação e Comunicação na Escola**: novos horizontes na produção escrita. 2004. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v12n43/v12n43a04.pdf>>. Acesso em: 10 outubro 2022.
- BACICH & MORAN (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BERGAMASCO, Elizabeth Carneiro; BERGAMASCO, Leila Cristina Carneiro. A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Infantil: avanços e desafios. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**. 2013. p. 329-339. Disponível em: <<http://ojs.sector3.com.br/index.php/wie/article/view/2616>>. Acesso em: 08 outubro 2022.
- BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning**: creating excitement in the classroom. 1991. Disponível em: <<https://www.ericdigests.org/1992-4/active.htm>>. Acesso em: 08 outubro 2022.
- BULGRAEN, Vanessa C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 4, p. 30-38, 2010. Disponível em <http://www.moodle.cpsctec.com.br/capacitacaopos/mstech/pdf/d3/aula04/FOP_d03_a04_t07b.pdf>. Acesso em: 08 outubro 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, Eloá Fernanda de. **Aprendizagem ativa na educação infantil**: transformando a sala de aula em um espaço de criatividade. 2019. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8741>>. Acesso em: 08 outubro 2022.
- LOPES, Alzeni Ferreira et al. O desafio do uso das TIC na educação infantil. **Revista Pandora do Brasil**, n. 34, 2011. Disponível em: <http://revistapan5.dominiotemporario.com/revista_pandora/filosofia_34/alzeni.pdf>. Acesso em: 08 outubro 2022.
- MORA, F. **Neuroeducación**: sólo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial, 2013.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2011.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Ketiuze Ferreira; NETO, Sertório Amorim Silva. O processo de ensino aprendizagem apoiado pelas TICs: repensando práticas educacionais. **União Educacional Minas Gerais-Uniminas**. Uberlândia, p. 14, 2008.
- SOUZA, Jean Andrade et al. A importância das tecnologias de comunicação e informação (TIC) como ferramenta pedagógica na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 48-50, 2017.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.



14

A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO MOTOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*THE USE OF GAMES AND PLAYS IN MOTOR DEVELOPMENT IN CHILDHOOD
EDUCATION*

Regina Lúcia Soares de Castro



Resumo

Esta monografia artigo abordou o seguinte tema: A utilização dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento psicomotor dos alunos do infantil sendo importante para promover a criatividade e imaginação, estabelece regras e limites, desenvolve a atenção e o raciocínio das crianças. Neste contexto, o presente estudo tem por objetivo compreender a utilização dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento psicomotor dos alunos no infantil. Identifica-se o contexto histórico dos jogos e brincadeiras em diferentes épocas e o que proporcionaram para o desenvolvimento dos alunos da educação Trata-se de uma revisão bibliográfica utilizando método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Eletrônica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Conclui-se escola tem um papel fundamental na estimulação motora e no resgate dos Jogos e Brincadeiras que fazem parte do universo infantil, cabendo ao professor estar atento a essa necessidade, sendo um mediador no processo de desenvolvimento motor e cognitivo.

Palavras-chave: Jogos e Brincadeiras. Educação Infantil. Desenvolvimento psicomotor.

Abstract

This monograph article addressed the following theme: The use of games and games for the psychomotor development of children's students is important to promote creativity and imagination, establishes rules and limits, develops children's attention and reasoning. In this context, the present study aims to understand the use of games and games for the psychomotor development of students in kindergarten. It identifies the historical context of games and games in different times and what they provided for the development of education students. This is a bibliographical review using a qualitative and descriptive method. The search was carried out using the following search engines Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Eletrônica de Pedagogia, Google Scholar and Scribd. It is concluded that school has a fundamental role in motor stimulation and in the rescue of Games and Games that are part of the children's universe, and it is up to the teacher to be attentive to this need, being a mediator in the process of motor and cognitive development.

Keywords: Games and Toys. Child education. Psychomotor development.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é considerada fundamental para o desenvolvimento integral da criança, devendo oferecer a está momentos prazerosos que venham satisfazer as necessidades básicas, proporcionando atividades com jogos e brincadeiras infantis que resultem na aprendizagem da criança, descobrindo suas habilidades e propiciando seu cognitivo. Através do contato da criança com os jogos e brincadeiras, permite-se a construção de um novo mundo, de uma realidade rica de significados.

A escolha do tema surgiu através da importância do brincar para as crianças e a contribuição para a aprendizagem e desenvolvimento motor dos alunos. Além disso, o sujeito deve fazer parte do universo infantil e ser criança no primeiro ano de vida. Eles identificaram os mais diferentes tipos, começando pelo tipo mais simples, para depois se comprometerem com os jogos e brincadeiras.

Sabendo-se da grande importância que os jogos e brincadeiras exercem na aprendizagem das crianças é que este trabalho analisa a partir da pesquisa bibliográfica, dando ênfase a leituras que contemplem o quanto é necessário a utilização do brincar no dia-a-dia das crianças. Destaca-se o seguinte problema: de que maneira a utilização de jogos e brincadeiras favorecem o desenvolvimento motor dos alunos do infantil I?

Nessa perspectiva, o objetivo geral do estudo é analisar os jogos e as brincadeiras na etapa educacional denominada Educação Infantil. E os objetivos específicos são: identificar o contexto histórico dos jogos e brincadeiras em diferentes épocas; compreender a importância do desenvolvimento motor no processo de aprendizagem na educação infantil e discorrer a relação das brincadeiras e jogos às práticas metodológicas de ensino, ressaltando o papel do professor nesta proposta lúdica.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica que foi extraída de matérias já publicadas, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Científica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2000 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos 22 anos, na língua portuguesa.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O ato de brincar é importante, terapêutico e prazeroso sendo é um ponto fundamental da essência do equilíbrio humano. Através do brincar, as crianças experimentam várias situações, entre elas fazer comidinhas, limpar a casa. O brincar é o meio de expressão e crescimento da criança. No brincar, ocorre um processo de troca, partilha confronto e negociação, gerando desequilíbrio e equilíbrio e propiciando novas conquistas individuais e coletivas (BERTOLDO, RUSCHEL, 2011).

Os jogos e brincadeiras tiveram ao longo da história um papel primordial na aprendizagem de tarefas e no desenvolvimento de habilidade social, necessário às crianças para sua própria sobrevivência. Segundo Elkonin (2008), o jogo deve se apresentar como uma atividade que responde a uma demanda da sociedade em que vivem as crianças e da qual



devem chegar a ser membros ativos.

No que diz respeito à historicidade dos jogos e brincadeiras tradicionais, suas origens não podem ser determinadas e datadas, pois existem em múltiplas sociedades em diferentes épocas e, por meio de suas dinâmicas sociais e históricas, deixaram sua marca em seus praticantes. Essa busca, e suas causas ou motivações, podem ter causas e origens muito diferentes.

Elkonin (2008) aponta a história dos povos do extremo oriente como sendo ilustrativa da relação trabalho-jogos. Escreve que, nesses povos, o brinquedo e a atividade da criança foram em determinada época, uma ferramenta de trabalho modificada e uma modificação da atividade dos adultos com essa ferramenta, encontrando-se em relação direta com a futura atividade da criança, o que aponta para uma imagem de criança que acompanhava aqueles povos. A história do brinquedo e dos jogos ilustra toda uma representação de infância e à modificação da imagem da criança, acompanha a modificação de seus jogos e brinquedos, estando sua história organicamente vinculada à da mudança de toda estrutura educacional.

Acerca da historicidade dos jogos e brincadeiras tradicionais, sua origem não pode ser identificada e datada, pois estiveram presentes em diversas sociedades de épocas bem distintas, nas quais através de suas dinâmicas sociais e históricas deixaram marcas em seus praticantes (KISHIMOTO, 2005). Essa busca, bem como suas causas ou motivações, pode ter razões e origens muito diversificadas.

A pré-história é o momento do surgimento do homem na terra e onde o homem começa a desenvolver sua escrita através de pinturas, desenhos e símbolos nas cavernas. Nesse período segundo estudos já podia se notar a presença de brincadeira na vida do ser humano, pois ela surge como meio de subsistência.

Os jogos existiam muito antes dos humanos, especialmente no mundo animal, porque alguns autores argumentam que o comportamento dos jogos não seguiu os humanos. “O ato de brincar acompanha a origem do ser humano”, Weiss (2007, p.21) disse que os jogos são criações humanas, porém, os jogos não esperaram o surgimento da primeira civilização humana. Segundo Huizinga (2000):

“Os animais não esperam que os homens os envolvam ativamente em atividades lúdicas. Podemos dizer com segurança que a civilização humana não acrescentou características essenciais à ideia geral de brincar. Os animais brincam como as pessoas. Basta observar os filhotes para ver que estão felizes quando estão durante a evolução dos seres humanos estão presentes todos os elementos essenciais do jogo, convidam-se mutuamente (...) respeitam as regras (...) fingem estar zangados (...)” (HUIZINGA, 2000, p.3).

Muito antes do *Homo sapiens*, os animais estavam extasiados com todo o ritual da brincadeira, aceitando noções de regras, convites, respeito e diversão, mesmo irracionais. Acreditamos que não há diferença entre brincar e brincar no mundo animal, não é uma “invenção” dos humanos, apesar do significado que os humanos dão ao brincar, mas um comportamento “mais antigo que a cultura porque sempre pressupõe os humanos.

Para Huizinga (2000), os jogos são tão antigos quanto a civilização, e o puro e simples ato de jogar constitui um dos principais fundamentos dessa civilização. O mesmo autor aponta que os jogos são mais antigos que a cultura, pois a cultura, mesmo em sua definição menos estrita, pressupõe sempre a sociedade humana.

As origens do jogo surgem no século XVI, com os primeiros estudos em Roma e na

Grécia com o objetivo de ensinar o alfabeto. Com a ascensão do cristianismo, o interesse diminuiu porque tinham como finalidade a educação disciplinar, a memória e a obediência. Como resultado desse incidente, o jogo foi visto como ofensivo e antiético, levando à comercialização de bebidas ocupacionais (NALLIN, 2005).

Além disso, pode-se dizer que os jogos e brincadeiras tradicionais foram preservados na infância de muitas crianças de diferentes gerações, e são apreciados desde a antiguidade até os dias atuais. Além disso, essas referências históricas a jogos e brincadeiras podem ser encontradas nas civilizações mais antigas registradas (fenícios, chineses, egípcios e gregos):

As origens desses jogos não são claras. Seu criador é anônimo. Sabe-se apenas que provêm de costumes abandonados pelos adultos, fragmentos de romances, poemas, mitos e rituais religiosos. A natureza tradicional e universal do jogo é baseada no fato de que diferentes povos antigos, como a Grécia e o Oriente, jogavam amarelinha, pipa, pedrinha e até as crianças de hoje brincam quase da mesma maneira. Esses jogos são passados de geração em geração através do conhecimento experiencial e permanecem na memória das crianças. Muitos jogos mantêm sua estrutura original, outros são modificados para receber novos conteúdos. O poder deste jogo pode ser explicado pelo poder da expressão verbal. Como expressão espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e tornar os jogos divertidos (KISHIMOTO, 2005, p.38-39).

Dessa forma, mesmo pessoas que vivem em épocas e culturas, corpos e geografias tão diferentes, têm práticas muito semelhantes em jogos e brincadeiras. No entanto, ao se tratar de atividades relacionadas à transmissão cultural e convivência social, por meio da transmissão oral, suas histórias envolvendo os autores e seus países de origem tornam-se expressões coletivas e universais da criatividade masculina em todas as épocas suas diferenças.

Segundo Bruhns (2003), a origem dos jogos está relacionada à cultura das pessoas ou aos fatores históricos que levaram ao seu surgimento. O jogo está estreitamente associado a aspectos religiosos mágicos, bem como a certos rituais místicos que induzem algum tipo de efeito dos deuses, que existem desde as Olimpíadas e se tornaram comuns por causa de sua estreita relação com as colheitas e a fertilidade. Além disso, muitos jogos estão enraizados em relacionamentos emocionais envolvendo namoro, casamento, traição etc. Passe algum evento de vida profano (adivinhação, feitiços, crença em fantasmas etc.)

No entanto, Bruhns (2003) aponta que o que leva a encontrar um jogo e os valores atribuíveis a ele parecem ser muito heterogêneos e variam de acordo com a cultura e a época em que estão localizados, dificultando a definição de um contexto de jogo.

Antigamente, a brincadeira era considerada, quase sempre como fútil, ou melhor, tendo como única utilidade a distração, o recreio, e na pior das hipóteses, julgavam-na nefasta. Entende-se que o brincar é mais do que um momento de diversão para a criança, através da brincadeira elas estabelecem relações, criam e vivem papéis sociais na tentativa de entender o mundo a sua volta.

O sentimento pela infância nem sempre existiu. Por muitos anos as famílias encaravam a mortalidade infantil como algo natural, uma fatalidade, neste período os pais não tinham sentimento pelo filho que nasceu e logo morreu, pois sabiam que logo seria substituído por outro filho.

A preocupação com a educação pedagógica e a inserção das crianças na sociedade



são ideias e inquietações do fim do século XIX e início do século XX. Percebe-se a falta de sentimento pela infância no século XII, diante da citação de Ariés, o qual afirma que “[...] à arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÉS, 2002, p. 50). Ou seja, a família não percebia as necessidades específicas das crianças, não as via como um ser com peculiaridades e que precisavam de atendimento diferenciado.

Neste período, a única diferença entre o adulto e a criança era o tamanho, a estatura, pois assim que apresentavam certa independência física, já eram inseridas no trabalho, juntamente com os adultos. Os pais contavam com a ajuda de seus filhos para realizar plantações, a produção de alimentos nas próprias terras, pescas, caças, por isso, assim que seus filhos tinham condições de se manterem em pé, já contribuía para o sustento da família.

Com essas condições, não passavam pela fase de brincar, estudar e se divertir como ocorre com crianças da sociedade atual, ou seja, não experimentavam o período da infância e juventude. A educação escolar era apenas de técnicas, de aprender o como fazer, assim, a criança tinha sua formação em meio aos adultos, realizando as mesmas tarefas que eles, carregando as mesmas quantidades que eles, sem diferenciação alguma.

Nesse tempo, não se sentia a necessidade de escola, da educação formal, do ensino pela ciência, como temos hoje nas instituições de ensino. A partir do Renascimento Italiano no século XV, ocorre uma diferença quanto à descoberta da infância, no qual a criança passa a ser vista como:

[...] um ser inacabado, vista como um corpo que precisa de outros corpos para sobreviver, desde a satisfação de suas necessidades mais elementares, como alimentar-se. Os primeiros anos de vida são para ela, o tempo das aprendizagens do meio que a cerca. Brinca com outras crianças da sua mesma idade e até maiores do que ela; arrisca-se em busca de saberes que lhe poderão ser úteis para viver em comunidade (PASSETTI, 2005. p. 1-2).

Nesse período do século XV é que os adultos, os pais, a comunidade em geral começa a perceber que a criança precisa do momento de diversão, de se relacionar com pessoas da sua idade. Por volta do século XVI e XVII ocorre outra mudança em relação às crianças - um traje especial passa a distinguir as crianças dos adultos. Philippe Ariés afirma que:

Essa especialização do traje das crianças, e, sobretudo dos meninos pequenos, numa sociedade em que as formas exteriores e o traje tinham uma importância muito grande, é uma prova da mudança ocorrida na atitude com relação às crianças (ARIÉS, 2002, p. 157).

Com essa nova forma de distinção das crianças e dos adultos, evidencia-se uma mudança significativa quanto ao sentimento da infância, assim sendo, a criança passa a ser vista como gentil, carismática, afetuosa e cheia de graça, passando a ser fonte de distração para os adultos, tanto para os pais como para as amas.

Verifica-se esse novo sentimento pela infância, com a afirmação de Ariés (2002, p. 158) “(...) em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para os adultos, um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação”:

Quando os adultos fazem-nas [as crianças] cair numa armadilha, quando elas dizem uma bobagem ao tirar uma conclusão acertada de um princípio imperitante que lhes foi ensinado, os adultos dão gargalhadas de triunfo por havê-las enganado, beijamnas e acariciam-nas como se elas tivessem dito algo correto [era a paparicação] [...] (ARIÉS, 2000, p. 159).

Em meados do século XVII essa “paparicação” não se limitava apenas às crianças nascidas de famílias com maior poder financeiro, viam-se crianças de famílias de classes baixas sendo paparicadas. Ariés (2000, p. 163) alega que “as crianças dos pobres eram especialmente mal-educadas, pois só fazem o que querem, sem que os pais se importem (mas não por negligência), chegando mesmo a ser idolatradas; o que as crianças querem os pais também querem”

Evidencia-se o quanto a criança se tornou alvo de distração, momento em que os pais ou amas de leite se divertem vendo as brincadeiras e travessuras das crianças. No entanto nem todas as pessoas viam as crianças desta forma, algumas as viam como desperdiço de tempo e insuportável o tempo gasto em prol delas, era o lado negativo do sentimento de infância.

A trajetória da criança e adolescente no Brasil é marcada por diversas privações e dificuldades. Ao estudá-la evidenciam-se diversos problemas enfrentados por elas, tais como, maus tratos, abusos sexuais, mortalidade infantil, miséria, fome, crianças sem teto, sem família, escrava do trabalho, isso tudo sendo causado por negligência do Estado, da família e da sociedade em geral.

Para Darido (2003) ao falar do jogo enquanto patrimônio cultural da humanidade destaca algumas facilidades na aplicação dos jogos e brincadeiras tradicionais como: não serem desconhecidos da criança, não exigirem espaço ou material sofisticado, variação na complexidade das regras, não exigir idade específica para participação, serem aplicados pelo método global e, principalmente, serem prazerosos e divertidos aos participantes.

O conjunto das regras nos jogos disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica, representada pelo jogo. Para Kishimoto (2011, p.15), definir o jogo não é tarefa fácil, pois este possui um sentido polissêmico. “A variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo”

O termo jogo é utilizado por muitos estudiosos como sinônimo de brincar/jogar, e como vimos anteriormente, isso se deve à relação entre os termos na etimologia em Kishimoto (2011, p. 16):

Jogos políticos (estratégia e astúcia), brincar de casinha (imaginação), xadrez (regras), brincadeira na areia (requer satisfação do objeto) e construção do brinquedo, como por exemplo um barquinho (requer a representação mental do objeto a ser construído e a habilidade manual para organizá-lo).

Em relação à definição de jogos e brincadeiras, vários autores acreditam que brincar e brincar são semelhantes, pois todos podem ter o mesmo entendimento. Esse fato pode ser constatado em Huizinga (2000), que diz que em termos de linguagem, brincar e brincar podem ter o mesmo significado, pois em várias línguas europeias como inglês (*to play*), francês (*jouer*), espanhol (*jugar*) e alemão (*spielen*).

Em Marcellino (2009, p.16), que exemplifica a dificuldade de tradução de textos envolvendo jogos, ele ressalta que “uma palavra, ‘brinquedo’, pode denotar tanto o objeto

do jogo quanto a ação do jogo”, afirmando que “ [...] Não é incomum que autores utilizem vários desses termos (jogo, brinquedo, jogo, festa) no lugar da palavra “lúdico”.

A função do jogo no processo socioeducativo consiste, portanto, em potencializar a construção destas estratégias a fim de que a criança possa compreender melhor o mundo que a rodeia por meio da própria experimentação. Para Freire (2000, p.116), no entanto, houve muita confusão ao tentar distinguir os três termos.

3. A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO MOTOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O cuidar, o brincar, e o educar andam lado a lado na educação infantil, as crianças pequenas aprendem brincando, o educar está interligado ao brincar, porque a criança que brinca está aprendendo inúmeras coisas, a ser um ser social, criar novas amizades, movimentar o corpo, aprende a entrar em situações imaginárias, é através da brincadeira que a criança começa a descobrir o mundo. Para Vygotsky (2008) o termo brinquedo refere ao ato de brincar. O brincar intensifica a percepção infantil que por sua vez direciona seu pensar de maneira cada vez mais equilibrada, favorecendo a aprendizagem ao longo do seu crescimento.

É um período para descobrir como desempenhar uma variedade de movimentos estabilizadores, locomotores e manipulativos, primeiro isoladamente e, então de modo combinado. As crianças que estão desenvolvendo padrões fundamentais de movimento estão aprendendo a reagir com controle motor e competência motora a vários estímulos, obtendo crescente controle para desempenhar movimentos discretos, em série e contínuos. Os padrões de movimento fundamentais são padrões básicos de comportamento observáveis. Atividades locomotoras (correr e pular), manipulativas (arremessar e apanhar) e estabilizadoras (andar com firmeza e o equilíbrio em um pé só) são exemplos de movimentos fundamentais que devem ser desenvolvidos nos primeiros anos da infância (GALLAHUE, 2005, p. 60).

A Psicomotricidade é essencial para que tenha por intermédio do desenvolvimento psicomotor consciência dos movimentos corporais coesos e expressados com a emoção. Está pautada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

A psicomotricidade como ciência da educação, procura educar o movimento, ao mesmo tempo em que envolve as funções da inteligência. O intelecto se constrói a partir do exercício físico, que tem uma importância fundamental no desenvolvimento não só do corpo, mas também da mente e da emotividade. Sem o suporte psicomotor, o pensamento não poderá ter acesso aos símbolos e à abstração.

Os movimentos humanos diferenciam-se dos de outros organismos vivos não só pelos atributos estruturais e funcionais característicos da espécie, mas pelo fato de serem construídos com a mediação da cultura, no âmbito de grupos sociais organizados. Tal aprendizagem se dá num determinado contexto sociocultural, de modo que tanto as formas como o significado dos movimentos dependem da história concreta e das relações estabelecidas nesse grupo social (KOLYNIK FILHO, 2000, p. 23).

Considera-se que para o funcionamento do sistema motor é necessário à coordenação de vários componentes neurais e musculares de uma maneira altamente integrada e diferenciada. Quando alguém resolve atirar ou agarrar um objeto com as mãos, observamos primeiramente a relação olho-mão. Cada pequeno movimento feito é supervisionado pelas áreas cerebrais responsáveis, pela precisão e alcance da meta estabelecida. Isto é chamado de refinamento e regulação do movimento. Bases neurológicas psicomotoras. Para que este movimento ocorra com sucesso o cérebro precisa ter condições de perceber o movimento em cada uma das suas etapas.

A educação psicomotora preconizada por Piaget aparece com a intenção de estimular as crianças de forma adequada, em cada fase do seu desenvolvimento. Psicomotricidade e Educação. A educação a partir do próprio corpo é o principal objetivo da psicomotricidade, dentro deste aspecto, o movimento mostra-se como um dos pontos mais extraordinário para este desenvolvimento (DARIDO, 2003).

A Educação Psicomotora tem predominância na Educação Infantil e é qualificada uma educação de base. Ela está intrinsecamente ligada à capacidade de aprender o conteúdo da pré-escola. Com ela a criança toma consciência do seu corpo, da lateralidade, da sua situação e da situação de outros objetos no espaço, do domínio temporal, além de adquirir habilidades de coordenação de seus gestos e movimentos. Bases neurológicas da maturação psicomotora (MARCELINO, 2009).

As informações sobre a localização do objeto e da mão são captadas pelas vias sensitivas e transformadas numa espécie de mapa para o sistema nervoso. Bases neurológicas psicomotoras. A postura e o movimento dependem da combinação de reflexos involuntários, coordenados pela medula espinhal, e de ações voluntárias, controladas pelos centros nervosos superiores. A postura e o movimento dependem da contração de alguns músculos esqueléticos. O sistema motor está organizado a executar contrações coordenadas, em grande parte por meio de representações, que são integrados na medula espinhal. Bases neurológicas psicomotoras (ALMEIDA, 2007).

Para Venâncio (2005) a percepção que o indivíduo tem do mundo depende das suas atividades motora. A posição e o status do próprio corpo irão regular a sua percepção de mundo. Convém dizer que o sistema perceptual e motor estão sempre interagindo em grande parte das atividades motoras. A evolução da percepção de seu próprio corpo na criança irá desenvolver o chamado sentido sinestésico. Com ele é possível termos uma noção da localização dos nossos membros no espaço. O papel dos estímulos no desenvolvimento da criança. A evolução tônica do corpo da criança está indissociavelmente ligada aos apoios oferecidos pelo meio ambiente.

Almeida (2007) os equilíbrios entre a evolução corporal do sujeito e os estímulos ambientais são à base do seu aprendizado. O papel dos Estímulos. A criança tende a responder tanto às perturbações interiores quanto os exteriores. Há uma desequilíbrio e uma busca de novos meios para atingir novamente o equilíbrio. Deve se estabelecer uma relação dialética aonde o estímulo o meio e a resposta vão se desenvolvendo gradativamente. A psicomotricidade como ciência da educação, procura educar o movimento, ao mesmo tempo em que envolve as funções da inteligência.

Embora a maturação realmente desempenhe papel básico no desenvolvimento de padrões de movimento fundamentais, não deve ser considerada como a única influência. As condições do ambiente – a saber, oportunidades para a prática, encorajamento, instrução e a ecologia (cenário) do ambiente em si desempenham papel importante no grau máximo de desenvolvimento que os padrões de movimento fundamentais atingem (GALLAHUE, 2005, p. 60).



Assim, entendemos que a atividade da criança começa por ser elementar e é essencialmente caracterizada por um conjunto de gestos com significados filogenéticos de sobrevivência. Entre o indivíduo e o meio há uma unidade indivisível. O respeito ainda da motricidade podemos entender que trata a possibilidade neurofisiológica de realizar movimentos.

As atividades recreativas têm uma função basilar no desenvolvimento da psicomotricidade na criança. É no brincar que a criança vincula elementos de fantasia e realidade e começa a enxergar o real do imaginário. Brincando, a criança não só amplia a imaginação, mas também motiva as afeições, elabora conflitos e ansiedades, explora habilidades e, à medida que assume múltiplos papéis, fertiliza competências cognitivas e interativas. Com isso o desenvolvimento da psicomotricidade advém de forma natural e agradável o esquema corporal, sendo a imagem do corpo representa uma forma de equilíbrio que, sendo o núcleo da individualidade, se prepara em um contexto de relações mútuas do organismo e do meio (NALLIN, 2005).

A recreação tem um tributo muito grande no desenvolvimento da criança, facilitando o desenvolvimento das habilidades motoras, a socialização e a integração entre elas. O jogo é uma forma de expressar-se e desenvolver fisicamente e mentalmente, é uma atividade que enriquece a aprendizagem, servindo para avaliar o conhecimento e melhorar o relacionamento social. A brincadeira propicia à criança a interpretação do seu meio ambiente visto que essas experiências aumentam a função cognitiva. A criança através do jogo assume novas experiências, que podem ser internas ou externas, além disso, o jogo proporciona momentos de prazer e a criança aprende a lidar com seus sentimentos (HUIZINGA, 2000).

Essas atividades no parecer da Psicomotricidade podem ofertar expressivamente para a construção do conhecimento das crianças, sobretudo se elas participarem efetivamente de todo o processo. É nesta busca, nesta movimentação que novos esquemas podem ser assimilados, generalizados. O brincar permite que esta troca intensa entre o que está dentro e o que está fora ocorra, pois a brincadeira não está dentro nem fora. Ao brincar com o objeto a criança o vai percebendo em suas diferentes dimensões, descobre seus atributos, sua utilidade, classifica-o, podendo mais tarde modificar suas estruturas (OLIVEIRA, 2000, p. 47).

O desenvolvimento motor é um processo contínuo e demorado e, pelo fato que as mudanças mais acentuadas ocorrerem nos primeiros anos de vida, existe a vocação do estudo e desenvolvimento motor como sendo apenas o estudo da criança. Como é necessário enfocar a criança, pois, enquanto são necessários cerca de vinte anos para que o organismo se torne maduro, autoridades em desenvolvimento da criança concordam que os primeiros anos de vida, do nascimento aos seis anos, são anos cruciais para o indivíduo (TANI et al., 2010).

Segundo Barreto (2000, p.49),

o desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcionalidade, da lateralidade e do ritmo. A criança ao explorar o ambiente, passa por experiências concretas, indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual, e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca. E a educação psicomotora para ser trabalhada necessita que sejam utilizadas as funções motoras, perceptivas, afetivas e sócio motoras.

E para com isso as atividades de caráter recreativo, são as que favorecem a consolidação de hábitos, o desenvolvimento corporal e mental, a melhoria da aptidão física, a socialização, a criatividade; tudo isso visando à formação da sua personalidade. É de suma importância salientar que o movimento é a primeira manifestação na vida do ser humano, pois desde a vida intra-uterina realizamos movimentos com o nosso corpo, no qual vão se estruturando e exercendo enormes influências no comportamento (OLIVEIRA, 2000).

Rabinovich (2007) ressalta que a Educação infantil é a primeira etapa da Educação básica que visa o desenvolvimento da criança de zero a seis anos de idade, tanto no seu aspecto físico, psíquico, intelectual e social, estabelecendo as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional e da socialização.

Os estudos de Sayão (2002, p. 59) esclarecem que:

Numa perspectiva de Educação Infantil que considera a criança como sujeito social que possui múltiplas dimensões, as quais precisam ser evidenciadas nos espaços educativos voltados para a infância, as atividades ou os objetos de trabalho não deveriam ser compartimentados em funções e/ou especializações profissionais. Entretanto, a questão não está no fato de vários profissionais atuarem no currículo da Educação Infantil.

Sobre o conceito de psicomotricidade, Otoni (2007, p. 1) fala que:

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade a conceitua como sendo uma ciência que estuda o homem através do seu movimento nas diversas relações, tendo como objeto de estudo o corpo e a sua expressão dinâmica. A Psicomotricidade se dá a partir da articulação movimento/ corpo/ relação. Diante do somatório de forças que atuam no corpo – choros, medos, alegrias etc. a criança estrutura suas marcas, buscando qualificar seus afetos e elaborar as suas idéias.

Darido (2003) explica que a psicomotricidade é uma ciência fundamental no desenvolvimento da criança, em que a mesma deve ser estimulada sempre para que se possa ter uma formação integral, uma vez que o movimento para a criança significa muito mais que mexer com o corpo: é uma forma de expressão e socialização de idéias, ou até mesmo a oportunidade de desabafar, de soltar as suas emoções, vivenciar sensações e descobrir o mundo.

Bruhns (2003) diz que o desenvolvimento psicomotor requer o auxílio constante do professor através da estimulação e todos os profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Na educação Infantil, a função primordial do professor não é alfabetizar, devendo também estimular as funções psicomotoras necessárias ao aprendizado formal. Os principais aspectos a serem destacados são: esquema corporal, lateralidade, organização espacial e estruturação temporal. Além desses aspectos citados, é importante trabalhar as percepções e atividades pré-escritas.

Um esquema corporal mal constituído resultará em uma criança que não coordena bem seus movimentos, veste-se ou despe-se com lentidão, as habilidades manuais lhe são difíceis, a caligrafia é feia, sua leitura é inexpressiva, não harmoniosa quando a lateralidade de uma criança não está bem estabelecida, a mesma demonstra problemas de ordem espacial, não percebe a diferença entre seu lado dominante e o outro, não aprende a utilizar corretamente os termos direita e esquerda, apresenta dificuldade em seguir a direção gráfica da leitura e da escrita, não consegue reconhecer a ordem em um quadro, entre outros



transtornos (MORAIS, 2002).

Uma criança com a estruturação temporal pouco desenvolvida pode não perceber intervalos de tempo, não percebe o antes e o depois, não prevê o tempo que gastará para realizar uma atividade, demorando muito tempo nela e deixando, portanto, de realizar outras. Partindo da concepção que a psicomotricidade na Educação Infantil é importante, devemos valorizá-la e trabalhar com as crianças no sentido de efetivar o seu verdadeiro significado.

Conforme Assis, Jobim (2008), a psicomotricidade é a capacidade psíquica de realizar movimentos, não se tratando da relação do movimento propriamente dito, mas sim da atividade psíquica que transforma a imagem para a ação em estímulos para os procedimentos musculares adequados.

Por meio das brincadeiras, as crianças poderão ter um bom desenvolvimento psicomotor e psicossocial e orientá-las a se socializar e contribuir com sua vida emocional. As atividades lúdicas também promovem o desenvolvimento intelectual por meio da atenção e da imaginação, facilitando sua expressão (FRIEDMAN, 2002).

No cotidiano das crianças, o brincar merece destaque porque é um elemento muito importante e sabe coordenar sua espontaneidade e função educativa é o papel básico do educador. Enraizado na inadequação e na má prática de apenas aprimorar as habilidades técnicas e motoras, esse educador muitas vezes se sente limitado, incapaz de compreender o que é ensinado e vê-lo de forma utilitária associada aos arcaísmos educacionais formais tradicionais.

4. A RELAÇÃO DAS BRINCADEIRAS E JOGOS ÀS PRÁTICAS METODOLÓGICAS

Jogos e brincadeiras vão muito além das regras da tecnologia e do movimento e existem, proporcionando experiências significativas que não são meras imitações de gestos ou meras distrações. Por seu lado, as crianças, brincam, imaginam-se e abstraem-se numa prática intensa e contínua de atividade motora, pelo que devemos considerar a possibilidade de as utilizar como estratégia de abordagem intencional destinada a ensinar algo a alguém sobre o sexo, encarando-o como um momento de criação e construção, mas mantendo seu caráter lúdico e valorizando sua espontaneidade, pode proporcionar prazer, prazer e promover a compreensão do brincar e do brincar como ato simbólico e social (SANTIN, 2004).

O brincar faz parte da natureza humana e seus pontos fortes estão no desenvolvimento das crianças e até mesmo dos adultos. É tudo totalmente realizado, permitindo-me jogar e jogar completamente. Para a criança, quase todas as atividades são brincadeiras e brincadeiras, e é por meio dessas atividades que ela adivinha e prevê um comportamento excelente. Portanto, brincar e brincar são atividades inerentes ao ser humano.

Quando Piaget descobriu que não eram os estímulos que motivavam a aprendizagem individual, ele revolucionou a pedagogia da época. Para ele, a inteligência se desenvolve apenas para atender às necessidades. A partir desse pressuposto, a educação deve estimular o intelecto e preparar os jovens para a descoberta e a invenção; o professor deve estimular a necessidade da criança pelo que ela quer transmitir. Nesse sentido, as crianças buscam espontaneamente o brincar e o brincar como meio de descoberta, inventando estratégias, pensando coisas novas, construindo, agindo sobre coisas, reconstruindo, produzindo (RAPPAPORT 2005).

Durante o processo de aprendizagem, o indivíduo não fica passivo diante das influências ambientais, mas tenta se adaptar a elas organizando suas atividades. Nesse sentido, para ele, a aprendizagem é um processo de adaptação baseado na resposta do sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais. Portanto, o desenvolvimento é um fator condicionante para a aprendizagem.

Assim, como no desenvolvimento infantil, o brincar são espontâneos, ou seja, à medida que novas formas de estruturação são organizadas, novas mudanças ocorrem no brincar e no aprender, que por sua vez são comunicados por meio de um processo denominado O processo de assimilação é integrado ao desenvolvimento. do assunto. Nessa perspectiva, o brincar é visto como assimilação anterior à adaptação, ou seja, o sujeito assimila eventos e objetos em seu “eu” e em sua estrutura mental.

Para Piaget (2004), brincar não é precisamente conceituado, é um ato de assimilação, que se manifesta como uma forma de expressão comportamental, imbuída de características metafóricas como espontaneidade, euforia, e equipara-se ao romantismo e à biologia. inserindo jogos e jogos em conteúdo intelectual e não em estruturas cognitivas, Piaget distingue a construção de estruturas mentais da aquisição de conhecimento.

Nesse sentido, o brincar, é como processo de assimilação, participam do conteúdo do intelecto, o que equivale a aprender, também é entendido como um ato livre e espontâneo de expressão da criança segundo sua própria vontade e lhe traz prazer. Assim, quando as crianças apresentam comportamento lúdico, demonstram o nível de seu estágio cognitivo e constroem conhecimentos de acordo com seu nível de desenvolvimento.

Na teoria construtivista de Piaget, o jogo e o brincar são vistos como um procedimento construtivo que interage o sujeito no meio social por meio da adaptação e interação com o meio, o que ajuda a consolidar as habilidades aprendidas e reflete o nível de desenvolvimento. Cognitivo, ele aplica tudo o que aprende em jogos e brincadeiras. Kishimoto (1994, p. 39) afirma que “todo ato de inteligência é definido por um equilíbrio entre duas tendências: assimilação e adaptação”.

Diante do exposto, acreditamos que a prática docente ao trabalhar com jogos e brincadeiras deve ser fundamentada e objetivada por condições teóricas sistemáticas, e em nossa pesquisa apontamos para uma abordagem construtivista. Nessa abordagem, os professores precisam considerar o equilíbrio, a abstração reflexiva, a aprendizagem significativa e a consciência do comportamento do aluno no ensino de jogos (DUARTE, 2005).

Nas fases iniciais da Educação Infantil, as crianças passam por um período de transição no processo de construção de estruturas intelectuais, transitando entre os períodos pré-operacional e concreto-operacional. Durante esse período de aprendizagem, observou-se que ao escolher jogos e brincadeiras como um dos conteúdos a estudar com mais assiduidade em aula, o conteúdo não tem aporte teórico para sistematizar e objetivar jogos e brincadeiras, portanto fica claro que os professores devem se basear em uma epistemologia consistente Métodos para identificar o conteúdo da sala de aula para maior clareza e objetividade em sala de aula, confirmando diretamente o ensino e a aprendizagem do aluno.

De acordo com Rosa (2000), é preciso que os educadores percebam que, ao desenvolver os conteúdos programáticos, por meio do brincar e do ato de brincar, não implica falta de cuidado ou descaso com a aprendizagem dos conteúdos formais. Ao invés de desenvolver conteúdos propondo atividades lúdicas, os educadores estão construindo um processo de conhecimento que respeita o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, de forma prazerosa e significativa para o educador.



Acredita-se que o jogo pode ser analisado com base na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. Portanto, podemos considerar brincar e brincar como uma atividade necessária para a criança e ao longo do desenvolvimento cognitivo da criança, ou seja, brincar e brincar vão se desenvolver na criança como parte do desenvolvimento da criança (DUARTE, 2005).

O papel do professor no desenvolvimento de atividades com a criança em idade escolar é fundamental para a criação de vínculos sociais, para a formação física, social e acadêmica da mesma. Ele é responsável pela organização da estrutura do brincar, ofertando objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, ou mesmo, delimitando o espaço e o tempo para brincar (SANTIN, 2004).

Através dos jogos e brincadeiras, os professores são capazes de observar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. É possível assim, realiza o registro da capacidade do uso da linguagem, tanto de forma coletiva quanto individual, visando o acompanhamento do processo educativo. O Referencial Nacional para a Educação Infantil orienta que:

é preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa (...) pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão (RCNEI,2000, p.29).

Assim, o papel do professor deve ser de mediador da atividade recreativa, tendo a consciência de que é na brincadeira que a criança recria todo o seu conhecimento de mundo. É através do ato de brincar que ela vive e reinventa ações e atitudes do seu mundo em contato com o mundo adulto.

O trabalho com jogos e brincadeiras compreende a educação recreativa e o seu sentido real, verdadeiro e funcional estará garantido se o professor estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e a predisposição para levar isso adiante (ALMEIDA, 2007).

É fundamental que o professor exerça o papel de intermediar e valorizar as situações de aprendizagem, criando meios que facilitem e proporcionem prazer e alegria, despertando na criança a segurança, o respeito, a cumplicidade para o docente. Essa relação de reciprocidade facilitará a troca de experiências, o desenvolvimento dos sentidos e a construção do conhecimento.

Nesse sentido, Almeida (1997) escreve que quando os alunos gostam do professor acabam gostando daquilo que ele ensina e se esforçam cada vez mais para aprender e não decepcionar. Quando uma criança sente que é amada, respeitada pelo professor e pela escola, sua permanência na escola se fortalece, e só uma causa muito forte a faz abandoná-la.

Isso ocorre não só com crianças nos níveis de pré-escola, primeiro e segundo graus, mas também no nível superior. Quando o aluno descobre que a maior e melhor escola é aquela que existe dentro dele mesmo, ninguém mais o segura. Ninguém mais precisará dizer-lhe pra ele fazer isto ou aquilo. Ele mesmo se encarregará de buscar os infinitos conhecimentos e experiências que existem e esperam por ele. Isso tudo se resume numa

questão saber despertar, conscientizar e confiar (MARCELINO, 2009).

A preocupação com a mediação do professor, de forma eficiente, deve ser para as atividades que envolvem os jogos e as brincadeiras seja permeada pelo sentimento de acolhimento, simpatia, respeito, e apreciação, além da compreensão, aceitação e valorização do outro e do conhecimento que a criança traz em si, a formação de vínculos afetivos e confiança são primordiais para que se desperte o prazer em aprender e ensinar (DARIDO, 2003).

Estar em sintonia com as demais disciplinas, respeitar os limites e individualidades de cada criança torna o aprendizado mais prazeroso e eficiente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam que a educação física escolar deve proporcionar oportunidades a todos os alunos para que se desenvolvam em todas as suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva com o objetivo de atingir o atendimento a todos os alunos enfatizando que os portadores de deficiência física não podem ser privados das aulas recreativas (BRASIL, 2007).

O trabalho com jogos e brincadeiras deve estar em sintonia com as demais disciplinas, trazendo a realidade da criança dentro da sua prática. Conforme Antunes, (2002) afirma que:

É fundamental enfatizarmos a importância do professor literalmente «trazer a rua e a vida» para a sala de aula, fazendo com que seus alunos percebam os fundamentos da matéria que ensina na aplicação da realidade. Usar uma construção em argila, móveis ou montagens para estudar o movimento ou perceber o deslocamento do ar, tudo é uma série de atividade, se refletidas e depois idealizadas por uma equipe docente verdadeiramente empenhada, transporta para uma estruturação de projetos pedagógicos, podem facilmente se traduzir em inúmeros recursos que associam a inteligência cenestésico-corporal e outras ao fantástico mundo da ciência, o delicioso êxtase pelo mundo do saber (ANTUNES, 2002, p.113-152).

O professor deve direcionar seu olhar para o aluno de forma individualizada, cuidando das emoções de cada um e de forma como se apresentam a timidez, a liderança, a criatividade e inteligência dos alunos, estando atentos aos comportamentos, atitudes e reações dos mesmos. Dessa forma, ao se trabalhar com jogos e brincadeiras, deve-se priorizar as características individuais dos alunos, dificultando as atividades de acordo com o nível, iniciando de forma simples, evitando expor a criança jogos para os quais eles não estejam capacitados, atendendo suas necessidades, interesses e aptidões (BRASIL, 2007).

O professor jamais deve pensar em usar jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento, marcando por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o processo dos alunos.

Santin (2004) explica que o professor possui ferramentas valiosas para provocar estímulos que favoreçam o desenvolvimento de forma prazerosa, a brincadeira e o jogo. Para tanto, é necessário levar a criança a explorar o faz-de-conta, para que ela possa criar um universo lúdico, fazendo relação entre suas vivências do mundo real com as suas vivências do mundo imaginário.

Os jogos e brincadeiras são importantes recursos para o desenvolvimento infantil, porém ele só obterá resultado satisfatório quando o trabalho docente for planejado com responsabilidade e os professores tiverem a consciência de que o jogo e a brincadeira são atividades de criança, mas cabe ao adulto planejar, executar e motivar essa ação, para que



se torne eficaz e prazerosa favorecendo o desenvolvimento físico, motor e acadêmico da criança (RAPPAPORT, 2005).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho da utilização dos Jogos e Brincadeiras contribui para o desenvolvimento psicomotor na Educação Infantil tem como resposta a está questionamento foi a motivação para a realização dessa pesquisa bibliográfica. As buscas realizadas em escritos e relatos de autores conceituados na área proporcionaram o conhecimento de que o trabalho com o sistema psicomotor da criança.

No que se refere ao contexto histórico dos jogos e brincadeiras percebeu-se no ensino infantil, mesmo nos primórdios da história da humanidade, já existiam jogos e brincadeiras, ainda que não fosse introduzido no currículo escolar. No decorrer do tempo, o papel dos jogos e brincadeiras passaram por grandes e significativas alterações nos mais discretos modelos e um elevado grau de importância.

No que diz respeito a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento psicomotor das crianças do infantil, percebeu-se que são atividades recreativas sendo utilizadas como ferramenta de trabalho muito valiosa para a prática pedagógica da educação infantil, pois através dessas ações que devem ser incluídas e introduzidas aos conteúdos de forma prazerosa, diferenciada e bastante ativa e participativa entre os próprios alunos.

Analisando os conceitos e conclusões nesta pesquisa, percebeu-se que a escola tem um papel fundamental na estimulação motora e no resgate dos Jogos e Brincadeiras que fazem parte do universo infantil, cabendo ao professor estar atento a essa necessidade, sendo um mediador no processo de desenvolvimento motor e cognitivo, por isso, deve buscar conhecimento e preparação para atuar com enfoque no lúdico, explorando e respeitando as características individuais de cada criança.

Esta pesquisa contribui para a reflexão sobre a importância do trabalho com Jogos e Brincadeiras no desenvolvimento global da criança, sendo comprovado a eficácia do mesmo, no desenvolvimento físico, intelectual e social da criança. Assim, há um propósito de aprimoramento no estudo deste tema, para que as instituições de Educação Infantil priorizem em seu planejamento pedagógico espaços para o resgate e aplicação dessas atividades, pois além de preparar a criança para a aquisição de conteúdos acadêmicos, proporciona momentos de prazer e alegria, sentimentos inerentes desta fase do desenvolvimento.

Referência

- ALLIN, Firmino Fernandes. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: prazer de estudar técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2007
- ANTUNES, Eleonor. **A Imprescindível Necessidade Pedagógica do Professor: O Método de Ensino**. In: Revista Motrivivencia. Florianopolos: NEPE/UFSC. 2002 (pag. 63-81).
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2002.
- BERTOLDO, Janice Vidal e RUSCHEL, **Maria Andrea de Moura, Jogos, Brinquedo e Brincadeira: Uma Revisão Conceitual**. 2011.
- BRASIL, M. E. C. **Secretaria de Educação Fundamental**. Referencial curricular nacional para a educação infantil, v. 3, 2007

- BRUHNS, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DUARTE, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 2005
- ELKONNIN, D. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. 3ª ed. São Paulo: Scipione, 1992.
- GALLAHUE, D. L.; **Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças**. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2005.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. 243 p. (Estudos, n. 4). Tradução de: Homo Ludens: vom Unprung der Kultur in Spiel.
- JOBIM, H. C.; A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 1, n. 1, p. 76-88, 2008.
- KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2005
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brinquedo na educação – considerações históricas**. Coordenadora do Labrimp da Feusp e Profª dra. da Fac. de Educação da USP, 2002
- KOLYNIK FILHO, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer uma introdução**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- MORAIS, Gustavo Martins. **A análise do jogo em busca de sua historicidade perdida**. 2002. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd151/revisitando-elkonin-aanalise-do-jogo.htm>. Acesso em 20 outubro de 2022.
- OLIVEIRA, V. B. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos de idade**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- OTONI, N. **Psicologia do Jogo e aprendizagem Infantil**. São Paulo: Pioneira, 2007.
- PASSETTI, Simão. **Do fascínio do jogo a alegria do aprender nas séries iniciais**. 1ª ed. São Paulo: Papirus, 2005.
- PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2004
- RABIBOVICH, P. **Diálogo corporal: a ação educativa para a criança de 2 a 5 anos**. São Paulo: Manole, 2007
- RAPPAPORT, Clara Regina e et. al. **Psicologia do desenvolvimento**. Sao Paulo: EPU, 2005
- ROSA, Sanny S. da. **Brincar, conhecer, ensinar: Sao Paulo: Cortez, 2000**
- SANTIN, S. **Educação Física: da alegria do Ludico a opressao do rendimento**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.
- SAYÃO, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- TANI Pilar, MARTINEZ Marta, PEÑALVER Iolanda. **A Psicomotricidade na Educação Infantil**. Uma prática preventiva e educativa. Porto Alegre, Artmed, 2010.
- VENÂNCIO, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2005.
- VIGOTSKY, L.S. **A Formação Social de Mente**. 7a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008
- WEISS, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2007.



15

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF LIBRAS TEACHING IN CHILDHOOD EDUCATION

Ana Flávia Santos Pereira



Resumo

Na educação infantil, o ensino é utilizado na prática docente com o objetivo de obter mais aprendizado da criança, ou seja, aprende brincando. No entanto, os métodos de ensino são uma forma que tanto as escolas quanto os professores podem se adequar, pois devem se preparar para o ensino de Libras para crianças surdas e ouvintes, sempre reajustando seus métodos. No aspecto da Educação Inclusiva no Ensino Infantil, a inserção da Língua Brasileira de Sinais tem passado por períodos de resistências, resultando em exclusão da criança surda, assim como a inviabilidade de diálogo entre a criança surda e ouvinte. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo analisar sobre o ensino da Linguagem Brasileira de Sinais na Educação Infantil. Esta pesquisa foi realizada por meio de uma investigação bibliográfica e método qualitativo, analisando artigos, revistas e monografias, abordando ideias relevantes para o desenvolvimento deste trabalho. Conclui-se que a Libras é uma alternativa fundamental para que a criança surda seja incluída na sala de aula, ao mesmo tempo que seu contexto cultural é valorizado no ambiente escolar, bem como na sociedade. A criança ouvinte passa a conhecer e respeitar as diferenças do outro, interagir e socializar com o surdo por meio da Libras.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Libras. Ensino Infantil.

Abstract

In early childhood education, teaching is used in teaching practice with the aim of getting more learning from the child, that is, learning by playing. However, teaching methods are a way that both schools and teachers can adapt, as they must prepare for teaching Libras to deaf and hearing children, always readjusting their methods. In the aspect of Inclusive Education in Early Childhood Education, the insertion of the Brazilian Sign Language has gone through periods of resistance, resulting in the exclusion of the deaf child, as well as the impossibility of dialogue between the deaf and hearing children. In this sense, this work aims to analyze the teaching of Brazilian Sign Language in Early Childhood Education. This research was carried out through a bibliographical investigation and qualitative method, analyzing articles, magazines and monographs, approaching relevant ideas for the development of this work. It is concluded that Libras is a fundamental alternative for deaf children to be included in the classroom, while their cultural context is valued in the school environment, as well as in society. The hearing child gets to know and respect the differences of the other, interact and socialize with the deaf through Libras.

Keywords: Inclusive Education. Pounds. Kindergarten.



1. INTRODUÇÃO

A inclusão é um processo pelo qual todas as pessoas são reconhecidas como livres, com direito à cidadania e igualdade de oportunidades. Portanto, a escola atende a todos e promove a diversidade sem levar em conta o indivíduo, oferecendo educação de qualidade para todos os cidadãos.

Na educação infantil, o ensino é utilizado na prática docente com o objetivo de obter mais aprendizado da criança, ou seja, aprende brincando. No entanto, os métodos de ensino são uma forma que tanto as escolas quanto os professores podem se adequar, pois devem se preparar para o ensino de Libras para crianças surdas e ouvintes, sempre reajustando seus métodos.

O tema escolhido tem por finalidade entender a relevância do ensino de libras na Educação infantil, com o propósito de desmistificar o descrédito e estereótipos acerca da Língua de Sinais, especialmente no que concerne ao seu ensino e desenvolvimento perante os alunos. Isto dá-se em decorrência das constantes exigências previstas na Lei.

Diante desse contexto, justifica-se que a relevância do método de ensino das libras que se dá através da realidade apresentada pelos alunos quando chegam a escola, porém o lúdico deve ser aprimorado e adaptado sempre que necessário. A proposta de atividades interacionais entre surdos e ouvintes, e a expressão facial, está quase sempre presente em várias atividades propostas.

Nota-se que o ensino da Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS), no ambiente da educação infantil, tem sido tema de várias pesquisas, pois ainda existem muitos obstáculos sobre o processo de aceitação e desenvolvimento desse tipo de linguagem. Portanto, a questão que orienta essa pesquisa é: Qual a importância do ensino de libras na educação infantil?

No objetivo geral do presente estudo, foi analisar sobre o ensino da Linguagem Brasileira de Sinais na Educação Infantil. Além dos objetivos específicos que são conceituar a Educação Inclusiva e a Educação Especial; descrever a importância das libras na Educação Infantil e discutir a atuação do professor de pedagogia no processo de ensino das libras no aprendizado das crianças.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica que foi extraída de matérias já publicadas, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Científica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2000 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos 22 anos, na língua portuguesa.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva tem origem em um movimento internacional e começou a ocorrer em diferentes partes do mundo, inicialmente nos Estados Unidos, Europa e Canadá. A princípio a educação inclusiva não ganhou muita credibilidade no resto do mundo, mas aos poucos foi sendo abraçada pela sociedade (RAMOS, 2019).

De acordo com a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a pessoa portadora de deficiência tem o direito de ser incluída nas escolas. A lei evidencia que as escolas têm que assegurar e promover o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência em igualdade de condições, visando à sua inclusão social e cidadania, sem exceção (BRASIL, 2015).

Ramos (2019) explicou que vários fatores contribuíram para o crescimento e aceitação da educação inclusiva, um dos quais foi o fim da Segunda Guerra Mundial, onde muitos soldados feridos na guerra ficaram com algumas deficiências. Nesse momento histórico, o governo acreditava que, uma vez reabilitados, os soldados retomariam a produção; com isso, a sociedade passou a confiar na inteligência dos portadores de necessidades especiais.

Dessa forma, um movimento que promove a inclusão aumenta o foco na defesa de princípios fundamentais e no acolhimento de pessoas com necessidades especiais. Para os autores Stainbak e Stainbak (2011), os movimentos sociais se desenvolveram na América do Norte e ganharam força em toda a Europa como resultado das mudanças geopolíticas ocorridas nas últimas quatro décadas do século XX. Em geral, os movimentos pró-inclusão priorizam o reconhecimento de que a diversidade e o multiculturalismo são da natureza humana.

Em 1990, a primeira conferência de educação foi realizada em Jamtien, Tailândia, um evento realizado com a finalidade da erradicação do analfabetismo. Com isso em mente, os profissionais foram mobilizados para um olhar sensível sobre as mudanças fundamentais e políticas necessárias desenvolvendo uma abordagem inclusiva da educação que prepara as escolas para atender a sociedade como um todo, especialmente os indivíduos com necessidades especiais (UNESCO, 2004).

Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso à qualidade foi realizada em Barcelona, Espanha. Houve a participação nesse evento 92 (noventa e dois) representantes governamentais e 25 (vinte e cinco) organizações internacionais.

Vale destacar que a proposta de educação inclusiva aparentemente vem da Declaração de Salamanca, que declara que todos têm direito à educação, independentemente das diferenças individuais. No entanto, o desenvolvimento e implementação de políticas de inclusão, e inclusão de pessoas com necessidades especiais, tem se inspirado em uma série de documentos que contêm declarações, recomendações e normas jurídicas internacionais e nacionais relacionadas à deficiência (CARVALHO, 2016).

A Declaração de Salamanca é um exemplo baseado na inclusão das transformações necessárias para que de fato ocorram. O manifesto articula formalmente a inclusão de todos os alunos no ensino regular, o que exige investimento nos programas de ensino e na estrutura de todo o espaço escolar para facilitar o sucesso da aprendizagem para todos (UNESCO, 2004).

Assim, no paradigma da implantação da inclusão escolar, verificamos que o papel das intervenções escolares é ajustar (as escolas devem encontrar formas de educar com sucesso todas as crianças, independentemente das suas capacidades físicas, sensoriais, cognitivas, emocionais e sociais) e poder desmistificar a necessidade de o véu é perícia absoluta (SILVA, 2005, p. 96).

No que diz respeito à educação inclusiva, pode-se questionar se há uma falsa noção de inclusão nas escolas comuns, que ainda exclui a “inclusão” e apenas acolhe os alunos em sala de aula sem interagir com suas necessidades e dar-lhes o devido suporte. Nesse

ponto, entra o debate, que nos faz questionar qual opção escolher: escolas regulares ou escolas dedicadas à educação especial. Em alguns lugares, esta última é a única opção quando os alunos com necessidades especiais não são admitidos nas escolas normais devido ao preconceito e à probabilidade de preparação inadequada da escola e dos professores.

Para combater a diferenciação e rotulagem humana, a inclusão acomoda a ideia de pensar a diversidade humana e entender a forma como os alunos se envolvem e aprendem com suas condições e necessidades. Saber observar e estimar cada característica e atributo dos alunos é aumentar o conhecimento e viver ativamente a diferença (RAMOS, 2019).

No contexto brasileiro, a educação inclusiva foi discutida em 1970, levando o governo a considerar órgãos públicos e privados, órgãos federais e estaduais, para atender populações com necessidades especiais. Assim como em outros países, a educação especial no Brasil é marcada por muitas lutas e organizações, porém, a inclusão só ganhou espaço após a Declaração de Salamanca de 1994 (UNESCO, 2004).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 garante educação para todos, em todas as circunstâncias. O artigo 206.º da Constituição estipula que a educação deve ser ministrada com base na igualdade de condições de matrícula e de estudo nas escolas. Sobre a educação inclusiva, a arte da Constituição Federal. 208 Deixe claro que as pessoas com necessidades especiais são educadas, preferencialmente no sistema escolar formal.

A Lei de Diretrizes da Educação Brasileira fortalece o programa de educação inclusiva do Brasil, reafirmando seu compromisso com a educação de qualidade para todos e a inclusão plena de pessoas com necessidades especiais em todas as esferas da sociedade (BRASIL, 2016). No entanto, as diretrizes ainda precisam fazer uma grande mudança na realidade escolar, pois todas as crianças, adolescentes e adultos com necessidades especiais devem ser acolhidos nas escolas formais e incluídos em seu sistema de ensino.

A educação para qualquer pessoa com deficiência é chamada de educação especial, porque suas necessidades requerem tratamento especial do sistema, conforme descrito na LDB (BRASIL, 2016).

A educação especial é considerada um método de ensino de alunos com deficiências, sendo físicas, sensoriais, mentais ou múltiplas, e características específicas, como altas habilidades, dons ou talentos. De um modo geral, a educação especial é um ramo da educação que lida com o atendimento e a educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas como escolas para surdos, cegos ou escolas que atendem pessoas com deficiência intelectual.

A educação especial no Brasil foi implantada e ampliada por meio de instituições beneficentes privadas, por iniciativa de familiares de pessoas com deficiência. Esse modelo teve início no período colonial em 1600, com a criação de uma instituição privada especializada na área de deficiência física junto à Santa Casa de Misericórdia de São Paulo (MENDES, 2006).

A Educação Inclusiva se distingue com uma política de justiça social que alcança alunos com necessidades especiais, como estar explícito na Declaração de Salamanca:

O princípio subjacente a esta linha de ação é que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e trabalhadoras, crianças de minorias linguísticas, raciais ou culturais e crianças de outros grupos ou áreas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 2004, p. 17-18).

A inclusão é uma provocação cujo propósito é melhorar a qualidade do ensino nas escolas para todos os que falham em sala de aula (MANTOAN, 2006). O termo educação inclusiva especula que as escolas foram instaladas para atender a plena diversidade das necessidades dos alunos da escola regular. Dessa forma, a inclusão pressupõe uma escola que atenda a todos os alunos, ao invés de esperar que alunos específicos com necessidades especiais se encaixem na escola.

Segundo Rippel e Silva (2003), as escolas têm um compromisso insubstituível: introduzir os alunos no mundo social, cultural e científico, que é direito incondicional de todos, independentemente dos padrões normais estabelecidos pela sociedade ou das pré-condições impostas pela escola.

Portanto, é importante ressaltar que a educação especial e a educação inclusiva compartilham as mesmas recomendações educacionais, onde se prioriza a matrícula de alunos com deficiência e suas características individuais. Ambos trabalham para o bem-estar dos alunos e, o mais importante, os colocam na sociedade.

Em geral, para construir sociedades inclusivas, todos os cidadãos precisam estar atentos e cuidadosos no uso da linguagem ao lidar com pessoas com necessidades especiais, pois através da linguagem construímos aceitação, respeito, preconceito, discriminação e até rejeição de acordo com as necessidades de indivíduos ou grupos.

Para que Sasaki (2007) fale ou escreva de forma construtiva sobre qualquer assunto da natureza humana a partir de uma perspectiva inclusiva, a compreensão e o uso adequado da terminologia é fundamental, pois é especialmente importante quando abordamos o assunto de acordo com tradições tendenciosas, estigmas e estereótipos.

O princípio da inclusão consiste em reconhecer a necessidade de caminhar para uma escola universal, um lugar que inclua todos os alunos e responda às necessidades individuais de cada aluno (SALAMANCA, 2004). A Lei Diretiva e Fundacional 9.394/96 reafirma o direito de todos os alunos de estudar em escolas regulares e residência permanente (BRASIL, 2016).

Aranha (2000) diz que as escolas se tornam inclusivas quando diferenciam a diversidade que constitui as necessidades dos alunos e respondem às realidades dos alunos com eficiência instrucional. Para responder às necessidades de cada aluno, o que é condição essencial para a prática educativa inclusiva, as instituições educativas precisam de adaptar os diferentes elementos curriculares às particularidades de todos os alunos.

Sob esse pressuposto, alternativas devem ser criadas, empregando diferentes estratégias e adequando as ações educativas aos modos particulares dos alunos, sempre levando em conta que o processo de ensino significa atender às diversas necessidades dos alunos na escola e integrar-se às suas realidades (SILVA, 2005).

Para Mantoan (2006), a inclusão não prescreve o uso de práticas de ensino escolar específicas para deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, mas permite que os alunos aprendam dentro de seus limites. Nesse sentido, os professores precisam entender as limitações de cada indivíduo para explorar com facilidade as possibilidades existentes para um ensino de qualidade.

A realidade da educação inclusiva permanece indefinida em muitas escolas, pois vem acompanhada de uma série de fatores precários que levam em conta as estatísticas de muitas crianças, adolescentes e adultos com deficiência que frequentam a escola com necessidades especiais, conforme evidenciado por laudos médicos.

Segundo a Organização Mundial da Saúde, aproximadamente 10% da população



mundial possui algum tipo diferente de necessidades especiais, principalmente: visuais, auditivas, físicas, psicológicas, múltiplas, transtornos de conduta e superdotados ou altamente qualificados. Para o Brasil, estima-se que 15 milhões de pessoas tenham necessidades especiais (OMS, 2012).

Para Bueno (2000) a comparação da legislação e da realidade educacional, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular não tem sido tão cumprida quanto se esperava, portanto, as recomendações educacionais atuais ainda não oferecem condições plenamente satisfatórias para considerar adequadamente a inclusão. Sob essa premissa, exige-se maior competência profissional, formação continuada de professores, um programa educacional mais refinado, uma gama mais ampla de possibilidades de recursos educacionais e uma estrutura adequada.

Segundo Carvalho (2005) para a educação inclusiva seja verdadeiramente ampla e qualitativa, é necessário organizar e desenvolver propostas e desenvolver estratégias de intervenção que ajudem a implementá-las. Vale ressaltar que não existe um modelo de ensino pronto para a educação inclusiva, nem mesmo diretrizes que expliquem a transformação radical das escolas tradicionais, mas é fundamental que cada escola, turma, professor, indivíduo dentro de uma instituição tenha suas próprias peculiaridades e inserir em uma realidade diferente.

3. A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A necessidades especiais na escola. A inserção visa não apenas em criar novas leis para garantir a matrícula escolar e manter as crianças na escola, mas buscar alternativas que realmente ajudem as crianças a aprender e evoluir, a partir de diretrizes e fundamentos que visem a salvaguarda do direito fundamental à educação. Especialmente em relação aos alunos surdos e seus direitos.

O uso da LIBRAS na educação infantil é um processo que deve ser praticado desde cedo, pois o conceito de LIBRAS só é utilizado na maioria dos casos quando as escolas recebem alunos que precisam de auxílio na tradução. Como todos sabemos, o Atendimento Educacional Especializado - AEE é prestado nas escolas a alunos com dificuldades de aprendizagem, e em ambientes escolares sem intérpretes e com alunos surdos, transfere automaticamente a responsabilidade para o AEE, incluindo alunos nas escolas.

Os desafios que as crianças surdas enfrentam na infância exigem maior atenção dos educadores e familiares, mas no ambiente escolar, os professores/intérpretes devem planejar as interações de desenvolvimento das crianças surdas. Segundo Damásio (2007):

As pesquisas sobre a educação de surdos não se preocupam apenas com aspectos que caracterizam até certo ponto suas limitações e potencialidades, mas cabe destacar que persistem preconceitos que existem em diversos contextos sociais (DAMASIO, 2007, p 45).

Como exemplo das palavras do autor, os alunos surdos já apresentam problemas em diversos aspectos do dia a dia, e os professores nos ambientes escolares devem reduzir essas causas. Quando se trata de ensinar a terminologia LIBRAS na educação infantil, o conselho é conscientizar o aluno ouvinte sobre a realidade da deficiência surda de seu colega. Ainda na Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, aplicável aos intérpretes de LIBRAS, o artigo 6º regulamenta a atribuição de tradutores e intérpretes aos alunos:

I – Comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdo-cegos, surdo-cegos e ouvintes, comunicação oral por meio de Libras e vice-versa; para facilitar o acesso ao conteúdo do curso (BRASIL, 2010, p. 23).

Assim, diante da lei, cabe aos intérpretes proporcionar a prática interativa para os alunos surdos, pois na primeira infância esse processo deve acontecer de forma divertida e interativa que envolva as crianças na mudança de sua percepção dos colegas surdos e das interações ocorridas com o uso da LIBRAS.

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS sancionou a Lei Federal 10.436, de 24 de abril de 2002, garantindo que órgãos públicos, serviços públicos e empresas de saúde prestem atendimento e tratamento adequado às pessoas com deficiência auditiva. As escolas, como instituições públicas, têm a responsabilidade de transmitir conhecimentos aos alunos para que se tornem cidadãos (BRASIL, 2002).

O ensino inicial de LIBRAS era oferecido em ambientes educacionais para crianças surdas, mas ainda não contava com profissionais suficientes para atender essa necessidade nas escolas.

Na educação, a inclusão de alunos surdos nas aulas de escuta é feita sem a necessária preparação do pessoal, faltando profissionais da educação que entendam a língua e a cultura dos surdos. A presença de um intérprete amenizou a situação, mas não a eliminou. Os alunos surdos não podem aprender sua própria língua (de sinais) dessa maneira, muito menos aprender o conteúdo do curso necessário (NOVAES, 2014, p. 164).

Novais (2014) espera dar aos leitores uma noção da realidade, mas a realidade ainda é muito escassa, pois a LIBRAS é uma das únicas formas dos alunos surdos desenvolverem interações com alunos surdos e profissionais com deficiência auditiva nos espaços escolares. Para Mantoan (2003), as escolas por meio do ensino regular, isolando o conhecimento ao invés de reconhecer suas inter-relações, apresentam exclusão de diferentes formas, principalmente pela divergência de expectativas em relação aos padrões que impõem.

Atualmente, ainda há alguma divergência sobre a inclusão de alunos surdos, pois muitos veem as escolas de educação especial como segregadas, pois alguns alunos ficam mais isolados e resultados inesperados são encontrados. Para outros, a escola apenas enaltece a comunidade surda e sua cultura e identidade para ganhar espaço para o desenvolvimento efetivo da linguagem nos aspectos cognitivos das crianças (KUBASKI; MORAIS, 2009. p.14).

Nas palavras dos autores, o foco está na importância da interação entre o ensino de LIBRAS e o português para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e de linguagem das crianças. No entanto, é necessário conhecer seus alunos surdos e os tipos de línguas que eles falam, pois idealmente as crianças surdas aprendem primeiro a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, depois o Português, e os alunos ouvintes que dominam o português, depois aprendem LIBRAS. É importante notar que esta é uma estratégia de aprendizagem que ajuda as crianças a compreender.

Ações significativas devem ser tomadas nas escolas para permitir que crianças surdas interajam com pessoas ouvintes. A comunicação é o fator mais relevante neste momento, com crianças surdas aprendendo português com crianças ouvintes e crianças ouvintes aprendendo LIBRAS com crianças surdas (PORTAL MEC, 2005, p. 24).

Portanto, a interação de crianças surdas e ouvintes no processo de aprendizagem é muito valiosa para ambos os alunos, pois um pode aprender com o outro por meio da mediação de profissionais da área de atuação de LIBRAS. Nesse processo de inclusão e

aprendizagem, os alunos aprendem com mais facilidade e adquirem uma compreensão mais profunda do que lhes é oferecido.

No entanto, para obter esse feedback entre alunos surdos e ouvintes, ainda é necessário que os profissionais busquem mais conhecimento sobre a realidade de suas salas de aula para se tornarem um profissional preparado para lidar com as situações cotidianas.

Como ambiente inclusivo, as escolas devem se preparar para a chegada de alunos com deficiência e, nesse sentido, a surdez é um aspecto central do artigo. Quando uma escola recebe um aluno surdo, deve-se determinar imediatamente que isso garantirá o desenvolvimento educacional da criança, e o método mais utilizado no ambiente escolar é o brincar para aprender (MANTOAN, 2003).

A interação entre surdos e ouvintes é mais forte quando surdos e ouvintes estão socialmente engajados em atividades lúdicas sem interpretar LIBRAS erroneamente, ou seja, por meio de brincadeiras com alunos surdos e ouvintes.

Quando a diversidade de um aluno inclui surdos, a escola deve estar preparada para realizar todo o processo de inclusão para permitir que eles se desenvolvam e se integrem plenamente à comunidade escolar, além de trabalhar com os professores para possibilitar que esse aluno receba a formação na língua nativa LIBRAS (QUADRO, 2004).

Claramente, as escolas devem estar preparadas para ensinar LIBRAS desde a educação infantil, tanto como primeira língua para crianças surdas quanto como segunda língua para crianças ouvintes. Segundo Lulkin (2006) a elaboração do processo do método de ensino de LIBRAS é realizada através da realidade que os alunos são apresentados ao chegar na escola, mas a jogabilidade deve ser aprimorada e ajustada quando necessário

No contexto das atividades surdas, surgiram obras históricas familiares e fontes de vento, aniversários, lendas, fábulas, contos e histórias infanto-juvenis. Os temas são mediados por diferentes práticas: movimento expressivo, jogo de regras, jogo de objetos imaginários, jogo de imitação, jogo dramático de personagens e antropomorfismo, atividades usando máscaras, figurinos, objetos e retalhos do cotidiano, improvisação e dramatização de histórias em performances cênicas como esquetes, histórias de assinatura ou piadas, pantomimas, performances teatrais etc. (LULKIN, 2006, pp. 37-38).

Para Lulkin (2006), as atividades lúdicas por meio de jogos auxiliam a interação entre surdos e ouvintes de forma mais eficiente, pois a LIBRAS e a linguagem visual, possuem formas metodológicas que facilitam a compreensão do seu ambiente. Ainda utilizando o autor, ele também propôs uma atividade interativa entre surdos e ouvintes, com expressões faciais quase sempre presentes em várias das atividades propostas.

A criança aprende de forma mais prazerosa por meio da brincadeira, pois utiliza a linguagem do mundo infantil. Outras virtudes são atribuídas a atividades divertidas e compreensão de vários fatores relacionados ao desenvolvimento, como entender regras, melhorar a memória, habilidades físicas e ser mais emocionante e lidar com as emoções.

Segundo Silva (2016), será possível que as crianças utilizem os brinquedos fornecidos pelo professor para dramatizar uma história, desenhar ou contar algo, e ele tem algumas sugestões:

- Além de construir a primeira narrativa em LIBRAS, sinalizar e caracterizar brinquedos e objetos em um jogo de adivinhação é uma experiência divertida que estimula as expressões faciais e corporais.

- Os fantoches são uma ótima ferramenta para entender as regras e participar de jogos fictícios, mas como seu uso envolve as duas mãos, é difícil realizar esses gestos, por isso é melhor usá-los com crianças mais velhas, pois são mais fluentes. Em LIBRAS, eles podem sinalizar com uma mão e segurar o boneco com a outra.
- Utilizar máscaras, roupas e outros itens para estimular jogos de role-playing que mimetizam as ações de personagens de histórias infantis para estimular mundos ficcionais e aprimorar a narrativa de LIBRAS.
- Além dos brinquedos tradicionais, também é possível criar novos brinquedos, utilizando diversos materiais como papel colorido, sucata, caixas de garrafas PET, embalagens, etc. (SILVA, 2016. p. 54).

Como pode ser visto, os autores, interagindo com o processo de introdução da LIBRAS no contexto de crianças surdas e ouvintes, propõem algumas opções de atividades lúdicas. Observa-se que os recursos utilizados são objetos e jogos utilizados no cotidiano do universo infantil, havendo adequações nos métodos aplicados durante as atividades. O professor deve buscar o que está à sua disposição e trabalhar de forma completa entre os alunos, proporcionando assim um conhecimento temporário sobre a realidade da língua do aluno.

Por fim, o ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS na educação infantil para alunos surdos e ouvintes é um processo muito astuto, pois o professor é estimulado a se reinventar sempre que sua realidade é alterada por meio de princípios voltados ao aprendizado do aluno. LIBRAS é um processo que um aluno aprende a se comunicar com as mãos, no qual ele nunca deve pensar ou ser entendido que seu ensino ou aprendizagem é muito superficial à realidade da sala de aula das crianças, pois é na fase da infância que os alunos podem adquirir mais conhecimento fornecido a ele.

4. ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE PEDAGOGIA NO PROCESSO DE ENSINO DAS LIBRAS NO APRENDIZADO DAS CRIANÇAS

Há uma série de obstáculos que impedem que as políticas inclusivas sejam plenamente implementadas em nosso cotidiano. Entre elas o fato de os professores da educação geral não estarem preparados para permitir que a inclusão aconteça em sala de aula. Em geral, as salas de aula estão repletas de alunos com uma variedade de problemas sociais, disciplinares e de aprendizagem (BUENO, 2000).

Os professores são figuras indispensáveis no processo de ensino. De acordo com as Diretrizes de Formação de Professores da Educação Básica, o papel do professor é educar para o exercício da cidadania, e o professor precisa empreender e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos (BRASIL, 2000).

No entanto, este é frequentemente o caso entre os professores que não podem ensinar. Nesse sentido, Veiga et al. (2009) ressaltam que nem sempre os professores estão preparados para atuar de forma interdisciplinar, vinculando o conteúdo à realidade dos alunos, ou seja, contextualizando. Dessa forma, é necessário que os professores desenvolvam estratégias para desmistificar todas as complexidades envolvidas na ciência, o que pode se complicar ainda mais pelo fato de o ensino tradicional não oferecer uma ampla gama de conceitos, principalmente quando a realidade é de crianças, adolescentes ou adultos portadores de necessidades especiais.

Conhecer o nível de aprendizagem dos alunos é fundamental, pois cada aluno se de-



envolve de forma diferente, além de suas necessidades individuais. E como defende Freire (2006), os educadores devem assumir a inocência dos alunos para superar seus problemas.

Em geral, é necessário preparar todos os professores por meio de um processo de inserção gradual para uma integração bem-sucedida. No entanto, os professores só podem adotar essa atitude se forem suficientemente competentes, sua formação for aprimorada, se forem capazes de avaliar os alunos e estabelecer metas instrucionais, e puderem esperar buscar orientação efetiva nessa mudança de atitude. Novas aquisições e competências (FONSECA, 2005).

Pensar em um ambiente inclusivo para o aluno surdo é pensar em um ambiente no qual ele possa interagir com todos nos momentos que achar propício ao seu desenvolvimento; um ambiente pensado metodologicamente para o aluno surdo, levando em consideração sua percepção de mundo por meio da linguagem, da maneira e de um ambiente em que não estejam sujeitos ao preconceito de serem excluídos dos outros a maioria (CANANÉA, 2019).

A grande diversidade de escolas tem levado os professores a refletir sobre abordagens de sala de aula que podem ser utilizadas para acomodar as particularidades dos alunos, principalmente quando se trata de salas de aula envolvendo alunos surdos.

Para Freitas e Araújo (2020, p. 02),

o grande desafio da educação hoje é oferecer uma forma de ensino que aproxime os alunos ouvintes e surdos em sala de aula e estabeleça comunicação para esses grupos, ou seja, LIBRAS é adequado para alunos surdos e português é adequado para alunos ouvintes”. Pode ser bastante desafiador para os professores usar LIBRAS e português no mesmo espaço escolar. Por isso, é necessário formar professores para lidar com as diferentes situações que podem surgir em sala de aula e, sobretudo, a inclusão é uma prioridade.

Segundo Silva, Modesto e Fukui (2019, p.59), “os professores devem ser qualificados e saber lidar com as diferenças, pois devem ser consistentes em seus métodos de ensino, pois não será ensinada apenas uma língua, mas duas. É importante que os educadores estejam preparados para atender diferentes públicos, e ao trabalhar com surdos e ouvintes, os professores devem repensar e planejar sua prática para que atendam crianças surdas e ouvintes, desenvolver estratégias que beneficiem ambos.

Sobre o uso da LIBRAS, Cananéa (2019) disse que o uso da língua na infância, além de facilitar a inclusão de pessoas surdas também pode desenvolver habilidades tão necessárias nos ouvintes, como: atenção, motricidade fina, memória, outras linguagens, interação com educadores, curiosidade e iniciativa/autonomia.

Portanto, tendo em vista que a prática constante de símbolos fortalece a evolução da memória, essas habilidades tendem a favorecer o desenvolvimento de crianças surdas e ouvintes. A execução de gestos e expressões tornaram-se performances inéditas em sala de aula, despertando a imaginação das crianças e aproximando-as da praticidade e do uso da LIBRAS como alternativa inclusiva. Ainda do ponto de vista do autor, na primeira infância, a criança está na fase de aquisição da linguagem, e LIBRAS é uma metodologia importante para desenvolver as habilidades necessárias nessa fase (REILY, 2003).

O uso de recursos criativos, incluindo personagens, materiais de jogos, painéis etc., muitas vezes possibilita que alunos surdos e ouvintes interajam e aprendam. Cananéa (2019) argumenta que na linguagem falada (oral), também são mostradas diferentes atividades trabalhando com linguagem corporal (dança), gestos (drama) e várias linguagens

que as crianças aprenderam antes de usá-las.

Portanto, faz sentido utilizar atividades específicas de materiais com LIBRAS em sala de aula que gerem interesse em aplicar ferramentas em crianças surdas e ouvintes. Dessa forma, os alunos passam a interagir e socializar dinamicamente com ferramentas como jogos de memória, quebra-cabeças para mostrar objetos usados no dia a dia e símbolos usados por Libras.

Quanto à exploração imagética, Reily (2003) chama a atenção para a importância da imagética no currículo para crianças surdas, a necessidade de alfabetização visual nas escolas, e recomenda que os educadores reflitam mais sobre o papel da imagética visual no currículo para crianças surdas. O alfabeto pode ser tratado em LIBRAS por meio de imagens, onde cada letra pode ser representada individualmente de forma interessante pela imagem do símbolo. Nesse sentido, é importante considerar que o uso de vídeos, cartazes, jogos etc. na educação infantil é imprescindível.

Dada a relevância de incorporar uma abordagem inclusiva no ensino da Língua Brasileira de Sinais, a fim de promover a inclusão do público surdo, esses indivíduos consideram os recursos instrucionais mais profundamente por sua melhor representação visual e espacial. Sobre a importância das imagens, podemos dizer:

[...] A construção da consciência do mundo e a interpretação da realidade são proporcionadas pela percepção da imagem, pois esta constitui, em última análise, não apenas a interpretação da percepção, mas uma “linguagem” da imagem. O uso da imagética e da “linguagem” imagética na literatura, na poesia, no cinema, no diálogo, com significado pelo processo de “ver”, processamento visual pelo olhar e língua de sinais, é típico dos surdos (CAMPELLO, 2008, p. 102).

Os serviços de educação profissional são projetados para fornecer suporte aos alunos com deficiência, especialmente em oposição à sala de aula às vezes. Para os alunos surdos, o serviço tem como objetivo complementar o processo de inclusão no ambiente escolar. Deste jeito:

A função dos Serviços de Educação Profissional é identificar, desenvolver e organizar recursos instrucionais e de acessibilidade para remover barreiras à participação plena dos alunos, levando em consideração suas necessidades específicas. As atividades realizadas nos serviços de educação profissional são diferentes das realizadas nas salas de aula comuns e não substituem a educação escolar. Este serviço complementa e/ou complementa a formação autônoma e independente dos alunos dentro e fora do campus (BRASIL, 2008, p. 11).

Na metodologia, há recursos visuais, seja em salas de aula gerais e/ou serviços educacionais especializados, que são mais eficazes para o ensino de LIBRAS em ambiente escolar. Por meio do uso de ferramentas de imagem e alfabetização visual, os educadores facilitam efetivamente o ensino e a aprendizagem das crianças surdas, promovendo sua compreensão em contextos culturais, enquanto as crianças ouvintes são despertadas por meio de ferramentas lúdicas para o desenvolvimento interativo.

De acordo com o CNE/CEB N° 2 (2001, p. 01), “o sistema de ensino deve matricular todos os alunos, organizar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais pela própria escola e garantir as condições necessárias para uma educação de qualidade



para todos”. Portanto, o maior desafio na inclusão de crianças/pessoas surdas no momento é saber se é possível capacitar surdos e ouvintes para receber educação de qualidade por meio de alternativas que promovam a interação entre surdos e ouvintes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão resulta de um complexo processo de mudanças qualitativas e quantitativas necessárias para definir e aplicar soluções adequadas e viáveis. Falar de inclusão nos remete ao direito à cidadania de todas as crianças. Discutir a inclusão dos alunos com deficiência na educação infantil envolve questões, tais como, as diferentes concepções de deficiência e com elas todo o problema de avaliação, currículo, recursos, reações dos professores, as limitações da escola em sua estrutura e organização e o amparo legal, tão necessário para a inclusão.

Neste instante, o professor de Educação Infantil torna-se responsável em executar práticas metodológicas que envolvam o público surdo, assim como o público ouvinte. A Libras é a melhor alternativa para envolver o aluno surdo em sala de aula, considerando que esta deve ser sua língua materna. Enquanto o aluno ouvinte passa a conhecer, ter seu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais e entender que por meio da prática desta acontece um diálogo e interação entre os dois públicos.

Por fim, consideramos que a Libras não é somente a língua dos surdos, mas uma alternativa de inclusão para crianças surdas e ouvintes no Ensino Infantil, vista como mecanismo da comunicação, interação, socialização e afetividade, que deve ser colocada em prática na escola, na família e na sociedade em geral. O professor, ao utilizar a Libras, está incluindo a criança surda no ambiente escolar e ao mesmo tempo facilitando o convívio entre ambos.

Nesse sentido, esta pesquisa pode subsidiar debates sobre a reorientação do currículo escolar com base na educação inclusiva, bem como a necessidade da qualificação pedagógica permanente dos docentes. Enfim, espera-se que este artigo possa construir um auxílio relevante para a conscientização dos futuros educadores. E, que possa servir de motivação para outras pesquisas que apresentem mais aspectos relevantes como intensificação na qualificação do corpo docente para a melhoria da qualidade da educação ofertada nas escolas que se dizem inclusas.

Referência

ARANHA, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E. p. 39-40

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 28 de agosto de 2022.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2012. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 set. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei das diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/16**. São Paulo; Saraiva, 2016.

- BUENO, José Geraldo Silveira; MARIN, Alda Junqueira. **Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois.** In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2000
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos.** 2008. Tese (Doutorado de Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.
- CANANÉA, Leandro Batista. **O Uso da Libras na Educação Infantil: Uma Experiência Inclusiva no Projeto Aponte.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal Da Paraíba. João Pessoa, 2019.
- CARVALHO RositaEdler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- CARVALHO, Vitor da. **Educação Especial.** Porto Alegre: Artes médicas. 2005.
- DAMÁSIO, Mirlene Ferreira Macêdo. **Atendimento Educacional Especializado.** SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007 45p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2006
- FREITAS, Guilherme Gonçalves. ARAÚJO, Marco André Franco de. Interdisciplinaridade na Educação de Crianças Surdas e Ouvintes: Uma Proposta de Atividades Envolvendo Libras e Meio Ambiente. **Revista Educação Pública**, v.20, n° 37, 29 de setembro de 2020
- KUBASKI, C; MORAES, V. P; **O Bilingüismo como proposta educacional para crianças surdas;** IX Congresso nacional de educação- EDUCERE; III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia; PUCPR, 2009.
- LULKIN, S. A. **Atividades dramáticas com estudantes surdos.** In: SKLIAR, C. (Org.) Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2006
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha.** In: PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios.** São Paulo: Moderna, 2003
- MENDES, Enicéia, Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: v. 11, n. 33, p. 387-405, set/dez. 2006.
- NOVAIS, José Luiz. Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração,** São Paulo, v.1, n.3, 2º. sem.2014
- OMS. Organização Mundial de Saúde e OPAS, Organização Panamericana de Saúde - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF – CID 10). São Paulo: EDUSP, 2012.
- QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas.** In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (orgs.). Temas em Educação Especial IV. São Carlos: EdUFSCar, 2004. p. 55-61.
- RAMOS, Sarah Pinto. **Educação inclusiva: desafios e possibilidades na prática docente.** 2019. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Ciências – Biologia e Química) – Universidade Federal do Amazonas. Humaitá, Amazonas, 2019).
- REILY, L. H. **As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos.** In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. (Orgs.). Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades. Cap. IX (pp.161-192). São Paulo: Plexus, 2003
- RIPPEL, V. C. L.; SILVA, A. M. **Inclusão de estudantes com necessidades especiais na Escola Regular.** In: 1º Simpósio Nacional de Educação e XX Semana da Pedagogia. Unioeste: Cascavel, Paraná. 2003.
- SASSAKI, Romeo. Kazumi. Inclusão, o paradigma da próxima década. **Revista Brasileira de Educação,** Brasília, v. 34, n. 83, p. 29, 1998.
- SILVA, Kátia Gomes de Oliveira; MODESTO Adélia Pereira dos Santos; FUKUI, Regina Kikui. A Importância do Ensino de Libras para Crianças Surdas na Educação Infantil. **Revista Psicologia & Saberes,** v. 9, n. 17, p. 51-61, 2019.
- SILVA, Shirley; VIZIM, Marly (Orgs.). **Educação especial: Múltiplas leituras e diferentes significados.** Campinas: Mercado de letras: ALB, 2005.

SILVA, Tânia dos Santos Alvarez Atribuição de significado à escrita, por crianças surdas usuárias de língua de sinais. **Educar em Revista**. Educ. rev. no. spe-2 Curitiba 2016

STAINBACK, Suzan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca, Espanha, 2004. 49p.

VEIGA, M; M; QUENENHENN; A; CARGNIN; C. **O ensino de Química: Algumas reflexões**. Trabalho apresentado na I Jornada de Didática - O Ensino como foco, i Fórum de Professores de Didática do Estado do Paraná, 2009.

16

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS POR MEIO DA UTILIZAÇÃO DOS PARÂMETROS DA LIBRAS: CONFIGURAÇÃO DE MÃO, PONTO DE ARTICULAÇÃO, MOVIMENTO, ORIENTAÇÃO/DIRECIONALIDADE E EXPRESSÕES NÃO MANUAIS

*LIBRAS CHILDREN'S LITERACY THROUGH THE USE OF LIBRAS
PARAMETERS: HAND CONFIGURATION, POINT OF ARTICULATION,
MOVEMENT, ORIENTATION/DIRECTIONALITY AND NON-MANUAL
EXPRESSIONS*

Lizandra Sousa Lemos

Rian Felipe Arouche Costa Lima

Resumo

O presente estudo destaca a alfabetização de crianças surdas pela utilização dos Parâmetros da Libras por meio de ações que promovam a aprendizagem, e dentro da proposta da educação inclusiva efetiva, precisa apresentar um ensino significativo e atrativo. Por outro lado, a educação de surdos deve considerar a língua de sinais como artefato cultural, no qual o trabalho em sala de aula deve ter início por meio de práticas pedagógicas eficazes, bem como didáticas e metodologias que se adequem a cada aluno respeitando sua individualidade e identidade. A metodologia consiste em um estudo de caráter bibliográfico e dissertativo com base em revistas, livros, sites e trabalhos acadêmicos. Os Parâmetros da Libras distribuídos em Configuração de Mão, Ponto de Articulação, Movimento, Orientação/ Direcionalidade e Expressões Não-manuais que possibilitam dentro do processo de aquisição da língua e da linguagem o desenvolvimento dessas crianças que propiciam um entendimento mais amplo do mundo a sua volta, na forma como se expressa, seja por meio de sentimentos, desejos e atitudes que tornam o aprendizado mais significativo, por meio de atividades que exploram a expressão corporal. Contudo, as competências gramaticais e interações comunicativas das crianças promovem um desenvolvimento por meio da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Alfabetização. Libras. Parâmetros.

Abstract

The present study highlights the literacy of deaf children through the use of Libras Parameters through actions that promote learning, and within the proposal of effective inclusive education, it needs to present a meaningful and attractive teaching. On the other hand, deaf education must consider sign language as a cultural artifact, in which work in the classroom must begin through effective pedagogical practices, as well as didactics and methodologies that are suited to each student, respecting their individuality and identity. The methodology consists of a bibliographic and dissertation study based on magazines, books, websites and academic works. The Libras Parameters distributed in Hand Configuration, Point of Articulation, Movement, Orientation/ Directionality and Non-manual Expressions that enable, within the process of language acquisition and language, the development of these children that provide a broader understanding of the world to their returns, in the way he expresses himself, whether through feelings, desires and attitudes that make learning more meaningful, through activities that explore body expression. However, children's grammatical skills and communicative interactions promote development through Libras and Portuguese in the written modality.

Keywords: Special Education. Inclusion. Literacy. Pounds. Parameters.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo visa um aprofundamento a respeito dos desafios enfrentados pelos educadores, sejam eles surdos e/ou ouvintes para com as crianças surdas, observados nas séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas brasileiras com base nas pesquisas bibliográficas, atrelada ao ensino da Língua Brasileira de Sinais, por meio da utilização de parâmetros específicos das línguas de sinais que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, assim como na aquisição da linguagem.

A relevância dessa pesquisa se deu pela necessidade de se refletir sobre a inclusão efetiva dos alunos surdos na alfabetização no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Além disso, justifica-se também pela necessidade de se discutir sobre os desafios que são vivenciados por estes alunos durante a fase preparatória para a vida acadêmica. Reconhecendo, também, neste percurso a importância que a educação bilíngue como principal metodologia para o aprendizado dos mesmos.

Nesse contexto: de qual forma a Língua Brasileira de Sinais pode ajudar na inclusão de alunos surdos na escola? Isso significa que toda criança deve ter acesso à educação e condições de desenvolvimento, seja intelectual, social, físico e psicológico, no qual o ambiente escolar deve contemplar todos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais.

A pesquisa tem como principais objetivos no capítulo 1 conhecer o processo histórico da Língua de sinais no Brasil, a trajetória da educação dos surdos, enquanto no capítulo 2 compreender a importância da libras para inserção do sujeito surdo no contexto escolar a partir de legislação específica que rege o processo de inclusão de alunos surdos no ensino regular, enfatizando as políticas públicas de inclusão para pessoas surdas no Brasil no contexto educacional e no capítulo 3 destacamos como se configura a alfabetização e educação bilíngue para os alunos surdos brasileiros.

A metodologia deste trabalho, consiste em um levantamento seletivo de dados bibliográficos, além disso, trata-se também de um estudo de caráter qualitativo, descritivo e exploratório. A pesquisa foi realizada com base na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes de Base da Educação - LDB 1996, Lei 10.436, em 2005 com a publicação do Decreto 5.626. Além disso, utilizamos como base teórica as proposições de Quadros (2000, 2006), Mortatti (2000, 2007), Lacerda (2006), Freire (1998), Silva (2007).

2. OS PERCURSOS TRILHADOS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Neste tópico destacamos as perspectivas educacionais ao longo dos anos, principalmente no Brasil, com base nas políticas voltadas para a inclusão, e para a educação bilíngue com ênfase na Libras como L1 (língua natural – materna) e L2 (segunda língua) a Língua portuguesa na modalidade escrita. Assim, a partir das contribuições de estudiosos e pesquisadores conhecemos o processo de ensino e aprendizagem dos educandos surdos.

Atualmente há grandes avanços no país no sentido de políticas voltadas a educação inclusiva brasileira, fazendo um apanhado sobre as questões relacionadas acerca da surdez e das políticas linguísticas que objetivam uma educação bilíngue, nessa perspectiva, observa-se que a inclusão é distinta e se caracteriza como um fato recorrente para a formação dessas pessoas e de seus professores.



Por outro lado, a necessidade de se perpetuar o bilinguismo, tanto para os alunos, para os professores em formação e quanto para os profissionais da educação que já atuam nesse contexto. Em um sentido mais amplo, no que diz respeito aos aspectos legais, isto é, que a legislação disponha em relação a práticas mais inclusivas na escola não se restringindo somente a matrícula desses educandos, contudo propiciando um ambiente escolar que assegurem o aprendizado e o letramento formal com base nas estruturas gramaticais da Libras e na Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Desse modo, o método de escolarização deve acontecer de forma que a inclusão por meio dessas duas línguas modifique o mundo vivenciado a sua volta. Diante dessas informações muitas são as medidas que podem ser adotadas em sala de aula, reflexo das modificações produzidas pela própria sociedade, porém não há uma fiscalização com relação aos anseios da família e do educando, visto que nos deparamos com educadores que não se sentem aptos ou capacitados para lidar com um aluno surdo.

A educação é a base para que o ser humano desenvolva as suas habilidades, e os anos iniciais são aqueles em que a criança entra em contato mais diretamente com a leitura e a escrita. Sob o contexto do educador, existem uma série de fatores que podem ser cruciais para o sucesso ou insucesso da metodologia adotada, que possuem raízes complexas e necessitam de um estudo mais aprofundado para que se consiga compreender as suas características e a sua aplicabilidade dentro das salas de aulas brasileiras.

Há de se considerar que os desafios e caminhos a serem traçados pelos educadores do século XXI devem contemplar a “ação da criança, a sua participação ativa durante o processo de aquisição do conhecimento, a partir de desafiadoras atividades de aprendizagem” (FRIZZO; MARIN, 1989, p. 14). As atividades desafiadoras propostas devem ser condizentes com a realidade e as aspirações nutridas pelo aluno, levando-se em conta que o processo educativo evoluiu bastante a partir do aparato tecnológico, e a criança de hoje adentra ao ambiente escolar com uma bagagem muito mais diversificada comparando-se a tempos mais remotos.

Sob essa perspectiva, Mortatti (2000; 2007) contribui que a educação vai ganhando novos sentidos, de acordo com cada momento vivido pela sociedade, ou seja, esses novos caminhos vão se ajustando conforme os sujeitos ganham evolução, e não há como comparar totalmente as ferramentas utilizadas pelos educadores da década de 1960, por exemplo, com o formato educacional do mundo contemporâneo.

Para Paulo Freire (1998) para que o aluno consiga ter domínio dos signos linguísticos escritos é necessário que seja envolto em experiências sociais que darão embasamento para a sua leitura de mundo, isto é, a aprendizagem propriamente dita na escola, depende muito das relações que o aluno desenvolve antes de ter contato com o ensino formal.

O desenvolvimento das habilidades comunicativas requer todo um conjunto de exploração para com o aluno, conforme a sua realidade e o seu conhecimento de mundo, daí a importância da adoção por parte do professor de didáticas que conversem entre si, mesmo que os alunos apresentem ritmos de aprendizagens diferentes.

Não obstante, é importante que o educador consiga diferenciar as especificidades da educação, pois nem toda expressão falada pode ser interpretada pelo aluno surdo da mesma maneira, tendo em vista que o Brasil possui uma infinidade de dialetos utilizados em regiões específicas.

Sabe-se que a educação em si traz consigo uma infinidade de desafios coletivos e individuais, considerando que cada escola possui uma realidade diferente da outra. Porém, a universalidade que deve acompanhar a transposição de saberes deve evoluir junto às

transformações que ocorrem no meio social e a inclusão precisa se tornar realidade não somente na teoria, mas na prática vivenciada pela criança surda.

Conforme Lacerda:

Devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observa-se que as crianças surdas encontram-se defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade. Disso advém a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades (LACERDA, 2006, p. 165).

Nesse sentido, a elaboração de propostas educacionais que contemplem a criança surda é algo que ainda demanda de tempo, muitos estudos e pesquisas voltadas para uma inclusão mais efetiva e adequada, isto é, que se aproprie de práticas pedagógicas coerentes e uma didática metodológica que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem da criança surda.

De acordo com Damázio (2005, p. 129) aponta que “a inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado”. Esses meios são metodologias específicas a serem aplicadas que o aluno consiga compreender e aprender o conteúdo que está sendo repassado, seja para aguçar a sua capacidade comunicativa com os demais alunos, professores e familiares, seja para entender de uma maneira peculiar os conteúdos repassados aos colegas, já que a comunicação em libras é realizada através de sinais gesticulados pelas mãos e pela expressão facial.

Para Claudio e Neta (2009) a escola ainda se configura, em muitos casos, como auxiliar para a aceitação da criança surda pela família, o que deveria ser ao contrário, pois a família é o primeiro contato que o bebê tem com o mundo, e esse espaço em que a criança deixa de ser assistida por seus familiares pode ser decisório no seu desenvolvimento futuro.

Corroborando com esses pensamentos, Quadros defende que:

No que diz respeito à surdez, a inclusão de surdos no âmbito da educação nos dias atuais traduz o distanciamento gradativo da visão medicalizada da surdez e o reconhecimento político dessa população revelando novos horizontes que traduzem a viabilidade na construção de projetos político-pedagógicos que focalizem o conhecimento determinado pela diversidade cultural que constitui a sociedade em toda a sua magnitude, e a cultura surda faz parte dessa conjuntura (QUADROS, 2006, p. 97).

A construção de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade humana inclui automaticamente a criança surda. Porém, muito do que se pode observar no Brasil é que em muitas escolas esses projetos funcionam perfeitamente na teoria, mas na prática de aplicação deixam muito a desejar, causando frustração tanto para a criança quanto para seus familiares, que veem na escola um aparato de acompanhamento para o desenvolvimento de seus filhos.

Esse tipo de situação só contribui para que a família tenha ainda mais dificuldade em auxiliar o surdo a se desenvolver, pois é sabido que existe uma deficiência de conhecimentos por parte da sociedade brasileira sobre como lidar com as necessidades especiais desses alunos, e quando a escola não consegue cumprir o seu papel, a família se sente de-



samparada por também não ter conhecimentos específicos sobre a área.

Com isso, Penha, Silva e Carvalho (2014) destacam as características de uma inclusão efetiva:

[...] Requer mais do que mera tolerância, implica tomar uma nova postura, requer uma nova proposta pedagógica que reestruture o currículo, a metodologia de ensino, as avaliações e as atitudes dos educadores. Incluir, portanto, não significa somente matricular os alunos com necessidades educacionais especiais, mas significa oferecer ao professor e à escola o suporte necessário para sua ação pedagógica (PENHA; SILVA; CARVALHO, 2014, p. 735).

A reformulação da proposta pedagógica da escola é um dos primeiros passos a serem adotados para a inclusão, com vistas a adequar os conteúdos, destinar um espaço de tempo dentro da carga horária do educador especificamente para atenção à criança surda; proposição de dinâmicas coletivas em que os demais alunos possam interagir e conhecer a Língua Brasileira de Sinais; atividades práticas que demonstrem aos educandos a importância da inserção das crianças com necessidades especiais, entre outras.

Desta forma, é relevante que os pais tenham total ciência de todas as dificuldades que enfrentarão junto à criança surda, buscando informações, conhecendo o dia-a-dia de outras crianças, conversando com suas famílias, para que possam ir se habituando com realidades semelhantes, buscando mecanismos que os permitam agir da maneira mais adequada possível na contribuição do desenvolvimento de seu filho.

Nessa linha de pensamento, “torna-se fundamental o contraponto dado pela comunidade de surdos que permite a criança significar-se como surdo e como sujeito que enuncia numa língua efetiva a qual tem características próprias e configura-se como fonte de identidade” (GÓES, 2000, p. 48). A criança surda necessita de representatividade na sociedade, para que consiga se sentir integrante dos processos interativos e comunicativos, contribuindo assim, para a construção de sua identidade, sua personalidade e atribuindo-lhe noção de pertencimento com a cultura à qual está inserida.

A inserção da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais se configura como um desafio vivenciado pelas escolas brasileiras nas últimas décadas, levando-se em consideração que ainda é mínima a quantidade de educadores devidamente capacitados para o desempenho na área, sem mencionar as dificuldades de aplicação em sala de aula de práticas educacionais que contemplem a criança surda.

De acordo com o Plano Nacional de Educação:

A diretriz atual é a da plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade. Trata-se, de duas questões, o direito à educação comum, a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas regulares. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar seja preparado para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas “regulares”, destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e materiais pedagógicos adequados (PNE- EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2011).

Dessa maneira, vale inferir que não se trata somente da formação do professor, mas sim, de todo um aparato técnico e pedagógico que consiga alcançar os ideais pretendidos

tanto pelo aluno quanto por seus familiares em relação à escola. O corpo escolar deve estar preparado para atendê-los em suas necessidades, a fim de que a criança possa se sentir acolhida e consiga desenvolver sua cognição e suas habilidades.

Assim, Oliveira (2011, p. 49) faz uma releitura do que definem as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto ao ensino para crianças, que no artigo 29 afirma “[...] o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Isso quer dizer que toda criança deve ter acesso à escola para completar o seu desenvolvimento até os seis anos de idade, seja intelectual, social, físico e psicológico, e com a criança surda não pode ser diferente, pois ela não precisa se adequar à escola, mas sim, o contrário, o ambiente escolar deve oferecer meios pelos quais todos os alunos possuam as mesmas condições de desenvolvimento, independentemente de suas necessidades especiais.

Conforme Silva (2007) existe uma incompatibilidade comunicativa que faz com que a criança surda tenha maior dificuldade em se integrar na comunidade e em sua cultura, pois somente através da utilização de sinais é que as informações podem ser percebidas, sendo que cada sinal representa um ato de comunicação que a permitirá expressar suas emoções, seus sentimentos e aprender as características que cercam sua vida cotidiana e de seus semelhantes.

No mundo atual, muitas são as necessidades diferenciadas que os alunos possuem em sala de aula, reflexo das modificações produzidas pela própria sociedade, porém não há um acompanhamento para gerir essas modificações e conseguir trabalhar de acordo com os anseios refletidos na família e na criança, pois é bastante comum se deparar com educadores que alegam não saberem exatamente como agir ao se depararem, por exemplo, com um aluno surdo.

De acordo com Pereira:

O mais importante agente de socialização é a família, pois a mesma executa a tarefa crucial de socializar a criança e modelar o desenvolvimento de sua personalidade, por isso, cabe a família da criança surda desdobrar-se em paciência e carinhos constantes para exercer; além de seus papéis tradicionais, o de completar, em casa a aprendizagem da linguagem. A afetividade é imprescindível para o seu ajustamento emocional e a sua segurança íntima (PEREIRA, 2008, p. 37).

A linguagem e os atos comunicativos não devem se restringir somente à escola, mas cabe à família complementar esses momentos, buscar aprender Libras a fim de que todos os integrantes da família possam interagir ativamente com a criança. Sabe-se que para os ouvintes, aprender a língua de sinais é uma tarefa que requer paciência, dedicação e persistência, mas é importante que os familiares consigam se colocar no lugar da criança, compreendendo que para esta também não é fácil conviver em um mundo em que a grande maioria das pessoas conseguem se comunicar facilmente e existe, em seu caso, uma barreira comunicativa para entender o significado das informações.

Dentro dessa perspectiva surgem os parâmetros da Libras, distribuídos em cinco categorias – Configuração de Mão, Ponto de Articulação, Movimento, Orientação/ Direcionalidade e Expressões Não Manuais (Expressões faciais e Corporais), que são encarregados de construir os Sinais, que correspondem as palavras nas Línguas de Sinais, possuem um papel importante na expressão de conhecimentos concretos e abstratos por meio da sinalização e que contribuem para o léxico gramatical.



3. LEGISLAÇÃO, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

Neste tópico iremos entender e conhecer os aspectos legais que regulamentam o processo de inclusão, no que tange o atendimento educacional especializado, assim como a lei e o decreto que tornam a Libras como meio de comunicação da comunidade surda brasileira, e que asseguram o processo de ensino e aprendizagem a partir das vivências e experiências visuais e motoras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que estabelece serviços especializados tanto por parte do corpo docente escolar como a parte estrutural da escola, “serviços especializados, serviços de apoio especializados, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educados nas classes comuns.” (LDB, Art. 58/59, 1996), apresenta algumas tentativas de incluir o aluno surdo no ensino regular ao longo da história e realiza uma reflexão acerca da Educação Especial no Brasil, e no mundo.

A Lei N° 4.024/ 61 a LDBEN fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais”, termo este em desacordo com os direitos fundamentais da pessoa com deficiência. Conforme o texto da Lei “a Educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Subsequente, a Lei n° 5.692/ 71, criada durante a ditadura militar (1964-1985) foi vista como um retrocesso no âmbito educacional, pois embora garantisse Atendimento Educacional Especializado, não garantia esse acesso à rede regular de ensino, portanto foi só mais uma Lei que não garantia os direitos do surdo.

Outro equívoco ocorreu após a promulgação da Constituição Federal de 1988, visto que, esta apresentava um caráter excludente, como pode-se verificar na Lei n° 7.853 “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Neste parágrafo, o termo “capazes” excluía juridicamente uma grande porcentagem de crianças, que segundo os padrões de ensino que lhes eram fornecidos não seriam capazes de se relacionar socialmente, assim como não seriam capazes de aprender, pois o que lhes eram oferecidos era pouco para lhes garantir educação de qualidade, visto que o texto garantia apenas material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo.

A Lei 8. 069 do Estatuto da Criança e do Adolescente garante como direito da criança e do adolescente o atendimento educacional especializado às crianças preferencialmente na rede regular de ensino, além de proteção e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição (BRASIL, Lei 8. 069, 1990).

Em 1994 embora se tenha uma nova Política Nacional de Educação Especial, o texto que trata especificamente da inclusão escolar é visto como regressista por proporcionar a matrícula de crianças no ensino regular que não consigam acompanhar atividades que as demais crianças “ditas normais” do ensino regular, de forma que muitos alunos eram excluídos os que apresentavam necessidades específicas com a finalidade de não conseguirem se adequar para a Educação Especial.

Em 1996 a Lei 9.394 da LDB com o capítulo específico para a Educação Especial, define que deve-se haver sempre que necessário atividades de apoio especializado na escola regular para assistir as especificidades da clientela de Educação Especial. Essa Lei reafirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, quando não for possível a

inserção nas classes regulares de ensino.

Visto que, a inclusão do aluno surdo em escola regular vem sendo uma luta diária pelos movimentos e Comunidades Surdas, que hoje estão legitimamente assegurados por leis e decretos como, por exemplo, a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece a LIBRAS como língua do surdo e a segunda língua reconhecida no Brasil, e o Decreto nº 5.626/2005 que assegura o ensino de LIBRAS nas escolas, percebe-se que o aprendizado não se efetiva como deveria ser, em relação aos alunos ouvintes e surdos, principalmente na aplicação da BNCC, visto que é necessário que se faça uma adaptação nos campos de experiências para que estes sejam voltados para um ensino na modalidade visual espacial.

Quando se trata de alunos com surdez, a questão educacional se mostra de extrema complexidade. Deve-se oferecer igualdade de oportunidades, atender às necessidades individuais de cada aluno, garantir acesso (social e aos conhecimentos) e permanência – e, ainda, considerar que o aluno surdo é o único (entre as demais deficiências e diante da comunidade escolar) que utiliza uma língua diferente da usada pela maioria, a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diante dessa problemática, este trabalho visa analisar materiais pedagógicos adaptados existentes/ofertados atualmente para os alunos surdos, bem como, quais as adaptações curriculares realizadas a fim de promover acessibilidade ao conhecimento e auxiliar o processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

A educação de surdos na atualidade tem se caracterizado por embates e conflitos motivados, especialmente, por diferentes concepções de surdez e de linguagem que, a cada tempo, ganham novas roupagens e significações, uma vez que as línguas são vivas, e sofrem constantes modificações. Por um lado, tem-se o conceito clínico e médico, que visa quantificar a perda auditiva e promover a “cura” e que, com frequência, orienta muitas das ações educacionais; por outro, a visão socioantropológica, que compreende o indivíduo surdo como um ser pertencente de sua cultura, porém “diferente”.

O Decreto garante ainda, nos anos finais do Ensino Fundamental, a presença de docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos. Esse perfil esperado para os docentes visa a possibilidade de ministrarem aulas adequadas metodologicamente e conhecimento mínimo das condições do aluno surdo acreditando que esse profissional, conforme também prevê o Decreto, tenha cursado a disciplina de Libras obrigatória (BRASIL, 2005).

Todavia, para que haja um currículo adaptado é necessário preexistir um currículo; assim, é necessário compreender que há diversas definições de currículo, e que estas passam por teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, as quais não foram aprofundadas nesta pesquisa.

4. ALFABETIZAÇÃO NA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA

Neste tópico discorreremos sobre a alfabetização e o ensino da língua de sinais no processo educacional de alunos surdos. Para isto, considera-se aqui os estudos relacionados à comunidade surda e à Língua Brasileira de Sinais. Ao longo das discussões destacamos o processo de aquisição da Libras como L1, assim como L2 a Língua Portuguesa na modalidade escrita, bem como os principais parâmetros das línguas de sinais com base nas concepções e pesquisa de Quadros (2000).

O termo alfabetização, traz a ideia de decifração do código escrito. Talvez o próprio nome dado a esse processo seja uma das causas de tal ideia, “alfabetização”, ligada à “alfabeto”. No entanto, iremos abordar de forma clara e sucinta a alfabetização como um



conceito muito mais amplo desse termo, associado ao processo de interação com a língua e com o meio.

Ao utilizarmos o artigo definido “a língua” e “o meio”, estamos nos referindo à língua e ao meio que a criança surda interage, ou seja, a Libras e pessoas que usam essa língua. Desta forma a autora defende que “a língua em que a comunidade surda expressa suas ideias, pensamentos, poesias e arte. “A” língua que é usada como meio e fim de interação social, cultural e científica. Os falantes nativos dessa língua conversam, planejam, sonham, brigam, contam histórias explorando meios riquíssimos e complexos que são próprios de uma língua de sinais, no caso do Brasil, da Libras”.

Parâmetros da Libras

Segundo Margarida Peter (2004), a diferença existente entre a linguagem humana e a linguagem animal, se dá de forma dialógica, isto é, diferente das abelhas que, ao informar umas às outras o lugar onde estão as flores, recebem como resposta um comportamento, por outro lado os seres humanos, quando se comunicam, podem receber como resposta outra informação veiculada por meio da língua. Desse modo, no caso das abelhas, a comunicação se restringe ao alimento; enquanto os humanos, as línguas propiciam inúmeras possibilidades sobre diversos assuntos. Assim, entendemos que essas duas características das línguas humanas por serem dialógicas e oferecerem recursos para se tratar dos mais diversos assuntos, também são encontradas nas línguas de sinais.

Todavia, o status de língua que se configura na forma de comunicação dos surdos, destacando outra característica, como a capacidade de se decompor em unidades menores. Margarida Peter reforça que uma das características das línguas humanas mais importante é a possibilidade de decompor os enunciados e palavras em partes menores, como no exemplo abaixo:

A menina chegou atrasada.

Ao decompor o vocábulo “menina” em duas partes: menin- (radical) + -a (desinência de gênero). Enquanto o item “chegou” também poderia ser decomposto em radical cheg- + -ou (desinência número-pessoal). Assim como poderíamos analisar os fonemas que compõem essas palavras, e analisando em unidades ainda menores. Outro exemplo, as palavras “mata” e “pata”, quando as opomos, percebemos que os fonemas /m/ e /p/ são relevantes para identificar a diferença entre elas.

Será que as línguas de sinais também se decompõem em partes menores assim como as línguas orais?

Por volta da década de 1960, a respeito das línguas de sinais (LS), não tínhamos conhecimento, se assim como as línguas orais, era possível decompor em partes menores. Quando Willian C. Stokoe, um linguista americano, iniciou sua pesquisa em Língua de Sinais Americana (ASL), descobrindo assim que também se decompõe em partes menores, que sozinhas não têm significado, denominadas na área da Linguística de Fonemas.

No início das pesquisas em línguas de sinais, as unidades mínimas dessas foram chamadas de “quiremas” (do grego, mãos). Porém, nos estudos atuais sobre as LS, os pesquisadores têm usado o termo Fonema para se referir, não somente aos sons de uma língua, mas também às unidades menores que compõem os sinais. Atualmente, as pesquisas apontam a existência de cinco componentes dos sinais, os chamados Parâmetros das LS: a configuração de mão, o ponto de articulação, o movimento, a orientação e as expressões não-manuais.

Configuração de Mão

São formas das mãos, que podem ser da datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas pela mão dominante (mão direita para os destros ou mão esquerda para os canhotos), ou pelas duas mãos do emissor ou sinalizador.

Ponto de Articulação

É o lugar onde incide a mão dominante configurada, podendo esta tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até à cabeça) e horizontal (à frente do emissor).

Movimento

Os sinais podem ter um movimento ou não.

Orientação e Direcionalidade

Os sinais têm uma direção com relação aos parâmetros acima.

Expressão Facial e/ou corporal

Muitos sinais além dos quatro parâmetros mencionados acima, em sua configuração têm como traço diferenciador também a expressão facial e/ou corporal.

De acordo com Quadros (2000) “Por volta dos 2 anos de idade, as crianças estão produzindo sinais usando um número restrito de configurações de mão (sugere-se que tal número corresponda a sete configurações de mão), bem como simples combinações de sinais expressando fatos relacionados com o interesse imediato, com o *aqui* e o *agora*”.

Nessa fase, nota-se que as crianças iniciam a marcação de sentenças interrogativas a partir das expressões faciais juntamente com o uso de itens lexicais para expressar sentenças interrogativas (QUEM, O QUE e ONDE). Nesse período, também observa-se o início do uso da negação não manual através do movimento da cabeça para negar, assim como o uso de marcação não manual para confirmar expressões comuns na produção do adulto. Além disso, identifica-se que as crianças começam a introduzir classificadores nos seus vocabulários

A partir dos 3 anos de idade, as crianças tentam usar configurações mais complexas para a produção de sinais, na tentativa de reproduzir configurações mais complexas, realizam a substituição por formas mais simples. Os movimentos característicos dos sinais continuam sendo simplificados, embora já se observe o uso da direção dos movimentos com êxito em alguns contextos.

As marcações de negação se estendem sobre as sentenças, assim como os adultos fazem, inclusive omitindo o item lexical de negação. Cabe destacar que as crianças, também, já utilizam estruturas interrogativas de razão (POR QUE). Nessa mesma fase, começam a contar histórias que não necessariamente estejam relacionadas aos fatos do contexto imediato. Costumam relatar acontecimentos do dia a dia em casa, por exemplo, sobre o bichinho de estimação, sobre o brinquedo que ganhou etc. No entanto, as vezes não fica claro o estabelecimento dos referentes no espaço, o que dificulta o entendimento das histórias (QUADROS, 2000).

Entretanto, a partir dos 4 anos de idade, as crianças já apresentam condições de produzir configurações de mãos bem mais complexas, assim como explorar movimentos

atrelados aos sinais de uma forma mais estruturada. Assim é possível a identificar a combinação de unidades com significados formando novas palavras. As expressões faciais são produzidas a partir das formas interrogativas, das topicalizações e negações são produzidas corretamente. É notório que as crianças nessa faixa etária apresentam dificuldades com relação a conservar os pontos estabelecidos no espaço quando contam suas histórias, isso não impede de algumas vezes obtiverem sucesso. Nesse ponto a direção do olhar no que diz respeito a concordância com argumentos, e o jogo de papéis com base na posição do corpo podem ser percebidos no relato de histórias.

Na verdade, em análises da produção das crianças adquirindo ASL e Libras observou-se que a direção do olhar já pode ser utilizada por volta dos 2 anos de idade. Com isso, o uso da concordância verbal através do olhar é uma das informações que assegura a compreensão do discurso da criança nos primeiros anos de vida (QUADROS, 2000).

Considerando essa evolução, o processo de alfabetização se inicia naturalmente. Duas chaves preciosas desse processo são o relato de histórias e a produção de literatura infantil em sinais. O relato de histórias inclui a produção espontânea das crianças e do professor, bem como a produção de histórias existentes; portanto, de literatura infantil.

A Libras é uma língua espaço-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la. Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização, classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito.

Conforme Quadros (2000) pesquisas feitas em escolas bilíngues americanas evidenciam a importância de explorar aspectos observando o nível de desenvolvimento da criança. Seja por meio de relatos de histórias e a produção literária, bem como a interação espontânea da criança com outras crianças e adultos através da Libras enfatiza de alguns aspectos do sistema linguístico, que devem ser explorados no processo educacional:

- estabelecimento do olhar
- exploração das configurações de mãos
- exploração dos movimentos dos sinais (movimentos internos e externos, ou seja, movimentos do próprio sinal e movimentos de relações gramaticais no espaço)
- utilização de sinais com uma mão, duas mãos com movimentos simétricos, duas mãos com movimentos não simétricos, duas mãos com diferentes configurações de mãos.

Desta forma é necessário que as crianças dominem tais aspectos para explorar toda a capacidade criativa que pode ser expressa por elas, possibilitando o amadurecimento das suas capacidades lógicas e cognitivas. Através da língua, as crianças discutem e pensam sobre o mundo. É possível estabelecer relações e organização do pensamento. Como sugere Quadros (2000) “as histórias e a literatura são meios de explorar tais aspectos e tornar acessível à criança todos os recursos possíveis de serem explorados”.

O processo de alfabetização vai sendo delineado com base na descoberta da própria língua e nas relações estabelecidas através da língua. A riqueza de informação se torna fundamental. O principal objetivo é promover e garantir uma interação comunicativa de qualidade e quantidade que viabilize um processo educacional rico e complexo. A alfabetização passa, então, a ter valor real para a criança.

Por fim, em se tratando da interação comunicativa, os professores devem ser excelentes na língua de sinais, além, é claro, de terem habilidade de explorar a capacidade

das crianças em relatar suas experiências. O desenvolvimento se dá a partir de métodos efetivos que perpassam os pressupostos básicos do desenvolvimento da consciência sobre a língua. São as oportunidades intensas de expressão que sustentam o conhecimento gramatical da língua que dará suporte para o processo da escrita, em especial, da alfabetização na segunda língua, o português, considerando o contexto educacional no qual a criança surda está inserida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprendizado de uma nova língua, seja ela a primeira ou segunda língua é uma consequência natural do processo de alfabetização. Desta forma o aluno é levado a refletir sobre a língua, seja em forma de textos que podem expressar melhor ou pior a mesma informação. Assim como a leitura e a escrita que são processos distintos e complexos que exigem certas competências e experiências de vida que as crianças trazem na bagagem da vida. Em se tratando das competências gramaticais e comunicativa das crianças surdas a leitura e escrita representam atividades que decorrem de vivências interativas reais que as crianças experienciam.

Proporcionar diferentes e criativas formas de interações sustentarão o processo de alfabetização, por meio de recursos didáticos acessíveis, práticas pedagógicas inclusivas, metodologias adaptadas que contemplem todos os alunos e esse exercício precisa acontecer em língua de sinais para as crianças surdas. Com isso, elas internalizam os processos de interação e construção do conhecimento atribuindo o verdadeiro significado as coisas a sua volta.

Contudo, os parâmetros da Libras no contexto educacional e também no dia a dia da criança contribuem para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, quebrando paradigmas, e respeitando a estrutura das duas línguas, seja a língua de sinais e a língua portuguesa na modalidade escrita, entendendo e desmitificando a etapas de aquisição da língua e linguagem.

Referência

- ABNT, NBR. NORMA. BRASILEIRA. ICS. ISBN 978-85-07. **Número de referência.** 68 páginas, 2018.
- BRASIL, Constituição, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF. Presidência da República, 2016.
- BRASIL, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.433, de 24 de abril de 2002,** que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, 2005.
- BRASIL, Lei 8.089, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências,** 1990.
- BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – Educação Especial. 2011.
- CLAUDIO, J. P.; NETA. C. N. X. **O mundo surdo infantil.** Porto Alegre: FADERS, 2009.
- DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Educação Escolar Inclusiva das Pessoas com Surdez na Escola Comum:** Questões Polêmicas e Avanços Contemporâneos. In: II Seminário Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, 2005, Brasília. Anais... Brasília: MEC, SEESP, 2005. p.108 – 121.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.



- FRIZZO, Marisa Numes, MARIN, Eulália Beschomer. **O ensino de ciências nas séries iniciais**. 3ª ed. Ijuí: UNIIUI, 1989.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Com quem as crianças surdas dialogam em sinais?** In: FEITOSA, Cristina Broglia Feitosa; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.). Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. p. 29-49.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cadernos CEDES, Campinas, n. 50, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>. Acesso em: 04 de setembro 2022.
- LDBE – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?** In: SCHOLZE, Lia; ROSING, Tânia M. K. (Org.). Teorias e práticas de letramento. Brasília: INEP, 2007. p. 155 – 168.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, CONPED, 2000.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7.ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).
- PENHA, L. D. S.; SILVA, L. D. S.; CARVALHO, C. M. N. A inclusão do aluno com surdez na instituição escolar. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 13, n. 5, 2014, p. 36.
- PEREIRA, Rachel de Carvalho. **Surdez**: aquisição de Linguagem e Inclusão Social. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.
- PETTER, Margarida. Linguagem, língua, lingüística. In: FIORIN, J. L. (org.) Introdução à Lingüística. 3 ed. São Paulo: **Contexto**, 2004. p. 11-23
- QUADROS, Ronice Muller. (Org). Alfabetização e o Ensino da Língua de Sinais, **Textura, Canoas**, n.3, p. 53-62, 2000.
- QUADROS, Ronice Müller. (Org.). **Estudos Surdos I**. Série Pesquisas. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006. 324p. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/pesquisasemestudos-surdos/>. Acesso em: 11/09/2022.
- SILVA, Daniele Nunes Henriques. **Como brincam as crianças surdas**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2007.



17

**ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA PEDAGOGIA
NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZADO**

*HYBRID TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: POSSIBILITIES AND
CHALLENGES OF PEDAGOGY IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS*

Emilly Sousa Furtado



Resumo

O presente trabalho aborda o ensino híbrido no ensino infantil como possibilidade para promoção da inclusão em sala de aula, uma vez que adoção de postura mais democráticas e que encorajem o aluno a agir de forma autônoma, são uma alternativa para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem, isto porque ao invés de se rotular as diferenças como aspectos negativos, ou até mesmo empecilhos, passam a ser encaradas como aliadas no processo de construção do conhecimento. Assim, destaca-se o ensino híbrido, por apresentar aos educadores formas de integrar um aporte instrumental digital ao currículo escolar. Trata-se de uma revisão bibliográfica utilizando método qualitativo e descritivo. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar os desafios enfrentados pelos professores. Foi realizada pesquisa através de materiais já publicado na área de pedagogia referente ao tema abordado, os dados foram extraídos de materiais do revistas eletrônicas, além de livros de bibliotecas universitárias sobre o tema abordado do idioma nacional e no período 2000 a 2020. Tendo em vista esse contexto, conclui-se as redes de ensino e professores estão se esforçando em dar continuidade nas atividades escolares, no sentido de garantir os direitos das crianças em tempos de isolamento social, bem com caminhos para alinhar a valorização das atividades escritas de escolarização, em detrimento às interações e brincadeiras, e uma educação infantil de qualidade.

Palavras-chave: Ensino híbrido. Educação Infantil. Tecnologias

Abstract

The present work addresses hybrid teaching in early childhood education as a possibility to promote inclusion in the classroom, since the adoption of a more democratic posture that encourages the student to act autonomously is an alternative to success in the teaching process. and learning, because instead of labeling differences as negative aspects, or even obstacles, they are now seen as allies in the knowledge construction process. Thus, hybrid teaching stands out, as it presents educators with ways to integrate a digital instrumental contribution to the school curriculum. This is a bibliographic review using a qualitative and descriptive method. In this sense, the present work aims to analyze the challenges faced by teachers. Research was carried out through materials already published in the area of pedagogy related to the topic addressed, data were extracted from materials from electronic journals, in addition to books from university libraries on the topic addressed in the national language and in the period 2000 to 2020. In this context, it is concluded that teaching networks and teachers are making an effort to continue school activities, in order to guarantee the rights of children in times of social isolation, as well as ways to align the appreciation of written schooling activities, in to the detriment of interactions and games, and a quality early childhood education.

Keywords: Hybrid teaching. Child education. Technologies

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil é a porta de entrada da formação humana. No contexto da aprendizagem, a alfabetização é utilizada como uma ferramenta para o desenvolvimento do conhecimento. A educação oferece uma oportunidade de mudar a forma como as crianças a enxergam, pois irá desenvolver sua autonomia, maturidade e habilidades motoras para alfabetização. Pronto para se preparar.

A sala de aula é um grande laboratório, criando constantemente novas possibilidades para melhorar o processo de ensino e aprendizagem da educação infantil, pois a vida também é cheia de vitalidade, trazendo constantemente novas necessidades e possibilidades. Portanto, esse processo nunca terá fim. Desde o mais distante registro da civilização, a exploração da inovação e do aperfeiçoamento tem sido a norma na vida humana.

O presente trabalho levanta os desafios e as possibilidades dos métodos de ensino mistos na educação infantil, valorizando as características positivas dos participantes, para que os alunos fiquem mais motivados a participar ativamente de seu processo de aprendizagem pessoal. Por outro lado, à medida que os alunos se envolvem mais no processo, os professores ficam mais livres para refletir e aprimorar suas práticas e, cada vez mais, capacitá-los a apresentar resultados realmente satisfatórios.

Este trabalho tem os efeitos positivos diante da análise de ver a importância do ensino híbrido e na realização padrão e fundamental dos movimentos que estimula a intervenção pedagógica na prática precoce das habilidades dos alunos da educação infantil. Portanto, buscou-se reunir informações ao seguinte problema de pesquisa: Quais os desafios e possibilidades do ensino híbrido que vise contribuir na educação infantil?

No objetivo geral do presente estudo foi refletir sobre a proposta de metodologia híbrida e os desafios do ensino híbrido enfrentados pelos professores na educação infantil. Além dos objetivos específicos que foram conceituar o ensino híbrido na proposta educativa; descrever a importância do ensino híbrido e o papel do professor no ensino híbrido na educação infantil. E por fim, apontar os desafios e possibilidades encontradas no ensino híbrido na educação infantil e descrever o papel do professor no ensino híbrido na educação infantil.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica, que foi extraída de matérias já publicado, utilizando como método o descritivo. Foram revisados artigos científicos das bases de dados Scientific Electronic Library Online (Scielo), Google Acadêmico. Os critérios de exclusão foram: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2000 até 2020. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos dez anos.

2. ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No tocante à Educação Infantil, que constitui uma das preocupações educacionais no país, a problematização ocorre porque além de considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando observa-se que o ensino híbrido pode ampliar a utilização das tecnologias digitais na educação infantil (RIBEIRO; CLÍMACO, 2020).

Este capítulo da pesquisa aborda o primeiro objetivo específico do trabalho, que é



conceituar o ensino híbrido na educação infantil. Tal modalidade de ensino, mostra-se eficaz, principalmente em compreender a utilização e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais.

Comunicação (TIC), a relação educação e sociedade aponta novos paradigmas sobre o papel do educador e o perfil do aluno da Educação Infantil. A utilização das TIC permeia os espaços da sociedade e, conseqüentemente, apontam para novas propostas na formação e ação dos educadores (SANTOS, 2012).

Ao conceber a formação continuada como um *continuun* da formação inicial, Gatti et al., (2019) enfatizam que as constantes transformações presentes na sociedade se refletem na escola, exigindo dos educadores envolvimento em processos formativos que os auxiliem a superar os desafios da prática profissional evidenciada em situações que não separem teoria e prática.

Os avanços tecnológicos exigem que os professores tenham habilidades que são inconsistentes com os padrões de aprendizagem anteriores. A sociedade e, portanto, os alunos estão imersos em uma realidade cujas atividades são muitas vezes mediadas pela tecnologia, e os professores precisam estar preparados para lidar com essa nova dinâmica (SOUZA, 2001).

O ensino híbrido é caracterizado por um método que envolve o uso de tecnologia da informação, com foco na individualização dos comportamentos de ensino e aprendizagem e proporcionando aos educadores uma forma de integrar as contribuições instrumentais digitais aos currículos escolares. Portanto, esse tipo de sistema de ensino surge como modalidade de ensino no espaço educacional, envolve o processo dinâmico de educadores e alunos, as atividades podem ser realizadas online ou offline de forma não linear, tornando a prática docente mais interessante e diversificada (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

Para entender mais profundamente as recomendações dos métodos de ensino combinados, precisando entender o conceito de combinação. Para tanto, recomenda-se nas palavras de Moran (2015, p.22).

Híbrido significa misturado, *blended*. A educação sempre foi mesclada sempre combinando diferentes espaços, tempos, atividades, métodos e públicos. Agora, esse processo móvel e conectado é mais atraente, mais amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras maneiras em vários espaços a qualquer momento. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complexo. Tudo pode ser misturado e combinado, e podemos usar os mesmos ingredientes para preparar pratos com sabores diferentes (MORAN, 2015, p.22).

Diante de tantas necessidades e desafios, o programa de ensino híbrido surge como uma possibilidade de adaptação e modernização, portanto, um ensino mais socialmente envolvido pode dar algumas respostas ao ambiente social atual. Assim, pode-se compreender o ensino híbrido como:

Método de ensino que combina atividades presenciais com atividades realizadas por meio das tecnologias de informação e comunicação digital (TDIC). Existem diversas sugestões de como combinar essas atividades, mas, em essência, a estratégia é focar o processo de aprendizagem nos alunos, e não na tradicional transmissão de informações dos professores aos alunos, e não é mais uma transmissão de informações. Há mais informações do que o profes-

sor tradicionalmente mostra. Segundo este método, o conteúdo e a descrição das disciplinas específicas do curso não são divulgados pelo professor em sala de aula. Os alunos aprendem os materiais em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula se torna um lugar para aprendizagem ativa, resolução de problemas ou atividades de projeto, discussões, laboratórios, etc., com o apoio de professores e cooperação com colegas (BACHI, 2015, p.14).

O ensino híbrido apresenta duas vertentes, sendo que a primeira se baseia em dois modelos de estruturação das atividades: o modelo Flex e o modelo A La Carte. No modelo Flex as atividades on-line direcionam o processo, permitindo que os aprendizes se movam em horários fluidos de acordo com suas necessidades. Já no modelo A La Carte é permitida aos estudantes a realização de cursos com a mediação de um professor operando on-line através de plataformas digitais, além de cursos presenciais, proporcionando-os flexibilidade nos horários (FERREIRA, 2019).

Tanto a rotação por estações de aprendizagem quanto os laboratórios rotacionais acontecem por rotação, porém, enquanto nas estações de aprendizagem os alunos fazem o rodízio na sala de aula, nos laboratórios rotacionais os estudantes fazem o rodízio em outros espaços dentro da instituição que possuam equipamentos de informática (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2012).

Por sua vez, a sala de aula invertida traz a possibilidade de os alunos estudarem os conteúdos em casa de forma on-line, através de vídeos aulas ou outro material disponibilizado pelo professor antes de ir para a aula. Dessa forma, a sala de aula passa a ser o local para realizar atividades, propor soluções de problemas e elaborar projetos referente aos conteúdos já estudados previamente (BERGMANN; SAMS, 2016).

De acordo com Christensen, Horn e Staker (2013), o ensino híbrido é um modalidade de educação formal no qual os educadores podem controlar o tempo, o local, o modo e/ou o ritmo de aprendizagem por meio de dispositivos digitais durante o treinamento, e atividades supervisionadas apenas parcialmente fora da escola. Nesse sentido, o método de formação desses professores, caracterizado pelo ensino semi-presencial, precisa incluir laboratórios rotativos e/ou estações de aprendizagem e salas de aula invertidas, entre outros.

Ferreira (2019) diz que para ser considerada híbrida a prática de sala de aula na Educação Infantil precisa favorecer a colaboração e a autonomia entre as crianças, mediante atividades em grupo nas diferentes estações de aprendizagens e ou laboratórios rotacionais dentro do espaço educativo. As crianças circulam por esses espaços e exploram atividades que variam entre material impresso e dispositivos digitais

Moran (2015) diz que o modelo de ensino híbrido é organizado pensando na pluralidade dos sujeitos que compõem determinado grupo de estudo, objetivando favorecer as competências e as habilidades desses estudantes, assim como a troca de experiências e a autonomia, fatores relevantes no processo de ensino e aprendizagem.

Num mundo em profunda transformação a educação precisa ser muito mais flexível, híbrida, digital, ativa, diversificada”. À vista disso, escolas, universidades, centros educativos, dentre outras instituições de educação demandam integrar as novas tecnologias digitais em seus contextos.

Souza (2001) explica que a mudança do cenário educacional brasileiro sofreu, e consegue-se ter uma dimensão dos efeitos a curto e médio prazo que esses elementos acarretaram a reestruturação do perfil da educação nacional. A formação docente não foi meramente continuada, mas reformulada. Mesmo percebendo o nível de interação social e dos

sistemas de comunicação atuais, a formação de professores e as formas de estruturação do conhecimento não estavam respondendo, a contento, aos anseios e demandas do atual perfil dos estudantes.

Bachi (2015) explica que a mudança e a transformação são tímidas e isoladas dentro das restrições de modelos e recursos humanos e materiais. Essa resposta não está de acordo com as aspirações do indivíduo da “era da informação”, para quem a mera memória e os processos mecânicos de aprendizagem não serão mais eficazes.

De acordo com Soares (2020), muitos acreditam que para utilizar o ensino híbrido é necessário dispor de melhores recursos, mas é possível com acesso à internet, conhecimento e bons conselhos.

A pandemia mostrou que todo professor é criador de conteúdo. O ensino híbrido demanda do professor capacidade mediadora, que não se torna mesma efetiva pela distância que a tecnologia estabelece entre ele e seus educandos. Os desafios e possibilidades encontradas no ensino híbrido na educação infantil. Na escola, no ambiente presencial, terá a possibilidade de fazer a correção de atividades, esclarecer dúvidas e acompanhar o desenvolvimento do educando.

A capacitação e atualização profissional para o ensino híbrido exige empenho e participação da comunidade escolar na totalidade. Principalmente parceria entre educadores e escola, para efetiva promoção e viabilização da formação necessária, para que seja possível utilizar com mais eficiência os meios digitais, visando a criação, em conjunto, de um modelo educacional de ensino, aprendizagem em consonância às suas realidades (SOUZA, 2001).

Ferreira (2019) fala que a possibilidade de trabalho em ambientes distintos é com certeza o maior desafio desse modelo educativo, pois estamos apostando na autonomia, autorregulação e comprometimento do estudante com sua formação, ao passo que para os docentes a diversidade de estratégias, a responsabilidade de produzir aprendizagens significativas, em simultâneo, em que prima pelo conhecimento acadêmico e atua como mediador da aprendizagem são habilidades que exigem estruturação, demandam tempo e reavaliação da prática docente.

Freire (2001), postula que ensinar não é transferir conhecimento, mas proporcionar possibilidades para que haja seu desenvolvimento e produção de forma crítica e reflexiva, tendo em consideração a realidade dos aprendentes e a premissa de que todos são construtores do conhecimento. Embora estejamos inseridos em uma sociedade tecnológica e interligada por conexões o trabalho cooperativo e reflexão sobre nossa prática deve sempre ser o elemento norteador.

Por ser um modelo voltado a tecnologia, esta categoria de ensino demanda necessidade de recursos e aportes especiais para sua real efetivação como computador, *tablet*, celulares com configurações específicas ou avançadas e *internet*. Assim sendo vemos que nossa reorganização e readequação está para além dos recursos humanos ou formação e competência do professor, pois demanda investimento, parcerias e planejamento estratégico (FRAGA, 2006).

Sousa (2001) diz que além das dificuldades com adequações acadêmicas e financeiras, devemos contemplar as demandas sociais como espaços inadequados nas moradias dos estudantes, perturbações externas, dificuldade para esclarecimento de dúvida e/ou realização das atividades propostas, redução ou ausência de interação com os colegas, queda de produtividade e/ou desinteresse e desmotivação.

Diante do exposto, verifica-se que o ensino híbrido possibilita demasiadas estratégias

para integrar as tecnologias digitais em sala de aula, tais tecnologias podem ser aplicadas no âmbito do ensino infantil. Acredita-se que esses recursos e métodos educacionais permite a implantação e ressignificação de novos procedimentos, de modo desafiador.

3. OS DESAFIOS E POSSIBILIDADE ENCONTRADAS NO ENSINO HÍBRIDO EDUCAÇÃO INFANTIL

O maior desafio ainda é a busca por uma metodologia voltada para um ensino produtivo e motivador. Essa é uma meta que recai principalmente sobre os educadores, mas também exige grande responsabilidade da família, que está acompanhando de perto todo esse processo. Desta forma o capítulo que segue mostrará os desafios pautados no uso metodológico e na implementação dos recursos tecnológicos nas aulas não presenciais, são encontrados também na condição docente para efetivar as atividades remotas.

Segundo Carbonell (2002), para motivar a criança e contribuir para sua formação, faz-se necessária a incorporação de propostas inovadoras, pois elas facilitam uma aprendizagem mais atraente, eficaz e bem-sucedida. Segundo o autor, uma série de intervenções em vários campos, exigindo: modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organização e gerir o currículo, a escola, e a dinâmica da classe.

Cannito (2010) explica que os processos lineares, com os quais o educador está acostumado, são desafiados, uma vez que essas possibilidades oferecem novos pontos de contato e técnicas de interação. Cada uma dessas técnicas específicas facilita determinados procedimentos de linguagem e ajuda a criar novos objetos estéticos. Sendo assim, o professor se vê diante de um aparato tecnológico, com o qual precisa interagir e, a partir daí criar experiências educativas inovadoras para/com as crianças. Crianças que também não são como as de antigamente, trata-se agora de nativos digitais.

Conforme Melo e Tosta (2008), é uma questão crucial manter as práticas pedagógicas atualizadas e sintonizadas com nossa realidade social. São muitos os novos processos de troca de informação e produção de conhecimentos e não é tarefa fácil a incorporação dessas novas tecnologias na escola. E não é o caso, também, de utilizar as tecnologias digitais a qualquer custo.

Lima (2020) diz que os docentes impõem-se dar mais atenção aos sistemas expressivos, função simbólica, emoção e empatia, favorecer comportamentos criativos e estimular cooperação integrados ao conteúdo das áreas de conhecimento. Além disso, destacamos a formação de comportamentos necessários para as aprendizagens escolares, tais como atividades de estudo, comportamento leitor, metodologia de pesquisa, desenho e escrita.

De acordo com Freitas (2010), os professores precisam compreender os gêneros discursivos e as linguagens digitais que são usados pelas crianças, para integrá-los, de forma criativa, construtiva e contextualizada, ao cotidiano escolar. Integrar não significa abandonar práticas existentes, que são produtivas e necessárias, ao contrário, implica que a elas se acrescente o novo.

Nesse sentido, conforme Freitas (2010), é imprescindível que professores e toda a comunidade escolar sejam letrados digitais, isto é, que famílias, professores e alunos se apropriem, criativa e criticamente da tecnologia, atribuindo-lhe significados e funções, em vez de apenas consumi-la passivamente. Espera-se que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente técnico e instrumental.

Conforme afirmação de Buzato (2006), letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2006)

Na emergência dos desafios trazidos com as tecnologias digitais, as proposições educativas precisam (re)significar o modo de compreender e utilizar essas tecnologias como dinamizadores dos contextos educativos. Sabemos que na contemporaneidade as crianças e adolescentes estão diante de uma infinidade de informações e recursos tecnológicos que as possibilitam desenvolver-se de forma autônoma e participativa. Os sujeitos que nasceram imersos no mundo digital interagem, simultaneamente, com as diferentes mídias (ALVES, 2008).

Quando chegam à escola, já trazem uma bagagem de conhecimentos prévios que devem ser considerados, podemos chamá-los de nativos digitais, por estarem diante de um ambiente no qual as mídias estão presentes na vivência em sociedade. De acordo com a pesquisadora Monica Fantin “o campo da educação tem se preocupado com as mediações escolares e tem se configurado como um campo teórico-prático muito fértil (FANTIN, 2006).

Silva (2017) disse que existem muitos aspectos positivos do ensino híbrido, incluindo maior exposição dos alunos a situações reais de aprendizagem, o que pode trazer resultados positivos antes mesmo do início da aula, pois os alunos estarão mais bem preparados e preparados quando chegarem às aulas. interação e participação mais ativa em seu processo cognitivo. Portanto, no ambiente escolar, eles poderão interagir com as coisas a que os professores ou colegas estão expostos e se posicionar de forma mais crítica. Outro aspecto muito importante é que cada aluno tem seu próprio progresso de aprendizagem e se desenvolve mais ou menos de acordo com os métodos utilizados.

Pretto (2003), diz que ainda considerando os aspectos positivos dos métodos de ensino híbridos, enfatiza que o uso da tecnologia é muito importante, seja por meio de vídeo, pois os alunos podem visualizar o conteúdo do trabalho quantas vezes precisarem, até que realmente entendam, seja por meio da Internet. Como os alunos agora podem acessar uma onda de possibilidades de aprendizagem, eles não precisam seguir as instruções do professor. Isso significa que o ritmo pessoal pode ser respeitado, mas o andamento das atividades em sala de aula não será comprometido. O professor é responsável por mediar a aprendizagem autônoma dos alunos e os objetivos traçados para cada série ou ciclo de ensino.

Santos (2006) afirma que outro fator importante é que a interação social será otimizada, pois a partir do momento em que o aluno se sentir motivado pelo que está aprendendo, também estará motivado a compartilhar suas novas descobertas com seus pares. Esse comportamento deve ser inspirado pelo professor para que a troca de conhecimentos flua da forma mais natural possível. Vale ressaltar também que, uma vez que haja motivação para a pesquisa, os alunos questionarão e buscarão mais respostas, mesmo fora do ambiente escolar.

Neste caso, é óbvio que nesta metodologia a colaboração, autonomia e partilha de conhecimentos foram otimizadas, pois a interação entre alunos, professores e recursos técnicos para a obtenção de informação é proporcionada de forma mais intensa e importante, principalmente nos aspectos dinâmicos, como rotação de grupo (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

Outro gargalo em Santos (2006) é fazer com que os alunos que têm acesso aos re-

cursos técnicos percebam a importância do uso correto desses métodos, pois no mundo virtual há todo tipo de diversão, o que acabará por atrapalhar e colocar em risco o uso responsável do tempo pelos alunos. A mediação de tais conflitos e a criação de mecanismos de mitigação para resolver tais dificuldades são de importância decisiva para o alcance dos objetivos propostos.

No contexto social do Brasil, por motivos diversos, os professores muitas vezes não oferecem condições favoráveis para a atuação dos professores em sala de aula para garantir a qualidade do ensino. Um dos principais fatores é a heterogeneidade das disciplinas que compõem as salas de aula das escolas públicas do país. Não apenas os sujeitos envolvidos são heterogêneos (MASETTO; BEHRENS, 2000).

A educação também é mista porque ocorre no contexto de uma sociedade imperfeita e suas políticas e modelos se contradizem. Entre ideais afirmativos e práticas implementadas, muitas habilidades socioemocionais e valores declarados estão relacionados a alguns gestores, professores, alunos e famílias (MORAN, 2015).

Diante dessa realidade, a sala de aula padrão tradicional só vai exacerbar essa diferença. No entanto, as diferenças listadas aqui não têm nada a ver com a diversidade comportamental ou cultural, mas com diferenças socioeconômicas. Esses são os instigadores da injustiça, violência e todos os tipos de males que a sociedade contemporânea enfrenta (STRIEDER, 2002).

Para conduzir a uma sociedade mista, o ensino também deve ser misto, ou seja, promover possibilidades iguais para pessoas com habilidades diferentes. No sentido de repensar as práticas educacionais enraizadas no tempo, a mistura costuma excluir grandes possibilidades de transformação simplesmente porque não fazem parte do plano. Por fim, no sentido de ampliar as possibilidades dos desafortunados, a mesclagem possibilita que eles ocupem um lugar na sociedade de forma justa e equilibrada (PIMENTEL, 2006).

A COVID-19 nos trouxe a uma dessas emergências. A pandemia tirou alunos da educação básica e superior da sala de aula. Os gerentes de educação ficaram naturalmente surpresos, e a reação demorou um pouco para acontecer. Então, a gestão, professores e alunos, incluindo toda a sociedade, surgiram para se adequar e superar as necessidades (PASINI et al., 2020).

A educação está mudando por meio da adaptação de professores e alunos a vários programas, aplicativos e ferramentas que têm sido usados na educação. Abaixo, na Tabela 1, mostra algumas dessas ferramentas para educação de emergência no local. Existem muitos outros, mas tudo o que consta no artigo foi testado pelo autor, e eles têm a oportunidade de utilizá-lo em atividades de ensino. Esses programas e aplicativos que contribuem com as tecnologias comumente utilizadas (computadores, slides, projetores) são apenas exemplos e apresentam uma excelente vantagem porque, na maioria de seus aplicativos, são gratuitos.

Nome	Principal utilização	Algumas funcionalidades
Sistema Moodle	Organização da disciplina e de Cursos e aulas On-Line	O programa permite a criação de cursos “on-line”, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem, estando disponível em 75 línguas diferentes. A plataforma é gratuita e riquíssima, aceitando vídeos, arquivos diversos.

Google Classroom	Organização da disciplina e de Cursos e aulas On-Line	O Google Sala de aula (Google Classroom) é um serviço grátis para professores e alunos. A turma, depois de conectada, passa a organizar as tarefas online. O programa permite a criação de cursos “on-line”, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem.
YouTube	Transmissão de aulas e repositório de vídeos	Plataforma de compartilhamento de vídeos e de transmissão de conteúdo (ao vivo – “Lives” ou gravados). O docente pode criar o “seu canal” e ser acompanhado pelos discentes, já acostumados com a plataforma.
Facebook	Transmissão de aulas e informações em grupos fechados	Mais destinado ao Ensino Médio e à Educação Superior, o docente pode criar um “Grupo Fechado”, onde ele realiza perguntas iniciais de identificação dos usuários. Nessa plataforma, o docente pode incluir conteúdos e realizar “lives” (aulas on-line), que já ficam automaticamente gravadas
StreamYard	Transmissão on-line e videoconferência	Estúdio on-line gratuito para lives com um ou mais profissionais. Ele pode ser relacionado ao YouTube ou ao Facebook. Possui uma versão paga, com maiores aplicações, mas a gratuita auxilia nas atividades docentes.
OBS Estúdio	Transmissão on-line e videoconferência	O Open Broadcaster Software, que pode ser traduzido como Software de Transmissão Aberta realiza a mesma atividade que o Stream Yard, mas pode realizar gravação ou transmissão on-line. Ou seja, diferentemente do StreamYard, o docente baixará um aplicativo no seu computador, onde poderá realizar as atividades de transmissão ou gravação.
Google Drive	Armazenamento de arquivos nas nuvens	Além de economizar o espaço do equipamento tecnológico, o Google Drive permite o compartilhamento de arquivos pela internet para os alunos. Por exemplo, após carregar o arquivo para a “nuvem” da internet, o docente pode criar um link compartilhável. Até 15 Gb de memória o Google Drive é gratuito. Excelente ferramenta de criação de arquivos de recuperação.
Google Meet	Videoconferências	Aplicativo para fazer videoconferências on-line, com diversos participantes, até 100 na versão gratuita, tendo o tempo máximo de 60 minutos por reunião, nessa versão. Existe uma versão paga, quando o tempo é livre e a quantidade de participantes aumenta para 250.
Jitsi Meet	Videoconferências	Aplicativo para fazer videoconferências on-line, gratuito, que funciona dentro do Moodle. Possui as mesmas funcionalidades do Google Meet.

Quadro 1 - Relação de programas e aplicativos utilizados para as aulas em tempo de pandemia

Fonte: Autora (2021)

Diante do inesperado, as redes de atendimento à educação infantil, que não tinham e nem viviam uma cultura digital, de repente se veem pressionadas e lançam mão de oferecer “qualquer coisa on-line” como atividade escolar para as crianças, afinal, essa é a demanda do momento.

4. O PAPEL DO PROFESSOR DO ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Acolhendo o pressuposto de que é importante pensar a assimilação de novas tecnologias em contextos contemporâneos, o professor certamente insurge nesse cenário. Perante esse contexto, o sistema educativo, permanece em grande parte parado no tempo, alheio à realidade que o cerca, preso a antigos métodos, saberes e instrumentos, como se a forma de preparar para a vida há 50 anos continuasse válida.

Aganben (2009) explica que a mudança deve ser principiada, contando primeiramente com os professores. Será por intermédio deles que temos possibilidade de renovar o projeto pedagógico. Não queremos aqui afirmar que se trata de substituir linearmente o quadro e o giz pela lousa digital, ou o livro em papel pelo livro eletrônico, jogar tudo para o “alto” o que foi construído até o momento. A mudança é muito mais profunda e, talvez, por isso mais difícil, será uma mudança de conceito, primeiramente.

A chamada geração Y – ou geração do milênio (crianças e jovens nascidos entre 1982 e 2002) – possui uma série de características que demandam, necessariamente, uma nova abordagem na interação professor/alunos, já que lida com o aprendizado de uma forma diferente. No entanto, trata-se de uma falácia acreditar que basta inserir a tecnologia em sala de aula, para que as demandas dessa geração sejam supridas (HOFFMANN, 2016).

Carlson (2005) considera que há três pontos fundamentais que caracterizam esta geração: a facilidade com que usam novidades tecnológicas; a dificuldade de manter a atenção em algo; e a confiança em sua habilidade de fazer diversas coisas ao mesmo tempo.

Wruble et al., (2017) ressaltam que a geração do milênio consome e aprende através de uma larga variedade de fontes midiáticas, geralmente de forma simultânea. Eles não conseguem prestar atenção por muito tempo em uma única atividade, e isso decorre não apenas da grande quantidade de informação que recebem, mas também do fato de não serem incentivados a um comportamento diferente, em virtude dos mais variados tipos de interações discursivas/conexões a que estão submetidos.

Para Morán (2015), alguns componentes são fundamentais para o sucesso da aprendizagem dos alunos dessa geração: a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas e estimulando, simultaneamente, a cooperação e a colaboração.

Contudo, a inserção de tecnologia nas escolas não pode ser feita de maneira irrefletida: antes de se modernizarem as escolas, é fundamental que sejam compreendidos aqueles que são os maiores interessados em todo esse processo: os estudantes. Não basta saber que eles usam massivamente *smartphones* e estão conectados das mais variadas maneiras nas redes sociais – é preciso entender quais os reais anseios desses estudantes e de que forma a tecnologia digital pode, de fato, auxiliar para que o seu processo de aprendizagem seja mais efetivo, democrático e significativo (AGANBEN, 2009).

Ainda de acordo com Morán (2015), a escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora.



Precisa-se sensibilizar o olhar para as novas vivências, constituindo uma rotina estruturada, compreendendo isso implica em atitudes, estratégias e comportamentos que favoreçam uma melhor aceitação e desenvolvimento do educando no ambiente escolar e até mesmo no seu dia-a-dia. Sem uma renovação profissional, o professor tende a assimilar as novas tecnologias à sua prática tradicional sem mudanças significativas, um fenômeno que temos chamado de inovação conservadora (CYSNEIROS, 2007).

Hoffmann (2016) diz que o Ensino Híbrido como mais um dos múltiplos adjetivos do complexo substantivo Educação, o exercício de repensar o professor face às novas tecnologias pode ser muito enriquecedor para gerar ideias para renovação da prática escolar. Também poderá ser enriquecedor para estudantes e pesquisadores da Educação. Essa não é uma construção simplificada, porém impossível de ser feita por uma única pessoa, porquanto, pela própria natureza da escola, deve ser perpetrada em equipe, abrangendo gestores e professores.

De acordo com a teoria walloniana existem oito aspectos que revelam a influência da afetividade no processo de ensino aprendizagem, sendo eles: as formas de o professor ajudar os alunos; as formas de falar com os alunos; as atividades propostas; as aprendizagens que vão além dos conteúdos; as formas de corrigir e avaliar; a repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento; a relação do professor com o objeto de conhecimento e os sentimentos e percepções do aluno em relação ao professor (SOUSA et al., 2020).

Nas crianças da Educação Infantil, na concepção defendida por Wallon, que geralmente têm idade entre 3 e 6 anos, o domínio afetivo prepondera e para elas: a relação afetiva que estabelece a cada momento com cada acontecimento de seu universo predomina sobre o pensado e determina positiva ou negativamente as características que atribui aos objetos, pessoas ou situações com que lida. Embora saiba que as coisas, pessoas e acontecimentos têm uma individualidade estável, a compreensão que tem deles está diretamente relacionada a suas experiências emocionais (AMARAL, 2000).

Nornberg (2011), ao defender a contribuição do ensino à distância para a democratização da educação enfatiza que o papel da afetividade recebe algumas nuances diferentes nessa modalidade, chamando atenção para a importância da construção de uma arquitetura pedagógica capaz de permitir plena utilização. Um aspecto fundamental a ser considerado no processo é a existência de afetividade nas interações dentro do ambiente virtual.

Para Wallon (2008) o isolamento da criança pode ser uma influência negativa ao seu desenvolvimento, isso porque o desenvolvimento da criança aponta reflexos naturais, principalmente no campo social, mas aumenta a assimilação dos processos psicológicos mais complexos que são incorporados em sua formação à medida que aumenta seu relacionamento e contato com adultos. Dessa forma, é preciso que a criança esteja inserida em um ambiente harmonioso e que, de forma interessante e espontânea, estimule sua aprendizagem.

Cunha et al., (2021) explicam que as crianças precisaram se adaptar à nova rotina de estudos em um ambiente diferente do qual elas estavam acostumadas, ou seja, passaram a ficar em casa nos horários que eram de costumes irem à escola, não podem mais ver e abraçar a professora(a) e os coleguinhas a não ser de forma digital, começaram a usar máscaras sem muito entender o real motivo, tiveram que aprender a se comunicar com mais frequência através de áudios ou vídeos, enfim muitas mudanças aconteceram com muita rapidez, o que pode gerar grande estranhamento para os envolvidos só processo. Por outro lado, os professores precisaram adequar os planos de aulas e as maneiras de fazer com que as atividades e conteúdos cheguem aos alunos.

Souza et al., (2020) diz que no ensino à distância pontua-se a questão da qualidade do vínculo afetivo estabelecido entre o professor e o aluno nos ambientes virtuais, o que pode influenciar na permanência/evasão desses estudantes, assim como a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Carlson (2005) diz que com o aprimoramento das aulas remotas, as escolas também se viram desafiadas em relação a esta nova prática. Tendo que se reinventar e buscar estratégias de ensino, e ao mesmo tempo adaptando-se as realidades incorporadas no contexto educacional e suas vivências, buscando a parceria com os pais e responsáveis, o que vem a ser vital para continuação do processo educacional e fazer com que o ensino não presencial funcione. Desse modo, torna-se ainda mais clara a extrema importância da família e o elo desta para com a escola, com garantia na participação das crianças, e assim para que realizem as atividades com dedicação e colaboração nas aulas.

Cunha et al., (2021) fala que a relação professor-aluno é muito diferente da relação pai-filho. Além disso, é perceptível que os familiares ou responsáveis não estão sentindo-se preparados para lidar com os conteúdos e rotinas escolares, ainda mais quando se trata em auxiliar e acompanhar os filhos nas realizações das aulas e atividades.

O cenário educacional segundo os autores também passa por constantes mudanças, como por exemplo as plataformas midiáticas têm atuado de forma permanente e cotidiana na vida das crianças que compõem o cenário da Educação Infantil, socializando-as paralelamente às instituições de ensino, podendo, assim, ampliar as suas habilidades e visão de mundo.

Nesse sentido, muitos são os questionamentos quanto à práxis pedagógica para atender a essa nova geração. Percebe-se que muitos profissionais ainda precisam ter em mente que é necessário acompanhar essas metamorfoses, é preciso inovar e se reinventar diante das práticas e ações mediadas pela tecnologia que possam contribuir de alguma forma para o processo de ensino /aprendizagem em diversos contextos históricos, pois este é um exercício necessário para uma prática permanentemente transformadora.

Porém existem também aqueles profissionais que têm se desdobrado para aprender a trabalhar com novas ferramentas, mas não só eles: estudantes, pais e familiares também estão se adequando às novas dinâmicas.

No âmbito da educação infantil, o “Guia Curricular Nacional da Educação Infantil” promove a integração da mídia com a prática pedagógica, incluindo sugestões curriculares didáticas para os eixos de orientação da educação infantil, como jogos e interações, para garantir a vivência. de gravadores, projetores, computadores e câmeras E o uso de outras tecnologias e recursos de mídia (BRASIL, 2010).

Moraes e Teruya (2010) explicam que o uso da Internet, da TV e do vídeo na educação infantil também pode proporcionar momentos de lazer e aprendizagem. As cores dos desenhos animados e das canções infantis orientam as crianças a usar a imaginação e ensinam-nas a refletir. Nesta circunstância, o cotidiano das crianças contemporâneas utiliza como meio de divulgação da informação os mais diversos meios de comunicação, nomeadamente: TV, jornais, rádio, revistas, placas e outdoors, sites, redes, redes sociais, programas de aplicações online, escadas rolantes, elevadores e outros agentes de comunicação alternativos podem proporcionar às crianças o desenvolvimento de múltiplas habilidades que não podem ser ignoradas no ambiente escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho conclui-se argumentar reflexões sobre a prática docente dentro de um modelo educacional diferente e desafiador. Implementado de forma um pouco abrupta, devido a todo um cenário mundial de mudanças e readequações devido à Pandemia COVID 19. Com o desenvolvimento da tecnologia, muita coisa mudou na forma de produzir e acessar a informação, mas as realidades de atuação docente são abissais.

Torna-se necessário a orientação e organização de redes de apoio, formação continuada aos educadores, identificar recursos possíveis, orientar os serviços existentes e desenvolver práticas colaborativas. E nesse novo cenário, é função do professor reflexivo, organizar as diversas situações de ensino, aprendizagem, fomentar o diálogo com os alunos por através de parceria e corresponsabilidade, atuando como mediador da aprendizagem e auxiliando o educando a vislumbrar um caminho que será trilhado por ele mesmo. Não serão atitudes isoladas ou fórmulas prontas que garantirão o sucesso nos acompanhamentos, mas a soma de todas as alternativas e o trabalho conjunto.

Acredita-se que a partir do momento que se a implementação do ensino remoto permanecer pós pandemia, e for cogitada a possibilidade de o ensino híbrido fazer parte desta realidade, poderão surgir discussões e trabalhos que busquem as possibilidades do ensino híbrido na/para educação brasileira.

Em relação as potencialidades do ensino híbrido a partir de vivências, pode-se concluir que as atividades desenvolvidas promoveram o processo de ensino- aprendizagem de forma favorável e eficaz, além de promover uma aproximação mais ativa e colaborativa entre professor e aluno.

Em relação a avaliação à formação docente na perspectiva do ensino híbrido, pretende-se desenvolver uma reflexão sobre as práticas da educação na perspectiva híbrida para entendermos quais passos e ações devemos tomar para construirmos o tipo de escola que seja capaz de desenvolver habilidades e competências que contribuem para a construção do conhecimento do professor e do aluno.

Referência

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009. p. 56 - 92.
- ALVES, Lynn. Relações entre jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. In: **Educação, Formação e Tecnologias**, vol.1(2); pp. 3-10, Novembro de 2008
- AMARAL, S.A. **Estágio categorial**. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. Henri Wallon: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2000.
- ANDALÓ, Carmem Silva de Arruda. **Fala, professora!: repensando o aperfeiçoamento docente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso. 2015
- BACICH, Lilian; TANZI NETO. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 47-65.
- BERGMAM, Menga; SAMS, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2016.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010.
- BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educare de. 2006. Dis-

- ponível em: http://pitagoras.unicamp.br/~teleduc/cursos/diretorio/tmp/1808/portfolio/item/61/LetramentoDigital_MarceloBusato.pdf.
- CANNITO, Newton Guimarães. **A televisão na era digital: interatividade, convergência e novos modelos de negócios**. São Paulo: Summus, 2010.
- CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- CARLSON, S. The net generation in the classroom. **Chronicle of Higher Education**, 52(7), p. A34-37, 2005.
- CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. 2013 Disponível: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf. Acessado: 17/07/2021
- CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; JOHNSON, Curtis W. **Disrupting Class: How disruptive innovation will change the way the world learns**. New York: McGraw-Hill, 2008.
- CUNHA, Francimara de Sousa; FERST, Enia; BEZERRA, Nilra Jane Filgueira. O ensino remoto na educação infantil: desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos. **Revista Educar Mais**, v. 5, n.3, p. 570-582, 2021.
- CYSNEIROS, P. G. **Informática Educativa**. UNIANDÉS – LIDIE, vol. 12, No.1, 2007.
- FANTIN, Monica. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FERREIRA, Angela Ateone. Formação de professores para ensino híbrido na educação infantil: um olhar para a criança com necessidades educacionais especiais. **Revista Elie: educação, linguagem e tecnologias**, n. 01, 2019.
- FRAGA, A. **Ensino Híbrido: Você já sabe como funciona?** 2006 Disponível em: <https://www.douradosnews.com.br/especiais/educacao/ensino-hibrido-voce-ja-sabe-como-funciona/1139895>. Acessado em; 17/07/2021
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2001
- FREITAS, Maria Teresa. Letramento Digital E Formação De Professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n03, dez. 2010
- GATTI, Antonio Sávio da Silva; BUENO, Marcilene Rodrigues Pereira; SILVA, Maria Aparecida Félix do Amaral; SELLMAN, Milena Zampieri; KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. Projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no Ensino Infantil. **Inovação Didática**. ano 6, n. 15, jan./jul., p. 76-87. 2019
- HOFFMANN, Eliria Heck. **Ensino híbrido no ensino fundamental: possibilidades e desafios**. 2016. 44f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Cultura Digital) – Universidade de Santa Catarina. Florianópolis- SC, 2016.
- LIMA, Elvira S. **Currículo emergencial para a educação durante e após a pandemia**. Ed. Diálogos, 2020.
- MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.
- MELO, José M.; TOSTA, Sandra P. **Mídia e Educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2008.
- MORÁN, J. **Mudando a Educação com metodologias ativas**. Vol. II. Coleção Mídias Contemporâneas. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.
- NÖRNBERG, N. **Os processos educativos e o papel do professor tutor na e para comunicação e interação**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011
- PASINI, Carlos Giovanni Delevati; CARVALHO, Elvio; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. **A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações**. Universidade Federal de Santa Maria. 2020.
- PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a distância**. Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006
- PRETTO, Nelson. **Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas brasileiras**. São Paulo: ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 2003.
- RIBEIRO, M.P.; SOUZA, F.C. Impactos da Pandemia na Educação Infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil? **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1 (1 sem. 2020).
- SANTOS, Dermeval. **A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5. ed. Campinas, SP: Autores

associados, 2012.

SANTOS, J. A. Teorias da Aprendizagem: comportamentalista, cognitivista e humanista. **Revista Sigma**. v.2, p. 97-111, 2006.

SILVA, E. R. O Ensino Híbrido no Contexto das Escolas Públicas Brasileiras: Contribuições e Desafios. **Revista Porto das Letras**, Vol. 03, N° 01. Tocantins. 2017.

SOARES, J. A. **Uso da Internet em sala de aula**. **Educar**, 19. Curitiba: Editora da UFPR, 2002, 131-146.

SOUSA, Kelly Guimarães; BARBOSA, Miria Faria; SILVA, Rosa Jussara Bonfim, O processo de ensino aprendizagem na educação infantil em tempos de pandemia: um artigo original. **Anais do 3º Simpósio de TCC**, das faculdades FINOM e Tecsona. 1396- 1412, 2020.

SOUZA, Maria Eliana Lopes de; MARTINS, Olga Aparecida da Silva; DUARTE, Mathaus Natan Moura; SILVA, Marilene Rosa de. Ensino Híbrido e conectivismo: desafios da educação na atualidade. **Revista Ibero. Americana de Humanidades Ciência e Educação**, v.7, n.3, 2001.

STRIEDER, Roque. **Educação e humanização**: por uma vivência criativa. Florianópolis, SC.: Habitus, 2002.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 2008

WRUBLE, Giovana; LEONARDI, Juliana; FERNANDES, Karina Nonato; CAICHE, Luciana Lote. As possibilidades do ensino híbrido na construção de interações mais democráticas e significativas em sala de aula. **Revista de Divulgação Científica**, v. 13, n. 20, 2017

18



A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*THE IMPORTANCE OF GAMES AND FUN IN CHILDHOOD EDUCATION
LEARNING*

Klicya Castro de Lima



Resumo

Os jogos e brincadeiras constituem um recurso pedagógico com elevado nível de riqueza que acarreta informação, cultura, evidenciam direitos, desenvolve os valores em educação, entre outros benefícios e vantagens para a aprendizagem e contribui com o desenvolvimento da criança e de suas potencialidades, além de estabelecer relações cognitivas centradas no afeto, respeito, solidariedade, companheirismo. O presente trabalho tem por objetivo apresentar as contribuições da Ludicidade, jogos e brincadeiras para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem das crianças da Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica utilizando método o descritivo. Tendo em vista esse contexto, conclui-se a contribuição do pedagogo auxilia a entender a essência da infância numa abordagem pedagógica entendendo que esses instrumentos educativos têm relevância na socialização e aprendizado.

Palavras-chave: Educação infantil. Jogos. Lúdico. Brincadeiras. Aprendizagem

Abstract

Games and games are a pedagogical resource with a high level of richness that brings information, culture, demonstrates rights, develops values in education, among other benefits and advantages for learning, and contributes to the development of children and their potential, in addition to establish cognitive relationships centered on affection, respect, solidarity, companionship. This work aims to present the contributions of Playfulness, games and games for the development of teaching and learning of children in Early Childhood Education. This is a literature review research using the descriptive method. In view of this context, it is concluded that the contribution of the pedagogue helps to understand the essence of childhood in a pedagogical approach, understanding that these educational instruments are relevant in socialization and learning.

Keywords: Early childhood education. Games. Ludic. Jokes. Learning

1. INTRODUÇÃO

No âmbito do procedimento no progresso da criança, a vivência da brincadeira está associada a diversos tempos e espaços, e se caracteriza pela continuidade dessa cultura nas gerações futuras, pois a criança, situada no contexto histórico-social de fato, é definida pelo Um ambiente de valores, significados e atividades que são estabelecidos e compartilhados pelos sujeitos do jogo, que incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio de relações estabelecidas com outros sujeitos que alteram seu modo de ser e pensar ao longo do tempo.

A educação lúdica é uma ação própria da criança, mas também de todas as idades, tendo um significado muito grande, pois está presente em todos os momentos da vida. O lúdico é um adjetivo que expressa e limita todo o conteúdo relacionado ao jogo ou diversão. Quando ligado à educação, o entretenimento assume o papel de recurso didático, e sua função é auxiliar o ensino e promover a absorção do conteúdo.

O tema escolhido tem a finalidade entender a importância do brincar para as crianças e a contribuição para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Além disso, o sujeito deve fazer parte do universo infantil e ser criança no primeiro ano de vida. Eles identificaram os mais diferentes tipos, começando pelo tipo mais simples, para depois se comprometerem com os jogos e brincadeiras.

Diante desse contexto, justifica-se que esse trabalho irá abordar o quanto o processo educativo da criança é importante e que o professor tem a percepção do significado de brincar, entendendo que as contribuições do lúdico constitui-se em um conjunto de práticas, conhecimentos e fatos construídos e acumulados pelos sujeitos no contexto em que estão inseridos e que facilitam a aprendizagem, ensinando e repassando valores essenciais para a vida do ser humano, dando a ele uma nova concepção de mundo.

Nota-se que essa ferramenta se torna uns recursos de entretenimentos usados pela maioria dos professores para estimular e promover a aprendizagem dos alunos. Portanto, a questão que orienta essa pesquisa é: Quais as contribuições da ludicidade, dos jogos e as brincadeiras para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem das crianças da Educação Infantil?

No objetivo geral do presente estudo visou-se apresentar as contribuições da Ludicidade, jogos e brincadeiras para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem das crianças da Educação Infantil. Além dos objetivos específicos que são contextualizar o ensino da Educação Infantil através dos tempos; compreender o conceito de ludicidade, jogos e brincadeiras e compreender a sua importância para o desenvolvimento infantil das crianças da Educação Infantil e Refletir sobre o papel do professor como mediador do ensino e aprendizagem das crianças da Educação Infantil através da Ludicidade, jogos e brincadeiras para uma aprendizagem significativa.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica que foi extraída de matérias já publicadas, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Científica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2000 até 2020. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos 20 anos, na língua portuguesa.

2. CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DOS TEMPOS: INFÂNCIA NA HISTÓRIA

Ao longo do tempo é nítido a evolução e o respeito no que se refere a importância que se é dada as crianças. Longe de ser o ideal, podemos afirmar que ainda falta muito a melhorar, adequar e avançar. Ariès (1981) explica que a concepção atual da infância vem evoluindo e se desenvolvendo desde o século XV e várias mudanças foram registradas no final desse mesmo século e começo do século XVI, onde se inicia a cobrança da sociedade pelo cuidado com a criança e a necessidade de se desenvolver afetividade fraterna pelos filhos.

A ideia de infância surge no contexto social e histórico da modernidade e segundo Postman (2005), a invenção da gráfica de Gutenberg e o desenvolvimento da educação escolar e alfabetização são motivos propícios à formação das ideias modernas. Porque essas mudanças promovem a separação entre quem sabe ler (adultos) e quem ainda está em procedimento de alfabetização (crianças).

Devido à interdisciplinaridade, costumes e legislações de cada país, o conceito de criança e adolescente é muito complexo e diversificado. Isso levou à adoção de conceitos internacionais contidos no art. Artigo 1 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (ANTUNES, 2003).

Postman (2005) afirma que algumas mudanças ocorreram nos tempos modernos, tornando muito evidente a diferença entre adultos e crianças. As crianças deixam de ser “mini adultos”, mas passam a ter características especiais, tais como:

a linguagem começou a se diferenciar; as roupas foram transformadas para ficar mais leves, soltas e confortáveis, completamente diferentes das roupas dos adultos; livros de pediatria e literatura infantil foram publicados; as aulas escolares começaram a ser divididas em séries por idade; neste novo visual de filhos e outras mudanças causadas foram percebidas (POSTMAN, 2005, p.23)

Segundo Postman (2005), entre 1850 e 1950, as atenções voltaram-se para as crianças e ações efetivas foram tomadas para retirá-las do mercado de trabalho fabril e inseri-las no ambiente escolar. Diversas leis e regulamentos distinguem crianças de adultos, não apenas dando a eles um status diferente, mas também dando-lhes prioridade para protegê-los e garantir seus direitos.

Nas duas últimas décadas do século XX, principalmente, a partir dos anos de 1990, vimos o desenvolvimento de um campo teórico inicialmente identificado como “Sociologia da Infância”, mas que passou a ser referenciado como “Estudos da Infância”, “Estudos da Criança” ou “Estudos Sociais da Infância”, tendo em vista a contribuição de diversas áreas do conhecimento, como a Geografia, Pedagogia, Filosofia e Antropologia e seu caráter interdisciplinar.

Para Sarmento (2009), há cinco indicadores da institucionalização dos Estudos da Infância que, embora tenham se constituído em países do Norte da Europa, foram disseminados por todo o mundo. São eles:

- (1) Produção de um conjunto de saberes que reivindicam a sua ligação a este campo de estudos; (2) Constituição de revistas internacionais de grande difusão que comunicam privilegiadamente os saberes elaborados no campo (destacam, entre elas, a *Childhood* e a *Children and Society*); (3) Produção de manuais, obras de referência e livros de difusão, que estabelecem o estado da arte e promovem o balanço da produção no campo [...]; (4) Constituição de unidades orgânicas universitárias de ensino e/ou investigação que assumem

expressamente na sua designação Estudos da Criança (Child Studies, Childhood Studies ou Early's Children Studies) [...]; (5) Organização de programas de doutoramento e de mestrado no campo e criação de redes internacionais desses programas [...] (SARMENTO, 2009, p. 17).

Embora exista diversas maneiras de abordar a pesquisa infantil, é possível identificar as proposições teóricas que fundamentam a pesquisa infantil. Para James, ao contrário da visão tradicional de desenvolvimento, o “novo paradigma” dos estudos infantis parte de duas premissas.

A primeira é de que os conceitos de infância não são universais, mas, histórica e culturalmente localizados. Isto significa que “infância” não pode ser percebida como uma fase biológica natural. Ao contrário, a infância reflete uma expressão cultural particular do início do curso de vida, historicamente contingente e sujeito a mudanças. A segunda premissa (e como consequência da primeira) refere-se ao “novo paradigma”, segundo o qual, a maneira como as crianças são percebidas e a forma como a sociedade as trata, terá influência sobre suas experiências de serem crianças (JAMES, 2009, p. 32-33)

O objetivo da pesquisa infantil não é negar a biologia, nem negar que as crianças compartilham um padrão comum de desenvolvimento biológico, mas reconhecer que devemos levar em conta as particularidades de cada criança diante das realidades sociais, econômicas e culturais.

Miranda et al., (2014) relatam que a infância foi o fruto de um ambiente em que uma forma especial de informação controlada por adultos tornou-se pouco a pouco disponível para as crianças por meios considerados psicologicamente assimiláveis. Os meios de subsistência das crianças dependem dos princípios de informação controlada e aprendizagem sequencial. Mas o Telegram iniciou um processo de extorsão do controle de informações de lares e escolas. Muda o tipo, a qualidade e a quantidade de informação disponível para as crianças, a sequência e o contexto em que a informação é vivenciada.

Montandon (2001, p. 51) explica que são identificados seis aspectos fundamentais desta fase do ser humano: a infância é uma construção social; a infância é variável e não pode ser separada de outras variáveis (classe social, gênero ou filiação racial); as relações sociais e a cultura infantil devem ser próprios filhos são e devem ser estudados como atores que moldam sua vida social e a vida daqueles que os cercam; os métodos etnográficos são particularmente úteis para os estudos infantis; a descoberta da infância como uma “dupla interpretação” declara que o fenômeno de um novo paradigma na o estudo sociológico da infância é infantil o processo de reconstrução social.

Ressalta-se, entretanto, que embora os estudos infantis tenham estabelecido um paradigma alternativo em relação às crianças e às crianças, a primeira infância, e mais especificamente os bebês, não tem sido objeto de interesse da área. Em entrevista a Pires e Nascimento (2014, p. 931), quando questionada sobre o porquê de a maioria dos estudos se concentrar em crianças mais velhas, Allison James é descrita na publicação como “uma pesquisadora líder em estudos infantis”

Atividades interessantes desenvolvem planos de conhecimento que podem aprender colaborativamente com qualquer novo conhecimento, como observação e identificação, comparação e classificação, conceituação, associação e raciocínio. A infância deve constituir um objeto sociológico, resgatado da perspectiva de um biólogo (a ser atribuído ao estado intermediário de maturidade e desenvolvimento humano), e o desenvolvimento das crianças deve ser psicológico independente de suas condições de vida e representações cons-

truídas socialmente e as imagens construídas historicamente em torno delas e para elas (ANDRADE, 2007, p. 21).

No início do século XV, as pessoas começaram a dar atenção à educação infantil. Ariès (2001) explica que o conceito atual de criança vem evoluindo e se desenvolvendo desde o século XV, e algumas mudanças ocorreram no final do século XV e início do século XVI, quando a sociedade passou a necessitar de cuidados com as crianças e a necessidade de cultivar irmãos para crianças Amizade. Lentamente, esse processo começou a mudar e os filhos ganharam o direito de estar mais próximos dos pais.

Kramer (2003) relatou que, na Idade Média, as crianças não tinham expressões emocionais e eram tratadas como adultos, distinguindo-se apenas pelo tamanho e força. Devido às condições instáveis, sua expectativa de vida é muito baixa, e os valores humanos não são garantidos pela família, mas pelos adultos que vivem com ela.

Kuhlman (2002) também mencionou que, nos tempos modernos, crianças nobres e crianças pobres são tratadas de forma diferente. O colégio da igreja existente naquela época era reservado para um pequeno grupo de clérigos, a maioria homens, de todas as idades. A educação tornou-se mais pedagógica do que empírica. Na época, o castigo corporal era uma forma de educação e disciplina, e as crianças eram consideradas vulneráveis e incompletas. A primeira creche também foi construída para acomodar os filhos das mães que trabalham na indústria.

Segundo Lobo (2011), já no século XVII, devido às várias mudanças sociais realizada na época, essencialmente católica e protestante, as crianças passaram a ser vistas sob diferentes perspectivas. Uma das maiores mudanças é o surgimento do afeto dentro da família, que se manifesta principalmente pela valorização que a educação começa a produzir. Obras com fins educacionais são substituídas por escolas. Depois, há a preocupação com a educação moral dos filhos. Essa educação é ministrada pela Igreja Católica, porque as pessoas acreditam que as crianças são fruto do mal e devem seguir o caminho do bem.

Nunes (2011) lembrou que na revolução industrial, à medida que a indústria do artesanato foi substituída pelo trabalho remunerado e pelo uso de máquinas, todo o ambiente mudou. As crianças foram vítimas de abusos e abandono. De todas essas mudanças e de todas essas cidades e no paradigma social, a intervenção pública tornou-se necessária e surgiram instituições para apoiar essas crianças.

A infância, o trabalho materno e feminino, assim como os problemas econômicos de organização da sociedade capitalista, a urbanização e o trabalho industrial constituem o pano de fundo histórico para a implantação da primeira creche no Brasil. Para superar essas condições, algumas mulheres se organizam e criam espaços alternativos para atender às necessidades das crianças carentes, geralmente escolhendo uma das casas como local de cuidado dessas crianças ou um espaço religioso (OLIVEIRA, 2009).

O atendimento de crianças de 0 a 6 anos por órgãos especializados teve origem nas alterações sociais e econômicas ocasionadas pela revolução industrial em todo o mundo. Até 1920, essas instituições tinham um caráter totalmente caritativo, e sua característica era a dificuldade de ingressar no período colonial imperialista na história do Brasil. Nessas instituições extremamente religiosas, as crianças não têm orientação formal de ensino, embora tenham atividades de canto, recitação de orações, passagens da Bíblia e exercícios de escrita e leitura (ARIES, 2001).

Conforme mostrado em um artigo de jornal de Kuhlmann Jr. (2002) no Rio de Janeiro em 1879, intitulado A Creche (um abrigo para crianças pequenas), o Brasil mencionou pela

primeira vez a creche. Diferente do caso europeu, a creche foi criada para ampliar o trabalho da indústria feminina. A creche aqui é uma nova instituição que resolve os problemas causados pela lei do útero livre e educa os filhos de crianças escravas.

No Brasil, a iniciativa inicial para as crianças em geral foi higiênica, e seu trabalho foi realizado por médicos e senhoras beneficentes. O surgimento de creches atende não apenas aos filhos de pais que trabalham na indústria, mas também aos filhos de empregadas domésticas. A creche popular é responsável apenas pelas questões relacionadas à alimentação, higiene e segurança pessoal (KRAMER, 2003).

Após a Segunda Guerra Mundial, devido às necessidades das mães que começaram a trabalhar na indústria militar e ao crescimento do respeito às crianças, a educação pré-escolar ganhou um novo fôlego. O interesse dos acadêmicos pelo desenvolvimento infantil, evolução da linguagem e interferência em desempenhos futuros nos primeiros anos é crescente (LOBO, 2011).

Oliviera (2009) afirma que a educação infantil é muito nova e vem sendo aplicada no Brasil desde a década de 1930. Naquela época, ela surgia com características de atenção à saúde e proteção à vida, e nada tinha a ver com fatores de educação. Formar mão de obra qualificada para a industrialização do país. A infância, o trabalho feminino, os problemas econômicos do processo de formação da sociedade capitalista, a organização da urbanização e do trabalho industrial, a transformação da educação infantil e a educação infantil de hoje buscam profissionais qualificados porque este é o primeiro contato com a socialização.

Além disso, para Oliveira (2008) o campo da educação infantil deve ser entendido no tempo e no espaço para que as crianças se desenvolvam plenamente. Tudo o que uma criança aprende a passar para ela, seja positivo ou negativo, seu comportamento diante do mundo é um reflexo de seu cotidiano.

A primeira infância é uma fase muito importante e deve ser tratada como tal, pois é a base para o desenvolvimento do indivíduo como um todo. A curiosidade é nata nas crianças, o que faz com que elas constantemente busquem respostas. À medida que elas desenvolvem as competências linguísticas, elas começam a se expressar de outras formas; nesse momento, as competências físicas, emocionais e sociais se integram, propiciando o desenvolvimento cognitivo dentro da proposta da Educação Infantil.

As conquistas e os avanços em torno da Educação Infantil não aconteceram sem conflitos, discussão e reflexão, uma vez que, foi preciso a luta e reivindicação primeiramente das mães operárias, e, conseqüentemente, ao longo dos tempos diferentes esferas da sociedade civil uniram-se em favor do trabalho e atendimento a todas as crianças, independente da sua classe social, está devendo ser regulamentada na legislação brasileira como o direito da criança à educação de qualidade desde a sua existência.

A educação moral e a educação religiosa são outro fator proeminente na proposta do jardim de infância de Froebel. De acordo com Kuhlmann Jr. (2010), creches de educação moral propõem educação moral com disciplina, obediência e polidez como o núcleo. Mesmo num ambiente de ensino muito rico e diversificado, as crianças são alvo de contínua intervenção e acompanhamento por parte dos adultos: o ensino da moralidade não se baseia na correção, mas sim em modelos normativos, desde os rituais de aprendizagem à inclusão social e exemplos de atitudes veiculadas em todos os momentos do ensino.

Guimarães (2011) afirma que, como destaca o autor, as crenças religiosas de Froebel, mais liberais do que as doutrinas, são amplamente aceitas no Brasil, e a dimensão religiosa tem se difundido no planejamento do jardim por se refletir indiretamente na formação



do bem. hábitos e no cultivo de domar. Também nos Estados Unidos, jardins de infância são usados por seu potencial efetivo de reforma moral e eles usam as virtudes públicas da sociedade americana dominante para combater as influências privadas negativas principalmente de famílias de imigrantes.

Segundo o médico Alfredo Ferreira Magalhães, a partir de 1920, a pedagogia passou a privilegiar o desenvolvimento mental, a saúde e o físico como base da educação, como fonte de rejuvenescimento nacional e proposta de educação infantil. foco na cultura esportiva. Segundo o médico: “saúde e educação se complementam e são a verdadeira fonte de civilização e felicidade” (KUHLMANN JR., 2000a, p. 479).

Nesse sentido, a proposta da educação infantil inicial se afasta um pouco do modelo de ensino de Froebel¹⁴. Nas décadas de 1950 e 1960, quando Heloisa Marinho¹⁵ defendia uma forma de educação, a creche também compartilhava em certa medida esse novo conceito de ensino. Nesse tipo de educação, as atividades criativas das crianças ultrapassavam a tradição de valor educativo. Prática formal na Educação Infantil (SILVA, 2007).

Ao contrário da Europa, onde creches para crianças de três a seis anos são abertas pela primeira vez e depois convertidas em creches, no Brasil as creches são abertas primeiro, seguidas das creches. O Brasil implantou um sistema de previdência apenas nas primeiras décadas do século 20, conforme mostra (MICARELLO, 2011).

Entre as décadas de 1920 e 1930, a educação infantil tornou-se objeto de grande preocupação da sociedade. Nesse período, o país está se modernizando, o que passa por uma crescente demanda por mão de obra feminina no mercado de trabalho. Além disso, como nos lembram Paschoal e Machado (2009), à medida que os imigrantes europeus chegavam ao Brasil, o movimento operário ganhou força e passou a se organizar em centros urbanos industriais para exigir melhores condições de trabalho, incluindo a criação de instituições de educação e assistência ao seu filho.

No entanto, só com a chegada do período conhecido como Estado Novo (1937-1945) o governo assumiu oficialmente a responsabilidade na área da puericultura e instituiu o Ministério da Educação e Saúde. As instituições de caridade e entidades privadas mantêm cuidados indiretos e implementam programas como “quartos materno-infantis” para se livrar da criação e gestão direta dessas instituições, principalmente para transferir responsabilidades do Estado inquestionáveis para a sociedade civil. Em 1940, em conjunto com o Ministério da Educação e Saúde, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNC), que incluiu o estabelecimento de normas para o funcionamento das creches (NASCIMENTO, 2015).

O próximo capítulo trata-se de entender a importância da ludicidade, jogos e brincadeiras como uma atividade lúdica de grande complexidade que desencadeia o uso da imaginação criadora da impossibilidade de satisfação imediata dos desejos por parte da criança.

3. LUDICIDADE, JOGOS E BRINCADEIRAS E O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

É na infância que os jogos começam a ter sentido e as crianças começam a encontrar satisfação em seus interesses, necessidades e desejos específicos, pois expressam a reflexão infantil, a ordem, a desintegração, a destruição e a reconstrução do mundo.

Diante disso, a brincadeira é uma das formas mais eficazes de os alunos participarem

das atividades escolares, pois brincar é fundamental para as crianças, é uma forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo ao seu redor. As habilidades lúdicas fazem com que aprendam para as crianças, o caminho é agradável, alegre e divertido (DALLAS; MENDES, 2004).

A criança é hoje considerada uma pessoa ativa, tem cultura e história, tem uma forma única e única de ser, tem sentimentos, desejos e curiosidade, onde se torna protagonista do seu comportamento, tem uma natureza única, só ela. entender e entender. Como geradoras de seu próprio conhecimento, a criança não recebe informação no processo de transmissão da informação, ela dá um novo significado a essa informação por meio da interação com os adultos, só depois de representá-la é que ela pode ser entendida e compreendida por essa informação.

Portanto, as crianças têm necessidades, diferenças e particularidades, expressam-se e interagem de uma forma única, ou seja, as crianças são produtoras da sua própria cultura e da cultura infantil. Para Lomenso (2008, p.56), porque o brincar é inerente à infância e ao jardim de infância, pois “o brincar é uma atividade de aprendizagem na cultura, que permite que se construam como sujeitos em um ambiente em constante mudança, onde estão constantemente Adquirindo conhecimentos e valores”.

Segundo Brougère (2008), uma cultura lúdica são todos os elementos da vida e todos os recursos à disposição das crianças que lhes permitem estabelecer um segundo grau, ou seja, fazê-las acreditar que as crianças vivem no imaginário.

Nesse caso, a cultura lúdica Kishimoto (2010) mencionou que pode ser entendida como um conjunto de regras que tornam os jogos possíveis, ou seja, são significados imaginários ou interpretações criadas pelas crianças para tornar os jogos significativos. brincar, mas ela vai ocupar essa cultura, pois somente por meio dos jogos as crianças podem obter a referência e a explicação necessárias, podendo distinguir o que é um jogo e o que não é.

Obviamente, há muitas descobertas, conquistas e mudanças nos primeiros anos de vida das crianças, que gradualmente começam a entender o mundo e tudo ao seu redor, onde aprendem a se dar bem consigo mesmas e com os outros. Esses achados são legalizados por meio do brincar, que é uma atividade muito normal e natural, inerente às crianças e à infância. Brincar é tão importante que sempre fez parte da vida humana, vamos brincar um dia, mesmo que não brinquemos conscientemente, sempre fez e fará parte da nossa vida (KISHIMOTO, 2010)

Huizinga (2010) descreveu a brincadeira como o “elemento cultural” das crianças ou daqueles que brincam para elas, está relacionada ao aspecto social a que pertencem. O autor também enfatizou algumas características do jogo, a diversão e a liberdade que ele proporciona, a existência de personagens e regras pouco sérios

O termo jogo de Kishimoto (2010), por outro lado, é como uma descrição de comportamento construída por regras, ou seja, a ação de brincar, um pensamento de movimento construído por regras, que podem ser ambos. Existem regras tanto para o coletivo quanto para o individual, mas isso não impede que as crianças sejam capazes de modificá-los.

Campagne (2005) descreve o brinquedo como “o suporte da brincadeira, quer seja concreto ou ideológico, concebido ou simplesmente utilizado como tal”, ou seja, o brinquedo aqui é definido como um objeto industrializado ou não, servindo como auxílio para que a brincadeira aconteça.

O brinquedo é constantemente confundido com o jogo, aquele seria um objeto, um suporte ou auxílio para a brincadeira, já este seria a ação ou o ato de jogar, possuindo re-

gras e estruturas para poder ser executado. Portanto, jogos brincadeiras e brinquedos, possuem conceitos e definições distintas, mesmo que no dicionário as definições sejam iguais.

Brincar é uma ação livre da criança, que pode acontecer a qualquer hora e em qualquer lugar, e é o estado normal da vida de uma criança. As crianças se expressam, aprendem e se desenvolvem brincando. Os jogos vão ao encontro das necessidades que surgem no seu cotidiano. Para ela, as brincadeiras não são apenas muito agradáveis, mas também na forma como se expressa, como organiza as suas próprias ideias, organiza e desintegra, constrói e reconstrói mundo (KISHIMOTO, 2010).

A partir desta perspectiva, de acordo com Wajskop (2004), brincar é uma forma de atividades sociais das crianças, e os aspectos imaginativos e diversos do significado da vida diária fornecem às crianças oportunidades educacionais únicas.” Em jogos as crianças podem criar e viver em novos ambientes, experimentar novas possibilidades, descobrir, inventar e viver o impossível, para que a ilusão se torne realidade.

Do ponto de vista pedagógico, segundo Vygotsky (2008), o jogo através dos jogos traz vantagens sociais, cognitivas e emocionais porque o seu comportamento excede o comportamento usual da sua idade, ou seja, o jogo também é uma espécie de processo psicológico, porque envolve um processo complexo de conexão entre coisas novas dadas, entre experiência, memória, imaginação e entre realidade e fantasia.

Portanto, o brincar é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois as crianças podem transformar e produzir novos significados. Brincar exige não só muito aprendizado, mas também um espaço de aprendizado, para legalizar esse aprendizado é necessário um ambiente planejado e organizado que atenda às necessidades e características das crianças (NEIVA, 2005).

Portanto, a brincadeira é indispensável para as crianças, podendo ser considerada uma forma de linguagem e uma forma de expressão, pois seus comportamentos lúdicos revelam seus desejos e vontades mais profundos, pois brincar é mais do que uma espécie de passatempo ou passatempo de distração.

Neiva (2005) diz que é por meio da brincadeira que a criança pode se ver como indivíduo, criar sua própria identidade e estabelecer seu próprio pensamento, ou seja, a criança vê o mundo por meio do brinquedo. Portanto, para as crianças, brincar não é só diversão, é sério e significativo.

Elas não brincam apenas por diversão, elas precisam brincar, porque se não houver jogo, será difícil para as crianças se expressarem, porque eles utilizem esta ferramenta não só para se divertir, mas também para se expressar, para que muitas crianças se mostrem e se comuniquem através da pintura.

Fantacholi (2009, p. 02) destacou que “brincar é uma forma de entretenimento na infância das crianças. Deve fazer parte do dia a dia das crianças desde muito cedo”, principalmente no ambiente familiar, para que elas existam pode ser um movimento saudável e de desenvolvimento social.

Por meio de jogos, as crianças estabelecem contato com seus pares e descobrem o mundo ao seu redor, desenvolvendo suas habilidades intelectuais e físicas. O ambiente escolar deve ser equipado com mobiliário e profissionais suficientes para melhor atender crianças de diferentes formas e culturas, tratá-las com igualdade e respeitar suas diferenças.

Nesse sentido, Santos (2013) apontou que as instituições de educação infantil preci-

sam se basear no método lúdico para motivar as crianças, ou seja, fazer do ambiente escolar um local divertido e estimulante com uma variedade de jogos e brincadeiras. Os alunos podem explorar e expandir todos os níveis de conhecimento e também atender às suas necessidades.

Quando os jogos são usados na forma de prática pedagógica, eles se tornam uma ferramenta básica para o aprendizado e o desenvolvimento emocional, cognitivo e social do aluno. Os educadores precisam obter treinamento suficiente para usar os jogos como ferramentas no processo de ensino. Os alunos do nível pré-escolar têm habilidades de aprendizagem intuitiva e reagem naturalmente nas interações com o meio ambiente e outras pessoas. Ao usar o corpo nas interações sociais, a brincadeira permite que as pessoas participem totalmente emocional e cognitivamente, e os brinquedos desempenham um papel importante (KISHIMOTO, 2010, p. 36).

De acordo com Szymanski (2006) brinquedos, jogos, música, histórias infantis e poemas são valiosos quando se trata de aprendizagem divertida. Para desenvolver a performance simbólica nas crianças, é essencial que o brincar faça parte do processo de aprendizagem. As histórias, canções e poemas infantis são meios para as crianças se divertirem na sala de aula, permitindo que os alunos dançam, expliquem e anunciem, demonstrando habilidades que eles não veriam em outras classes de educadores. Desta forma, outras práticas que conduzem à aprendizagem do aluno são criadas.

Quando a aprendizagem consiste em brincar, os alunos podem aprender de forma divertida para estimular a sua criatividade, autonomia, autoconfiança e curiosidade, pois brincar faz parte do momento, o que garante a maturidade necessária para adquirir novos conhecimentos.

É importante que as crianças se expressem de forma divertida e explorem sua criatividade, sonhos, frustrações e fantasias, tudo para ter a oportunidade de aprender e saber lidar com seus sentimentos e pensamentos de forma espontânea. Brincar não é apenas um entretenimento, um hobby ou apenas uma diversão, mas algo que deve ser usado pelos professores como conteúdo.

O próximo tópico destaca-se da importância da função social do professor no dever de atender a especificidade da criança, ou seja, “deve considerar o fundamental da natureza da criança que é a ludicidade, entendida na sua perspectiva de liberdade, prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil.

4. PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DO ENSINO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O lúdico na Educação Infantil é tão importante quanto os conhecimentos específicos, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois possibilita a interação da criança com outros sujeitos, permite que a criança se aproprie de conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo em que vive.

Portanto este capítulo aborda o processo de ensino aprendizagem através do da mediação pedagógica exercida na figura do professor, fundamenta-se na ampliação da cultura do sujeito, de modo que este possa intervir de forma crítica e atuante na sua realidade, como também refletir e transformar seu cotidiano por meio da interação com o outro.

Os professores devem estar atentos para que nas brincadeiras as crianças recriem e



estabilizem seus conhecimentos nas mais diversas áreas do conhecimento em atividades espontâneas e imaginativas. Nessa perspectiva, certas aprendizagens relacionadas a conceitos, procedimentos ou atitudes claras não devem ser confundidas com situações em que as crianças vivenciam o conhecimento espontaneamente e não têm objetivos diretos. No entanto, você pode usar jogos, principalmente aqueles com regras, como atividades educacionais (RCNEI, 2000, p.29)

Pessanha (2021) fala que a educação infantil é vista como uma forma de compensação e agora ganhou uma nova perspectiva apontando que o ensino nesta fase começa a possuir particularidades relevantes, pois quando as crianças iniciam seu desenvolvimento físico, emocional e social na educação infantil, o comportamento lúdico contribui direta ou indiretamente para a exploração individual coletiva e individual.

Quando crianças nessa faixa etária escolarizada compartilham atividades comuns que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem no ato de compartilhar e compartilhar brinquedos e tarefas escolares do cotidiano, elas se tornam mais sociáveis.

A brincadeira favorece a aprendizagem das crianças, pois é por meio dela que os humanos podem viver em um mundo de ordem social e símbolos culturais. É o processo educacional mais completo, pois afetará a inteligência, a emoção e o corpo da criança. Brincar faz parte da particularidade da criança e proporciona à criança oportunidades de se desenvolver e buscar a plenitude (SOUZA, 2018)

Souza (2018) explica ainda que o brincar é importante para o desenvolvimento infantil, este trabalho acredita que as atividades lúdicas precisam aparecer no ambiente escolar, sejam jogos ou jogos antigos ou atuais, e promover a aprendizagem das crianças ajudando na socialização, permitindo assim que as crianças desenvolvam o lado químico.

A importância de atribuir importância à prática de jogos para incentivar as crianças na educação infantil é enorme. Os benefícios que os jogos proporcionam para o desenvolvimento das crianças são multifacetados. Nesse momento, as crianças podem se comunicar de maneira natural e feliz e descobrir suas próprias habilidades (SOUZA, 2018).

Nesse contexto, a brincadeira pode promover a evolução das relações coletivas, a comunicação espontânea e o amadurecimento. Além de atuar com naturalidade e contentamento no ambiente educacional onde as crianças estão inseridas, a prática de brincadeiras em sala de aula de educação infantil deve ser valorizada e incentivada pelos professores. E para a equipe docente, o uso da brincadeira como forma de passar o tempo nas atividades diárias das salas de aula das crianças não faz mais parte dessa visão (PESSANHA, 2021).

Os professores precisam encontrar uma nova perspectiva e outra maneira de entender a relevância de introduzir atividades interessantes na sala de aula. Eles não só consideram a teoria como uma ferramenta de aprendizagem, mas também usam os jogos como um recurso diário para encontrar o conhecimento das crianças.

Cabe ao professor mediar esse processo e essa construção, para que as crianças possam usar sua criatividade e interagir com outras crianças e professores de forma prazerosa. Educadores são pessoas que criam oportunidades, fornecem materiais e participam de jogos, e medeiam a construção do conhecimento. Use materiais interessantes em sala de aula para promover o desenvolvimento e a aprendizagem de uma forma mais criativa, divertida e social (SOUZA, 2018).

Ao usar recursos específicos e permitir que as crianças do jardim de infância participem diretamente das regras do jogo, da divisão de tarefas e do uso de materiais específicos para focar a aprendizagem, o conhecimento pode ser melhor desenvolvido. Incentive as crianças a participarem de jogos, brincadeiras e compartilhamento para tornar a

aplicabilidade das atividades direcionadas mais fácil e agradável.

Os jogos na educação infantil servem como eixo norteador e motivacional do desenvolvimento e desempenho de suas atividades, o que indica que os professores devem estar atentos ao valor educativo dos jogos e das brincadeiras para as crianças desde o início da educação infantil (SOUZA, 2018)

Portanto, ao analisar o papel do brincar na educação infantil e o papel do professor nesse processo educacional, acreditamos que desempenhar o papel de facilitador da aprendizagem na educação infantil, formulando planos curriculares e / ou convenções da existência do jogo é manter essa evolução a base do processo.

É importante realizar um trabalho conjunto entre as com unidades escolares sobre a importância de inserir a brincadeira no processo de aprendizagem das crianças. Nesse processo, os professores não podem ser considerados transmissores passivos de informações, mas estimuladores da imaginação e da criatividade das crianças.

A escola é um espaço privilegiado que pode ajudar as crianças a brincar livremente sob a orientação de um professor que atua como mediador do jogo. A escola deve buscar e valorizar a vertente pedagógica dos jogos, sempre voltada para a aprendizagem. Os jogos escolares são propostos como forma de aprendizagem, criando oportunidades de aprendizagem por meio de atividades lúdicas (FRANÇA, 2016, p. 26).

Como fator propício ao brincar, o espaço escolar deve ser cuidadosamente pensado e dentro da faixa de parâmetros, pois a topografia projetada na escola deve ultrapassar a orla da estrutura e é pensada para ser propícia ao brincar e ao aprendizado.

O espaço físico da escola em si não é propício para brincar e aprender, mas o espaço construído como um contexto que leva em conta as necessidades do movimento psicológico de cada criança reflete uma orientação pedagógica temporal, tornando o espaço e o tempo a força motriz da criatividade infantil. Portanto, os professores devem tentar promover e enriquecer as atividades lúdicas para desenvolver as habilidades das crianças.

Como fator propício ao brincar, o espaço escolar deve ser cuidadosamente pensado e dentro da faixa de parâmetros, pois a topografia projetada na escola deve ultrapassar a orla da estrutura e é pensada para ser propícia ao brincar e ao

Os professores que incorporam jogos nas atividades de ensino devem fazê-lo a fim de cumprir os planos pré-elaborados para atender às necessidades das crianças, pois os professores devem buscar e pesquisar constantemente jogos apoiados nas ações das crianças.

O jogo deve ser vivido de acordo com cada faixa etária da criança. Os professores devem refletir sobre as necessidades físicas das crianças e suas atitudes como educadores em relação ao desempenho esportivo das crianças e compreender suas personalidades impertinentes e expressivas.

Além de refletir sobre as possibilidades posturais e de movimento oferecidas em uma série de atividades, também é interessante planejar um ambiente de trabalho para aspectos mais específicos do desenvolvimento físico e do movimento (NATIONAL REFERENCE FOR INFANT EDUCATION, 2000 p. 39)

Visando o desenvolvimento integral da criança, os profissionais da educação infantil estão cada vez mais atentos às crianças que constroem castelos emocionais nas brinca-



deiras, fazendo novas descobertas e amadurecendo seus próprios modos de existência. Na sala de aula, o espaço de trabalho dos professores pode ser transformado em um espaço palco para jogos, que pode ser dividido, como usar mesas, cadeiras, divisórias, ou ainda explorar o chão para atividades físicas. “O espaço e o tempo definem as características de cada jogo” (FRIEDMANN, 2006, p. 22).

É importante ressaltar que os jogos e brincadeiras ajudam a desenvolver a autoestima das crianças. Trabalhe com a brincadeira e descubra como as crianças vivenciam as brincadeiras na sala de aula e em casa. Elas podem aprender mais rapidamente por meio das brincadeiras. O aprendizado estabelecido por meio de jogos e funções lúdicas contribui para o ensino da educação infantil (LIMA, 2013).

O papel do professor na brincadeira é muito importante, pois pode proporcionar às crianças a possibilidade de interação e aprendizagem. Brincar é a fonte de comunicação e brincar é uma forma de as crianças se comunicarem e interagirem com os outros. Por meio da brincadeira, as crianças são capazes de agir dentro de seus limites, desenvolver sua capacidade de separar características menos importantes e agir verificando o significado percebido dos objetos.

Lima (2013) explica que as contribuições do brincar, da ludicidade na Educação Infantil, onde o objetivo principal é aplicar e comprovar que as contribuições do lúdico para a prática pedagógica de professores na Educação Infantil como recurso facilitador no processo de ensino-aprendizagem, colaborando para a elaboração desenvolvimento emocional, criativo e social da criança. Dessa forma o lúdico apresenta-se como ferramenta fundamental na evolução educacional da criança, se fazendo presente nas metodologias de ensino que devem ser aplicadas de forma interdisciplinar no ambiente escolar, contribuindo também de forma positiva para que professores e alunos sejam beneficiados nesse processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, a comunidade escolar deve planejar atividades e métodos que proporcionem o prazer no desenvolvimento, trazer uma qualidade no ensino informal e/ou formal utilizando o lúdico como recurso, as crianças, poderão assim envolver-se com mais facilidade nas atividades propostas pelo professor (SANTANA, 2013).

Sousa (2018) fala que essa metodologia educacional quando colocado em prática com objetivos pré-definidos instiga a criança a exercitar sua imaginação e a expressar sua criatividade e coletividade, além de promover uma interação social em busca de novas experiências determinando suas próprias ações.

Contudo compreende-se que as crianças se tornam mais independente, estimulando e desenvolvendo suas habilidades motoras instigando a criatividade e a imaginação, além de estimular habilidades físicas da criança, sendo assim essa interação que promove um desenvolvimento sadio e prazeroso.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa pesquisa pôde-se perceber que o lúdico é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, jogar, brincar e a utilização dos brinquedos são atividades importantes para o desenvolvimento emocional, afetivo, cognitivo e social dos alunos. Pôde-se, ainda, constatar, de perto, o quanto as brincadeiras e os jogos têm perdido espaço para a alfabetização precoce.

Este trabalho possibilitou entender o contexto no âmbito da pedagogia, destacando a importância dos jogos e brincadeiras no aprendizado da educação infantil, onde o lúdico

assume o papel de recurso pedagógico com a função de auxiliar o processo de aprendizagem.

Observou-se que a importância das contribuições pedagógicas no contexto escolar é significativa para o desenvolvimento, da criança, podendo trabalhar com estratégias de intervenção com os aspectos cognitivos, comportamentais e sociais.

Entendeu-se que a socialização através dos jogos e brincadeiras na educação infantil possibilita uma construção social entre as crianças e estimula a aprendizagem. A brincadeira promove interação entre as crianças levando a distinguir entre realidade e fantasia enquanto os jogos desenvolvem a habilidades de desenvolvimento lógico.

Dessa forma entende-se que a importância do lúdico no desenvolvimento da aprendizagem auxilia no processo de maturação levando a criança a tomar consciência do seu corpo, situar-se no espaço e coordenação de espaço. contribuindo dessa forma para uma boa formação da vida social das crianças.

Referência

ANDRADE, Marli E. D. A. **Estudo de caso:** seu potencial na educação. Cad. de Pesq. São Paulo, 49, p. 50 – 54, mai. 2007

ANTUNES, C. **O jogo e a educação infantil:** falar e dizer, olhar e ver, escutar e

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2ª. ed. Trad. de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2001

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica.** – Brasília: MEC, SEB, 2014. 36 p.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a Cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.** vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998.

CABRAL, AC FC.: **Formação de Professores para a Educação Infantil: um estudo realizado em um Curso Normal Superior.** Belo Horizonte, 2005 <www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_CabralAC_1.pdf> Acesso em 04 de outubro de 2021

CAMPAGNE, José Francisco. **Jogo, mediação pedagógica e inclusão: a práxis pedagógica.** Vitória: EDUFES, 2005.

DALLAS, Fernanda Costa Fagundes; MENDES, Márcia Campos Moraes. **O professor de educação infantil: cuidar ou ensinar? um novo olhar.** 2011. Disponível em: [http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/CO%20461-1150-1-SM\[1\].pdf](http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/CO%20461-1150-1-SM[1].pdf). Acesso em: 20 out 2022.

FANTACHOLI, F. N. Monografias Brasil Escola. **A Importância do Brincar na Educação Infantil.** Publicado em: 2009. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm>

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender.** O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 2006.

HUZINGA, Rosely Palermo. **O jogo como espaço para pensar:** a construção de noções lógicas e aritméticas. São Paulo: Editora Papyrus, 4ª edição, 2010.



KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010

KISHIMOTO, Tizuko. Morchida. **O Brincar e suas Teorias**. Editora Cengage Learning/2005 Disponível em: https://issuu.com/cengagebrasil/docs/brincar_e_suas_teorias

KRAMER. S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 2003

KUHLMANN JR. Moysés, M. **A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX**. In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. C. de. (Orgs.). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Valeska Nogueira de. **O brincar como linguagem essencial da criança**; pág. 34 a 37. Recife, Construir Notícias. Ano 12 , maio / junho ; 2013.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. **Elementos essenciais na prática pedagógica na Educação Infantil e seus desdobramentos**. 2016. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4542_2930.pdf. Acesso em: set 2013.

LOBO, Ana Paula. **Políticas públicas para educação infantil: uma releitura na legislação brasileira**. In: VASCONCELLOS, Vera. (org.) Educação da infância: história e política. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011, pp. 133-163

LOMENSO, Thais. **A Importância do Brincar na Educação Infantil**. TCC. Instituto Superior de Educação Vera Cruz. São Paulo. 2008. Disponível em: <https://documents.tips/documents/ise-tcc-thaisylomenso.html>.

MALUF, Â. C. M. **Brincar prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ:Vozes,2003.

MONTANDON, Cléopâtre. **Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa**. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 112, março, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a10v2691.pdf>. Acesso em 04 de outubro 2021.

NEIVA, Alessandra. Ribeiro. Universidade Candido Mendes- Pós-Graduação-Projeto **A vez do Mestre**. Artigo. Publicado em: 2005. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/6/ALESSANDRA%20RIBEIRO%20NEIVA.pdf>.

NUNES, Deise. **Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania** In: VASCONCELLOS, Vera. (org.) Educação da infância: história e política. 2ª ed. Niterói: EDUFF, 2011, pp. 107-132

OLIVEIRA, Daiany Delbone de. O processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. **Revista espaço da Sophia**. Wenceslau Braz: Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz, n.23, a.2, fev.2009.

OLIVEIRA, Miguel. Os diferentes âmbitos da avaliação. **Revista Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, Ano IV, No. 10. Mar/jun., 2000.

ouvir. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

PESSANHA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2ª. Ed. SP: Cortez, 2021.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2005

SANTANA, José Ovídio. **Utilização de jogos educativos como estratégia de ensino**; pág. 38 a 41. Recife, Construir Notícias. Ano 12 , maio / junho ; 2013.

SANTOS, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: Rotinas na educação infantil**/ Maria Carmen Silveira – Porto Alegre: Artmed, 2013.

SOUZA, Marcos L. **Práticas Lúdicas na Educação Infantil: A importância do brin-**

car na Educação Infantil ; Clube de Autores (managed) – 2018. 98 páginas. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=I8d5DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em 03.11.21

SZYMANSKI, Maria Lídia Sica; PEREIRA Júnior, Antonio Alexandre (Org.). **Diagnóstico e intervenção psicopedagógica: reflexões sobre relatos e experiências**. Cascavel: Edu-
nioeste, 2006.. Disponível em: <http://isciweb.com.br/revista/15-numero-01-2015/93-a-importancia-da-ludicidade-na-educacao-infantil>.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escondidas**. Madrid: Visor, 2008. t.III

WAJSKOP, Gisela. **O Brincar na Educação Infantil**. Artigo apresentado para o Grupo Gestor do Projeto de Formação de Educadores Infantis da Região Metropolitana de Belo Horizonte. 2004. p. 62-69



19



LUDICIDADE: PRÁTICAS NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*PLAYFUL: PRACTICES IN THE CONTEXT OF DIGITAL CULTURE AT
CHILDHOOD EDUCATION*

Josélia da Rocha Buás Soares



Resumo

A presente pesquisa faz uma reflexão acerca de como a ludicidade pode contribuir nas práticas educativas na Educação Infantil para o desenvolvimento das competências relacionadas a cultura digital. Na atualidade, as tecnologias digitais usadas pela sociedade contemporânea alteraram o modo como as pessoas vivem e deu luz a uma geração que chega as instituições de ensino sabendo usá-las antes mesmo de aprenderem a falar, tornando-se necessário que o docente tenha práticas pedagógicas que o auxiliasse a educar crianças menores de seis anos com e sobre o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDCIs) respeitando as especificidades do processo de ensino-aprendizagem para essa faixa etária. Diante disso, elegeu-se como objetivo geral desse estudo compreender as formas de aplicação do lúdico no processo de construção do conhecimento da criança na Educação Infantil com uso do digital considerando que é por meio do lúdico que a criança compreende e vivencia a cultura do mundo que a cerca. A referida pesquisa pautou-se em uma revisão bibliográfica fundamentada em materiais publicados e comprovados, retirados de livros, dissertações, teses e artigos científicos, selecionados através de sites de bases de dados como: Scientific Electronic Library online (SciELO), google acadêmico, dentre outros que tratam da relação lúdico-digital no processo de ensino-aprendizagem de crianças da Educação Infantil. A partir da análise realizada por esse estudo bibliográfico constatou-se que a ludicidade pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das competências referentes a cultura digital da criança na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ludicidade. Cultura Digital.

Abstract

This research reflects on how playfulness contributes to educational practices in Early Childhood Education to the development of skills related to digital culture. Currently, digital technologies used by contemporary society have changed the way people live and reveals to a generation that arrives at educational institutions knowing how to use them even before learning to speak, making it necessary for teachers to have pedagogical practices that would help him to educate children under six years of age with and about the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT), respecting the specificities of the teaching-learning process for this age group. That said, the general objective of this study was chosen to understand the forms of application of the ludic in the process of building the child's knowledge in Early Childhood Education with the use of digital, considering that it is through the ludic that child understands and experiences the culture of the world that surrounds her. This research was based on a bibliographic review based on published and proven materials, taken from books, dissertations, theses and scientific articles, selected through database sites such as: Scientific Electronic Library online (SciELO), google academic, among others. others that deal with the ludic-digital relationship in the teaching-learning process of children in Kindergarten. From the analysis carried out by this bibliographic study, it was found that playfulness can contribute significantly to the development of skills related to the child's digital culture in Early Childhood Education.

Keywords: Early Childhood Education. Playfulness. Digital Culture.



1. INTRODUÇÃO

Percebe-se diante do contexto educacional que a ludicidade e suas práticas, dentro do contexto da cultura digital, em específico no trato com crianças da Educação Infantil, associado às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) têm estado cada vez mais presente no dia a dia da geração atual devido à imersão digital em que vive a sociedade contemporânea que transforma o modo como as pessoas vivem e consequentemente a forma como as crianças brincam e aprendem.

É vital destacar que a relevância desse trabalho se pauta na necessidade dos profissionais da área da educação, que trabalham com crianças, adaptarem-se para traduzir para sala de aula, sem abdicar do respeito às especificidades do ensino para essa faixa etária, as novas configurações culturais que resultam da evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), de forma a possibilitar que a criança desenvolva as competências necessárias para o uso adequada das novas tecnologias, sendo essa uma necessidade social para uma geração que nasce imersa em uma cultura digital .

Diante dessa realidade e reflexões acima do tema abordado, a pesquisa tem como finalidade responder o seguinte questionamento: De que forma o lúdico pode contribuir para a educação e desenvolvimento da criança na Educação Infantil no contexto da cultura digital? Para responder à questão, refletiu-se sobre os benefícios da ludicidade como auxílio no uso e compreensão das novas mídias e tecnologias.

Nesse sentido, essa pesquisa tem como objetivo geral compreender as formas de aplicação do lúdico no processo de construção do conhecimento da criança da Educação Infantil com uso do digital. Assim, buscou-se uma maior compreensão da relação lúdico-digital nas práticas pedagógicas dentro do contexto educacional infantil apresentando conceitos de ludicidade e cultura digital, discutindo os benefícios da ludicidade no contexto digital para a Educação Infantil, refletindo sobre o papel do professor e apontando possíveis maneiras de aplicação da ludicidade no contexto da cultura digital dentro da sala de aula.

A pesquisa será uma Revisão Bibliográfica de abordagem qualitativa e fundamentada em autores que tratam sobre conceitos, importância e aplicabilidade da relação lúdico-digital no processo de ensino-aprendizagem de crianças da Educação Infantil, além de materiais publicados e comprovados, retirados de livros, dissertações, teses e artigos científicos selecionados através de sites de bases de dados como: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico, dentre outros.

2. LUDICIDADE, CULTURA DIGITAL E SEUS CONCEITOS

2.1 Conceituando a Ludicidade

As brincadeiras e jogos ocupam lugar significativo em nossas vidas desde os primórdios da humanidade, muito antes do termo ludicidade ter sido criado. Termo esse que ao longo da história tem seus conceitos e importância como alvo de diversas pesquisas devido a relevância de sua contribuição para o desenvolvimento humano, principalmente no que concerne à Educação Infantil. No entanto para compreender a ludicidade e a sua relação com o desenvolvimento da criança no contexto educacional fez-se necessário entender o seu conceito e para tanto considerou-se que:

Ludicidade não é um termo dicionarizado. Vagarosamente, ele está sendo inventado, à medida que vamos tendo uma compreensão mais adequada do seu significado, tanto em conotação (significado), quanto em extensão (o conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele) (LUCKESI, 2014, p. 13).

Por essa perspectiva, entende-se que a ludicidade por ser um termo em desenvolvimento, apresenta uma multiplicidade de visões a respeito de sua definição, dado a utilização e importância que lhe são atribuídas ao longo do tempo de acordo com o contexto no qual é analisada.

Diante do exposto e na falta de uma definição que englobe toda a gama de significados atribuídos a ludicidade, buscou-se em sua origem semântica um ponto de partida. Ludicidade vem do latim “LUDUS” que de acordo com a Huizinga (2005), significa jogos ou brincadeiras. O que remete inicialmente a uma associação a infância. No entanto, ao relacionar a ludicidade apenas a seu termo de origem tem-se somente uma visão empobrecida de sua compreensão.

Dessa forma, fez-se necessário também associar seus conceitos ao conjunto de atividades e experiências que podem propiciar, bem como aos benefícios de sua utilização no processo de ensino-aprendizagem de crianças. Pois segundo afirma Piaget (1998, p.160) “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança sendo por isso, indispensável à prática educativa”. Isso ocorre porque através da natureza simples do brincar, se conserva a cultura da infância permitindo que se desenvolva ao criar seus próprios problemas cotidianos bem como solucioná-los (VYGOTSKY, 1984).

Nesse sentido, Nascimento (2012) acrescenta que quando brincam, as crianças exploram, perguntam e reproduzem as formas culturais nas quais estão inseridas, desenvolvendo-se psicologicamente e socialmente. Dessa forma a ludicidade corrobora para o enriquecimento da mente infantil, ampliando sua visão de mundo e favorecendo uma aprendizagem cheia de significados.

Para Santos (2002) a ludicidade pode ser entendida como uma necessidade humana que pode contribuir de forma significativa para seu progresso. Uma vez que o aspecto lúdico seja desenvolvido, transcendendo o uso para mera diversão, ele contribui para um estado interior mais fértil que facilita a construção de conhecimento e prepara o indivíduo para se desenvolver pessoal, social e culturalmente.

O diálogo entre esses autores relacionou a ludicidade, a criança e a prática educativa, ao mesmo tempo que manifestou suas concepções sobre o conceito de ludicidade. Sendo unânimes quanto a sua importância para a construção do conhecimento e a sua priorização na prática pedagógica no trato com crianças, uma vez que ao respeitar a natureza infantil propicia seu desenvolvimento.

A relevância dada a ludicidade por esses autores vem principalmente da compreensão do quanto ela contribui para o desenvolvimento da criança. Relevância essa que ao longo da evolução histórica da Educação Infantil foi se consolidando, à medida que a criança foi deixando de ser vista como um adulto em miniatura como na idade média. Já nos séculos XIX e XX, a infância foi ganhando uma nova conotação, a princípio como visão mais assistencialista e depois como sujeito de direitos. O que ocorreu no Brasil com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), onde tem-se assegurado que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilida-



des, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, Art 3).

Para que tais direitos pudessem ser atendidos, além do reconhecimento da criança como cidadão, foi necessário priorizar o respeito ao modo como ela aprende e dessa forma, a utilização da ludicidade na educação ganhou destaque nas metodologias de ensino prescritas pelos documentos que normatizam o conjunto de aprendizagens da educação nacional.

Documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) cujo objetivo sendo a formação humana integral para construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, assegura que as especificidades do ensino para crianças sejam respeitadas através da formulação de direitos de aprendizagem que incluem:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2018, p. 38).

Portanto, reconhecem e respaldam que brincadeiras e experiências lúdicas sejam propiciadas a criança também no espaço escolar, respeitando a natureza da infância, bem como sua posição como ser social com capacidade de produzir cultura. Na contemporaneidade com o advento tecnológico, percebe-se de forma mais evidente a influência cultural da criança, que ao ter seu universo imerso num mundo digital, reinventa e cria novas formas de ver o brincar que relacionam ludicidade a cultura digital.

2.2 Conceituando a Cultura Digital

Ao longo do processo evolutivo das civilizações, o homem sempre buscou fazer descobertas ou criar invenções que contribuíssem para uma melhor qualidade de vida. Da criação da roda ao advento tecnológico, a humanidade passou por diversas revoluções e cada uma delas, com suas particularidades, trouxe uma visão de mundo diferenciada que levaram indivíduos e sociedade a se adaptarem a novas configurações culturais.

Nessa transição, tecnologias de diferentes gerações passam a conviver, a se influenciar e acabam se modificando simultaneamente, o que diferencia a atual fase da sociedade da informação das fases anteriores são as formas e os modos como processamos a informação e nos comunicamos gerando outra forma de cultura.

Na atualidade essa nova configuração está sendo vinculada às tecnologias digitais e chamada de cultura digital. Segundo Kenski (2018) essa nomenclatura mescla o conceito de cultura ao uso de meios digitais de informação e comunicação que vem se difundindo desde o século passado pelo mundo e permeando todos os setores da sociedade mudando seus processos e procedimentos. Assim, ela define o termo como:

Um termo novo, atual, emergente e temporal. A expressão integra perspectivas diversas vinculadas às inovações e aos avanços nos conhecimentos, e à incorporação deles, proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as co-

nexões em rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade (KENSKI, 2018, p. 139).

Dessa forma tem-se que o surgimento desse novo modelo cultural não se dá apenas pela simples existência de tecnologias digitais, mas também está vinculada a relação de como as pessoas, de forma individual ou coletiva, se apropriam delas. Como colocado por Silva e Almeida (2016, p. 7) “a cultura digital não é conceituada pelo determinismo das mídias ou tecnologias, mas emerge como causa e em decorrência de seu uso e de sua apropriação social no dia a dia e as novas demandas que emergem de seu uso”.

Essa intensa manipulação social das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), que por meio das diversas facetas em que se apresentam, em diferentes espaços, tempos e contextos desencadearam novos modos de se comunicar, criar, estabelecer relações e aprender. Essas mudanças exigiram uma posição crítica em relação à tecnologia, à informação e ao conhecimento. Portanto, foi fundamental situar e reconhecer essas transformações no seu sentido e significado na educação das novas gerações.

Assim em uma sociedade imersa no mundo digital, onde as crianças nascem e crescem convivendo com essas tecnologias em seu cotidiano e conseqüentemente sendo influenciadas por elas. Essa geração, como destacam Prado e Silva (2009) adentram às escolas, sobretudo nos anos iniciais, com uma ampla bagagem de contato com as mídias o que é complementado por Gadotti (2005) que aponta que a cultura primeira do aluno é midiática por força da sociedade em que está inserido.

Portanto, a escola como mediadora entre os conhecimentos historicamente acumulados e a humanidade, possuindo nesse sentido o privilégio de não ser vista com algo pronto ou estanque, reinventa-se continuamente para acompanhar as transformações que ocorrem no mundo mediante o nascer de cada novo indivíduo com suas peculiaridades César e Duarte (2010). Assim as instituições de ensino reestruturarem-se para trabalhar a partir do repertório midiático de uma geração digital.

Diante disso, as legislações que regem a educação, em suas diretrizes passaram a considerar também a bagagem midiática com a qual as crianças já chegam à escola devido a essa vivência social com as TDICs. Dessa forma foi respaldado o trabalho com os temas da tecnologia digital. Assim, entre as 10 competências gerais definidas pela BNCC para a educação básica tem-se a competência de número 5 que define que o aluno deve:

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018).

Percebe-se que essa competência estipulou que sejam desenvolvidos no estudante os conhecimentos necessários para que possam usufruir de forma autônoma das mídias e tecnologias digitais. Dessa forma:

[...] a simples introdução dos meios e das tecnologias na escola pode ser a forma mais enganosa de ocultar seus problemas de fundo sob a égide da modernização tecnológica. O desafio é como inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo: experiências culturais heterogêneas, o entorno das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto (MARTIN-BARBERO, 1996, p.12).



Diante disso, não basta apenas inserir a tecnologia, mas educar a criança de forma que esses novos saberes façam sentido a ela, logo no trabalho com a educação infantil torna-se necessário que, assim como em outras áreas de conhecimento, os benefícios do lúdico fossem explorados na escola também dentro do contexto da cultura digital.

3. LUDICIDADE E OS SEUS BENEFÍCIOS DENTRO DO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação brasileira no século XX foi influenciada pelos movimentos europeu e norte-americano surgidos no final do século XIX que questionava o ensino tradicional, trazendo uma nova pedagogia que foi chamada de Escola Nova e com o crescimento deste movimento a recreação passou a fazer parte do quadro de muitas escolas.

De acordo com Lourenço Filho (1978) a recreação era vista como necessária para formação do indivíduo, pois trazia em si os valores e a cultura dos grupos sociais.

Nessa esteira, muitos estudos focaram-se nos temas de recreação e atividades lúdicas voltados para o uso pedagógico, o que algumas décadas depois, quando a valorização da educação infantil estava em alta, favoreceu a criação de leis que assegurassem seu direito a educação, como a que consta na Constituição de 1988 em seu Art. 208, inciso IV, que diz “que é dever do Estado garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Diante desse contexto, outros documentos foram se adequando para assegurar uma educação de qualidade para as crianças de 0 a seis anos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, em 1996 integrou a Educação Infantil como parte da educação básica, equiparando-a em grau de importância ao Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 1996 p, 35). Assim, a educação para essa faixa etária ganhou ainda mais atenção e respeito necessários para que se entendesse melhor como a criança aprende, favorecendo e dando maior destaque às atividades lúdicas.

Posteriormente houve a criação de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em 2009 a qual estabeleceu que as práticas pedagógicas devem ser concebidas nessa etapa pelas interações e brincadeira conforme seu Artigo 9º:

os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2009).

Assim, as atividades lúdicas passaram a estruturar o processo de aprendizagem da criança em todas as esferas de seu desenvolvimento escolar, reconhecendo que o lúdico faz parte da natureza infantil e o quanto as brincadeiras, jogos e demais atividades lúdicas são importantes para a formação da identidade infantil, seu desenvolvimento intelectual e sua inserção no meio social.

No mundo contemporâneo, o meio social em que a criança está inserida emerge da constante evolução tecnológica que modifica as formas de comunicação e de interação entre as pessoas em decorrência da apropriação social do uso das mídias e das tecnologias digitais no dia a dia. O que moldou uma nova organização sociocultural, onde quanto mais

jovem for a indivíduo, mais o digital estará presente em seu cotidiano.

Nessa geração que emerge num mundo midiático, as crianças nascem embaladas em redes digitais e crescem vivenciando as mais diversas conexões com as tecnologias digitais e de forma natural sua cultura infantil remodela-se para adequar-se à realidade que a cerca como “um processo dinâmico de inserção cultural, sendo, ao mesmo tempo, imersão em conteúdos preexistentes e apropriação ativa.” (BROUGÈRE, 2008, p. 49).

Nesses termos, a criança absorve as modificações culturais da sociedade em que vive, o que na contemporaneidade envolve todo o aparato digital ao qual está sujeita, ao mesmo tempo que se apropria delas para expressa-se e dar origem a novas concepções de mundo, o que tornou imprescindível que o tema cultura digital fosse contemplado dentro dos saberes voltados para a Educação Infantil de forma a:

[...] propiciar o desenvolvimento infantil, considerando os conhecimentos e valores culturais que as crianças já têm e, progressivamente, garantindo a ampliação dos conhecimentos, de forma a possibilitar a construção da autonomia, cooperação, criticidade, criatividade, responsabilidade, e a formação do autoconceito positivo, contribuindo, portanto, para a formação da cidadania. (KRAMER, 2003, p. 49).

Diante disso, a Base Nacional Comum Curricular colocou entre as competências gerais a serem desenvolvidas pela educação básica, conhecimentos relacionados às novas mídias e tecnologias. Sendo a competência entendida pela BNCC como a mobilização de saberes, habilidades, conduta e valores para resolver problemas complexos da vida diária, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018).

A importância de inserir a aquisição dos saberes sobre as TDICs entre as competências, mostra a compreensão que “essas tecnologias, antes entendidas como meras extensões dos sentidos do homem, hoje são compreendidas como algo muito mais profundo, que interfere com o próprio sentido da existência humana (PRETTO; PINTO, 2006, p. 22).

Reconhecendo que o lúdico está intimamente relacionado a construção do conhecimento infantil em todos os níveis, como ressaltado pelos documentos citados anteriormente, sua presença na aquisição dos saberes relacionados ao desenvolvimento de competências que contemplem as tecnologias digitais é essencial para a geração atual e as futuras.

Sendo assim, a utilização do lúdico dentro de contexto educacional infantil visando a apropriação desses novos saberes relacionados às TDICs é muito benéfica a começar pela premissa que, [...] a possibilidade de trazer essa atividade para o ambiente escolar é uma forma de pensar a educação sob uma perspectiva criativa, autônoma, consciente (FRIEDMANN, 2012, p. 45).

Por toda construção de conhecimento propiciado pelo lúdico, ele apresenta um universo de possibilidades dentro do contexto escolar para beneficiar a aquisição das competências exigidas nessa primeira fase da educação básica, incluindo também as que envolvem o uso das TDICs:

[...] daí a importância da ludicidade no universo educacional, cabendo analisar os estudos voltados para a aplicação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e suas considerações sobre o uso adequado dos



recursos no auxílio do processo de desenvolvimento cognitivo do educando. Na concepção Piagetiana, a ação lúdica, gera sentimento de prazer em si e pelo domínio sobre as ações. Na concepção Vygotskyana, o lúdico influencia o desenvolvimento da criança. Pesquisas indicam que a criança aprende a agir através de estímulos, e através da curiosidade, adquire iniciativa e autoconfiança, desenvolve a linguagem, o pensamento e a concentração. Neste sentido, podemos compreender a tecnologia como criação humana, produto de uma sociedade e de uma cultura, em que as tecnologias digitais nos oferecem modelos e intermediações com os outros (SANTOS; BARROS, 2008, p.3).

Assim a utilização do lúdico como ferramenta pedagógica, que já vinha a muito contribuindo para a aquisição de saberes nas demais áreas de conhecimento que fazem parte do currículo escolar na Educação Infantil, propicia com as adequações devidas, os mesmos benefícios na aprendizagem escolar desses novos saberes relacionados a todo o aparato de mídias e tecnologias que a escola precisa contemplar para atender as demandas de uma geração que já chega a estas instituições com novas formas de aprender e brincar concebidas pela cultura digital.

A ludicidade se caracteriza pela sua vivacidade e capacidade de se transformar. As brincadeiras e os brinquedos podem mudar ou se adequar a depender do grupo ou do contexto em que são utilizadas. As instituições de ensino, ao utilizarem o lúdico como mediador para adequar as novas linguagens e códigos oferecidos pela tecnologia digital, transformam o processo de ensino-aprendizagem em algo divertido e interessante.

A geração contemporânea vê os aplicativos de jogos, os celulares e computadores como brinquedos. A escola ao utilizar-se apropriadamente desses “brinquedos” em sala de aula, pode favorecer o aflorar da imaginação. Nesse caminho aponta Moran (2007 p. 3) “a tecnologia pode desvelar um objeto de diversas formas, ângulos e meios diferentes, por meio de imagens, sons, associando o raciocínio e o afetivo, o indutivo e dedutivo, o espaço e tempo, e o concreto e o abstrato”. Por essa perspectiva:

Ao brincar com objetos tecnológicos, como por exemplo, o computador, o celular, o tablet, a lousa digital, site com jogos educativos que funcionem ou apenas no faz de conta, as crianças aprendem por meio do jogo simbólico, desenvolvendo a imaginação; e promovendo a autonomia das crianças (BARBOSA et al, 2014, p. 2895).

A utilização de jogos educativos e brincadeiras e demais atividades lúdicas associadas ao digital, facilitam a apropriação de conhecimento e promovem o desenvolvimento das inteligências múltiplas. Dessa forma são inúmeros os benefícios que as atividades lúdicas proporcionam frente a todo o aparato digital, pois o lúdico por meio do prazer e da motivação origina o conhecimento.

No entanto, para que o trinômio ludicidade, cultura digital e Educação Infantil trabalhe em harmonia em prol do desenvolvimento da criança, é primordial que o professor entenda qual seu papel no contexto educacional atual e quais as maneiras mais pertinentes de conduzir sua prática dentro da sala de aula afim de favorecer a construção das habilidades e competências necessárias para que seus alunos sejam cidadãos conscientes, participativos e produtivos em uma sociedade digital.

4. O PAPEL DO PROFESSOR A LUDICIDADE E CULTURA DIGITAL NA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM

Durante muito tempo, quando predominava a pedagogia tradicional segundo Vasconcelos e Brito (2014), os professores eram figuras autoritárias detentores do saber que transmitiam aos alunos, que nada sabiam, os conhecimentos historicamente acumulados, entretanto com as revoluções tecnológicas esse panorama foi se alterando profundamente.

Na atualidade com a democratização do conhecimento, sobretudo por meio da internet, existem outras fontes de saberes e variadas formas de se aprender. Com isso, o docente que anteriormente era visto como principal transmissor do conhecimento, hoje vem assumindo papéis e funções diferenciadas, mas igualmente importantes já que:

O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação - ou seja, a prática educativa - é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social (LIBÂNEO, 1994, p. 16).

No entanto apesar de sua importância continuar preservada, seu papel nos dias de hoje está associado a um facilitador ou mediador do processo de construção autônoma do conhecimento por parte dos estudantes, o que levou a uma reflexão profunda sobre as adequações necessárias as suas práticas pedagógicas considerando o advento das tecnologias digitais e o perfil do aluno contemporâneo.

Na contemporaneidade, por estarem envoltas por um ambiente impregnado pelas TDCs, as crianças têm à sua disposição uma abundância de informações e recursos tecnológicos que favorecem desenvolver-se de maneira autônoma e participativa. E chegam “[...] às instituições educacionais com um desempenho instrumental elevado das tecnologias, para uso multifuncional, com destaque para a interação, comunicação e produção síncrona (FURTADO, 2019 p.418).

Nessa perspectiva, seria inviável considerar proposições educativas sem avaliar que independentemente de questões geográficas, financeiras ou sociais, as crianças da atualidade, em menor ou maior grau de acesso a essas tecnologias, já nasceram inseridas em uma cultura digital. Essa geração é “[...] a chamada Geração Alpha é a primeira geração nascida no conjunto da tecnologia digital, o que, em termos cronológicos, esbarra em meados dos anos 2010” (FURTADO, 2019, p. 423).

Para atender as demandas dessa geração Alpha, cabe aos docentes orientar e mediar o uso dessas mídias a favor da educação, tanto como recurso para a aquisição dos conhecimentos exigidos pelo currículo escolar, como para instruir os pequenos em sua manipulação pertinente para o uso dentro e fora do ambiente escolar.

Logo, saber utilizar de maneira coerente as tecnologias é uma necessidade social que é chamada de letramento digital, que como explica Xavier (2005) se refere a um novo letramento, onde as instituições de ensino devem trabalhar para que o aluno domine um conjunto de informações e habilidades mentais que o capacite como cidadãos verdadeiros em um mundo cercado pela tecnologia.

Para Knobel e Lankshear (2008) ser letrado digitalmente também capacita os sujeitos



a entender e a produzir mensagens em novos gêneros textuais, pois como usuários digitais estão imbuídos dessas novas práticas sociais e conseguem lidar com novas e variadas informações de diferentes fontes e se comunicarem. São exemplos destas práticas a utilização de aplicativos, sites de pesquisas e das redes sociais.

Para que esse novo letramento seja possível no ambiente escolar, o professor deve buscar munir-se de saberes didático-pedagógicos atualizados, bem como saber utilizar as tecnologias em sala de aula não apenas no manejo técnico, mas com criticidade e autonomia. Dessa forma:

a formação dos professores para o uso das novas tecnologias deve: Identificar quais as melhores maneiras de usar as tecnologias para abordar um determinado tema ou projeto específico ou refletir sobre eles, de maneira a aliar as especificidades do “suporte” pedagógico (do qual não se exclui nem a clássica aula expositiva nem, muito menos, o livro) ao objetivo maior da qualidade da aprendizagem de seus alunos (KENSKI, 2007, p. 106).

Assim, devido aos novos ritmos e habilidades impostos ao processo de ensino-aprendizagem pelas transformações tecnológicas da nossa sociedade, aos docentes é imprescindível manter sua formação atualizada abrangendo saberes sobre a cultura digital e seus efeitos no processo ensino-aprendizagem. O que lhe demandam desenvolvimento de novas habilidades, além de estratégias e dinâmicas diversificadas para organização e apresentação dos conteúdos em sala de aula Kenski (2007).

Na educação infantil, não se deve deixar de considerar a utilização pedagógica e metodológica dessas tecnologias deve estar coerente e adequada à faixa etária em questão. Sendo assim, a ludicidade deve estar no cerne das práticas educativas também para a aquisição desses novos saberes sobre as TDICs. Pois é fundamental respeitar a forma como a criança aprende. Rousseau (1995 apud SILVA, 2017, p. 2) “[...] aponta para a necessidade de educar a criança conforme sua natureza infantil, ressaltando o brincar como atividade essencial nesse processo. Uma vez que:

Lúdico é brincadeira, jogo, exercício ou imitação, portanto, o lúdico na Educação Infantil possibilita novos conhecimentos e ideias, fazendo com que a criança encontre o equilíbrio entre o real e o imaginário, como a curiosidade, a adrenalina, a competição, a diversão, o faz de contas, a música, entre outros, despertando nela vontade de participar da mesma (MASSA, 2015, p.113).

A presença do lúdico na prática educativa cria um elo que conecta os conhecimentos prévios do educando com a construção dos novos conhecimentos dentro de sua vivência escolar contemplando a cultura digital vigente, tornando a aprendizagem mais leve, mais prazerosa e mais significativa.

No ambiente escolar são inúmeras as possibilidades de se utilizar as múltiplas facetas do lúdico associado às tecnologias e mídias digitais na prática docente para que o processo de ensino transcorra de forma leve e significativa para a criança. Dentre elas, podemos citar a gamificação que é uma metodologia ativa de aprendizagem, onde as estratégias de ensino focam no incentivo a autonomia e participação do aluno de forma que este se torne protagonista do seu aprendizado.

Nesse sentido, a gamificação utiliza de características de jogos como sistema de pontuação e de recompensas, além de regras e metas claras para engajar, motivar e favorecer o aprendizado de conteúdos de maneira prazerosa. Fardo (2013) diz que, por possuir

um dialeto mais próximo das gerações mais jovens e por suas atividades serem semelhantes aos jogos em divertimento, são facilmente capitados pelas crianças e jovens, proporcionando assim um rendimento elevado de aprendizagem.

Assim, o educador pode utilizar-se desse engajamento para trabalhar os diversos saberes dentro da formação educacional da educação infantil relacionando-os a vivência da cultura digital de forma lúdica, pois a gamificação utilizada com recursos digitais aproxima o momento de estudo a realidade altamente conectada da criança, pois contempla os conhecimentos prévios da criança sobre a linguagem virtual e as características dos jogos motivando-as.

Além disso, pode também trabalhar o desenvolvimento da coordenação motora dos educandos (ao manipularem o mouse convencional ou touchpad por exemplo); a paciência, pois é necessário que cada um saiba esperar sua vez; o pensamento decisório e interpretativo, para elaborar as soluções de problemas; a colaboração ao trabalhar em equipe com outros colegas e a organização, pois na gamificação as atividades possuem regras a serem seguidas e obedecidas. Dessa forma:

Os games podem se constituir em espaços de aprendizagem nos quais os seus usuários/jogadores podem juntos construir sentidos, significados para aprender novos conceitos de forma dinâmica e inovadora, sendo desafiados a resolver e solucionar problemas que muitas vezes exigem que atuem colaborativamente, que reutilizem os territórios e mapas dos jogos para explorar outros universos simbólicos. Os games podem se constituir na porta de entrada para professores e alunos entrarem no universo da cultura digital e se apropriarem de uma nova forma de letramento que vai além dos processos de codificação e decodificação (ALVES, 2012, p. 6).

Portanto, os benefícios do uso da gamificação por meio das tecnologias digitais dá ao professor a oportunidade de construir junto com a criança, de forma lúdica e significativa, saberes que servirão dentro e fora da escola, para que consiga explorar o melhor da tecnologia, usando esses recursos para que de forma crítica, criativa e consciente, resolvam problemas, aprendam coisas novas, interajam e sejam” capazes de vivenciar atitudes de vida coletiva, solidária e de participação democrática, Silva (2004, p.31).

Diante do exposto, o professor tem um papel fundamental para o sucesso da utilização do lúdico no processo de ensino-aprendizagem da criança dentro do contexto da cultura digital e para que cumpra esse papel com excelência é importante que permaneça ciente da necessidade constante de aprofundar e atualizar seus saberes visando atender a urgência da geração Alpha em desenvolver as competências necessárias para uso pertinente das novas mídias e tecnologias digitais, ou seja, desenvolvam o letramento digital, sem o qual na atualidade comprometeria a formação integral da criança.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dessa pesquisa, foi possível por meio da apresentação dos múltiplos conceitos e estudos sobre ludicidade, reconhecer o lúdico como parte da essência infantil, evidenciando sua importância para desenvolvimento da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, o que remeteu a relevância de sua presença no ambiente escolar para impulsionar uma aprendizagem prazerosa e significativa.

Com a introdução das tecnologias no cotidiano infantil que modificaram as formas



como a criança brinca e conseqüentemente como ela aprende, devido a cultura digital vigente, esse estudo prosseguiu evidenciando os vários benefícios da utilização do lúdico através das brincadeiras, jogos e experiências lúdicas para construção de saberes relacionadas às TDICs no ensino de crianças na Educação Infantil.

Essa pesquisa não pôde deixar de ressaltar o importante papel mediador do professor que, ao empoderar-se do manejo técnico, crítico e autônomo das novas tecnologias, possibilita significar novas formas e experiências de ensino e aprendizagem dentro do contexto Educacional Infantil com o uso de metodologias que associem os benefícios do lúdico à bagagem midiática da criança favorecendo o desenvolvimento de competências e habilidades para leitura do mundo contemporâneo, como o letramento digital, essencial para formação integral das gerações atuais.

A análise apresentada por esse estudo proporciona maior compreensão sobre a importância da ludicidade na construção do conhecimento da criança e sua aplicabilidade associada às novas tecnologias digitais dentro do contexto da Educação Infantil, assim torna-se possível afirmar que à luz da fundamentação teórica explorada nessa pesquisa bibliográfica o objetivo geral e os objetivos específicos foram alcançados.

No entanto, pela temática dessa pesquisa tratar sobre conteúdos atuais que abrangem conceitos como letramento digital, cultura digital e utilização das TDICs que ainda estão em evolução, sugere-se que novos e aprofundados estudos possam ser realizados sobre esses conteúdos a fim de que se mantenha material atualizado para contínuo aperfeiçoamento da ação docente no ambiente escolar para que as demandas dessa e das futuras gerações possam ser atendidas com êxito.

Referências

ALVES, L. **Games, colaboração e aprendizagem.** In: Okada, A. (Ed.) Open Educational Resources and Social Networks: Co-Learning and Professional Development. London: Scholio Educational Research & Publishing, 2012. Disponível em: http://oer.kmi.open.ac.uk/wp-content/uploads/cap09_virtuais.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 out. 2022.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, 16 jul. 1990.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, P. 18.

BARBOSA, Gilvana Costa et al. **Tecnologias digitais: possibilidades e desafios na educação infantil.** In: XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância, 2014, Florianópolis/SC. Anais eletrônicos [...]. Disponível em: <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128152.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

BRITO, G. da S.; COSTA, M. L. F. Apresentação - Cultura digital e educação: desafios e possibilidades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e76482, 2020 2.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CÉSAR, Maria Rita de Assis & DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. Educação e pesquisa. **Revista da faculdade de educação da USP.** São Paulo. Dez 2010, vol.36, nº 03, p.823-837. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/298/29815819012.pdf>. Acesso em 22 set. 2022.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como método: estudo de elementos dos games aplicados em Pro-**

- cessos de ensino e aprendizagem.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul.
- FRIEDMANN, A. **O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão.** São Paulo: Moderna, 2012.
- FURTADO, Cassia Cordeiro. Geração Alpha e a Leitura Literária: Os Aplicativos de Literatura-serviços incentiavam a prática? **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação.** v. 15, n. esp. p. 418-431, 2019.
- GADOTTI, Moacir. **A escola frente à cultura midiática.** In: OROFINO, Maria Isabel. Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** Tradução de João Paulo Monteiro. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Estudos, 4).
- KENSKI, Vânia Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas, São Paulo, Brasil: Papirus, 2007.
- KENSKI, Vania Moreira. Cultura Digital. In: MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância.** Campinas: Papirus, 2018, p. 139-144.
- KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** 14. ed. São Paulo. Ática, 2003.
- LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele (Ed.). **Letramentos digitais: Conceitos, políticas e práticas.** Peter Lang, 2008.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 19 set. 2022.
- LIBÂNEO, J. C. de. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.
- LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea.** 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90241/figueira_pff_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 22 set. 2022.
- LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias,** Salvador, v. 3, n. 2, p. 13 - 23, jul./dez. 2014.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996.
- MASSA, Monica de Souza. **Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito fue.** APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista Ano IX n. 15 p.111-130 2015. Disponível em: <https://moodle.ead.unb.br/mod/assign/view.php?id=115298> Acesso em: 08 out. 2022.
- MORAN, José Manoel. **As mídias na educação.** 3º Ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p.162-166. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/midias_educ.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.
- NASCIMENTO, Maria Letícia. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Revista Educação & Linguagem.** v. 14. n. 23/24. 146-159, jan.dez. 2012.
- PIAGET, J. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- PRADO, M. E. B. B.; SILVA, M. G. M. **Formação de educadores em ambientes virtuais de aprendizagem.** Em Aberto, Brasília, v.22, n.79, p.61-74, 2009.
- PRETTO, N. PINTO, C. C. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação,** v. 11, n. 31, jan./abr. 2006.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador.** 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.
- SANTOS, Gláucia Maria da Costa; BARROS, Daniela Melarré Vieira. Escola de tempo integral: a informática como princípio educativo. **Revista Ibero Americana de Educación. Nº 46/8. agosto, 2008.**
- SILVA, Maria Helena da. **A contribuição do lúdico no processo de aprendizagem na educação infantil.** Rio de Janeiro 2004. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/7/MARIA%20HELENA%20DA%20SILVA.Pdf>. Acesso em 15 set. 2022.
- SILVA, Gerson Pindaíba Da. A Educação Infantil na Contemporaneidade. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** São Paulo, v. 02, p. 527-539, 2017.

SILVA, M. G. M.; ALMEIDA F. J. **Educação infantil: a cidade, o currículo, a cultura digital**. São Paulo 2016 Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8608>. Acesso em: 18 set. 2022.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Trad. M. Resende, Lisboa, Antídoto, 1979. A formação social da mente. Trad. José Cipolla Neto et alii. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. 2005. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.



20

LÚDICO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*PLAYFUL AS A PEDAGOGIC TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN
IN EARLY EARLY EDUCATIONL*

Maria do Perpetuo Socorro Pedrosa da Silva



Resumo

A ludicidade, é uma ferramenta metodológica de fundamental importância para que professores, não somente da educação infantil, venha de maneira constante a estimular as crianças a trilharem caminhos que levem a novas experiências e aprendizados, sendo de fundamental importância para que o mesmo (professor) veja sempre nas menores conquistas idealizadas pelos próprios alunos. O presente trabalho tem por objetivo analisar teoricamente a importância da proposta lúdica ferramenta facilitadora na aprendizagem na educação infantil. Foi realizada pesquisa através de materiais já publicado na área da pedagogia referente ao tema abordado, os dados foram extraídos de materiais do revistas eletrônicas, além de livros de bibliotecas universitárias sobre o tema abordado do idioma nacional e no período 2000 a 2020. Tendo em vista esse contexto, conclui-se que é preciso repensar e analisar o papel do educador diante da questão do brinquedo e da brincadeira no desenvolvimento de seus alunos, sem deixar de privilegiar a criança como principal objeto de estudo do trabalho. É preciso ter conhecimento, saber quais benefícios que o brincar traz pra criança e qual o papel da escola, da família e do professor nesse processo, pois o brincar possui vários significados

Palavras-chave: Brincar. Aprendizagem. Desenvolvimento infantil. Educação infantil. ferramenta.

Abstract

Playfulness is a methodological tool of fundamental importance for teachers, not only in early childhood education, to constantly encourage children to follow paths that lead to new experiences and learning, and it is of fundamental importance for them (teachers) to always see in the smallest achievements idealized by the students themselves. This work aims to theoretically analyze the importance of the playful proposal as a facilitating tool in learning in early childhood education. Research was carried out through materials already published in the area of pedagogy related to the topic addressed, data were extracted from materials from electronic journals, in addition to books from university libraries on the topic addressed in the national language and in the period 2000 to 2020. In this context, it is concluded that it is necessary to rethink and analyze the role of the educator in the face of the issue of toys and play in the development of their students, while privileging the child as the main object of study at work. It is necessary to have knowledge, to know what benefits playing brings to the child and the role of the school, the family and the teacher in this process, because playing has several meanings

Keywords: Play. Learning. Child development. Child education. tool.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma revisão histórica da infância e da educação infantil no Brasil permite compreender os antecedentes histórico-sociais e culturais do estabelecimento e consolidação do cuidado na primeira infância. Portanto, busca-se refletir sobre a estreita relação com a história da infância, família, população, urbanização, relações de trabalho e produção, bem como a história de outras instituições de ensino, portanto, pensando na criança e numa perspectiva histórica, a educação requer esforços para alinhar palavras e a prática está ligada ao contexto socioeconômico e cultural (SILVA, 2007).

A infância, a maternidade e o trabalho feminino, assim como o processo de sociedade capitalista, a urbanização e os problemas econômicos de organização do trabalho industrial constituem o pano de fundo para a implantação da primeira creche brasileira (NASCIMENTO, 2015).

Kuhlmann Jr. (2010, p. 87) enfatizou que a nova instituição representa apoio para o conhecimento jurídico, médico e religioso para controlar a formulação das políticas de enfermagem que estão sendo desenvolvidas, tendo a infância como seu principal pilar: essas influências se refletem em nosso país, em termos de composição de entidades, como participação e organização de conferências relacionadas com assistência, saúde, educação e essas influências ocorreram muitas vezes durante o período da pesquisa.

Vale ressaltar que, para equilibrar as necessidades da classe trabalhadora e o hiato sociocultural, o principal motivo da ampliação da educação compensatória ajuda a encobrir o interesse das pessoas pela infância do Brasil, que visa atender às aspirações de uma nova sociedade que está sendo formada e formada. Não inteiramente para o bem-estar da criança. Assim, os serviços de puericultura passaram a marcar o momento de submissão e composição de um novo sujeito, uma nova criança: a criança a ser educada (GUIMARÃES, 2011).

Monarcha (2001) fala da contínua expansão das relações internacionais no final do século XIX levou ao ingresso de instituições de educação infantil em diversos países com o objetivo de regular a vida social relacionada ao contínuo desenvolvimento da industrialização e da urbanização. Como proposta de uma creche institucional moderna para crianças dos 0 aos 3 anos, é considerada mais do que uma melhoria das Casas dos Expostos, que acolhe crianças abandonadas; pelo contrário, surge como um substituto para estes. Dessa forma, as mães não abandonarão seus filhos.

Conforme mostra Paschoal e Machado (2009) em um artigo de jornal do Rio de Janeiro em 1879 intitulado A Creche (um abrigo para crianças pequenas), o Brasil foi o primeiro a mencionar a creche, diferente do caso europeu, a creche foi criada para ampliar o trabalho da indústria feminina. A creche aqui é uma nova instituição que resolve os problemas causados pela lei do útero livre e educa os filhos de crianças escravas. Somente a partir do período republicano, quando as fábricas e indústrias ganharam maior impulso, outras instituições 8 foram criadas para ajudar os trabalhadores e seus filhos, sendo os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Distrito Federal os precursores dessa proposta.

Para as crianças da elite, as creches reservam e propõem uma educação racional compatível com o progresso científico. Nesse caso, o interesse pela educação pré-escolar vem do setor privado e, embora sejam necessárias instituições empobrecidas, elas não se concretizaram nesse período (SPADA, 2005).

A abertura de creches particulares é custeada pela própria classe abastada, e suas



instituições vão abrigar seus filhos, a partir de uma proposta pedagógica especial, segundo Kuhlman Junior (2010, p. 81), “Como uma estratégia de publicidade de marketing para atrair famílias ricas, como dever de casa do jardim de infância para os ricos, não deve ser confundida com asilos e creches para os pobres”.

Segundo Monarcha (2001), a criação do Jardim Paulista fazia parte do projeto de reforma educacional do Partido Republicano Paulista desde 1892, e foi adiada devido à prioridade dada ao ensino de crianças de 7 a 12 anos. Nesse período, observamos que novos conhecimentos sobre a educação infantil, como a paternidade, começaram a formar um currículo escolar normal, “Educação da Mulher para Futuras Mães”.

Micarello (2011) enfatizar o papel da família - principalmente o papel da mãe, pois seu talento feminino lhe permite lidar com as tarefas com naturalidade - fazer o possível para educar os filhos necessários ao ser humano, visando educar de forma eficaz e construtiva Pessoas que se adaptam à sociedade e desempenhar um papel no trabalho, para que a sociedade funcione harmoniosamente.

Nascimento (2015) destacou que esse processo tem impactado os métodos de ensino, principalmente o ensino infantil constitui uma profissão no Brasil, pois considerando suas limitações na sociedade brasileira do final do século XIX e início do século XX, no ensino, as mulheres descobriram opções possíveis para entrar na esfera pública e alcançar um certo grau de independência.

A educação moral e a educação religiosa são outro fator proeminente na proposta do jardim de infância de Froebel. De acordo com Kuhlmann Jr. (2010), creches de educação moral propõem educação moral com disciplina, obediência e polidez como o núcleo. Mesmo num ambiente de ensino muito rico e diversificado, as crianças são alvo de contínua intervenção e acompanhamento por parte dos adultos: o ensino da moralidade não se baseia na correção, mas sim em modelos normativos, desde os rituais de aprendizagem à inclusão social e exemplos de atitudes veiculadas em todos os momentos do ensino.

Guimarães (2011) afirma que, como destaca o autor, as crenças religiosas de Froebel, mais liberais do que as doutrinas, são amplamente aceitas no Brasil, e a dimensão religiosa tem se difundido no planejamento do jardim por se refletir indiretamente na formação do bem. hábitos e no cultivo de domar. Também nos Estados Unidos, jardins de infância são usados por seu potencial efetivo de reforma moral e eles usam as virtudes públicas da sociedade americana dominante para combater as influências privadas negativas principalmente de famílias de imigrantes.

Segundo o médico Alfredo Ferreira Magalhães, a partir de 1920, a pedagogia passou a privilegiar o desenvolvimento mental, a saúde e o físico como base da educação, como fonte de rejuvenescimento nacional e proposta de educação infantil. foco na cultura esportiva. Segundo o médico: “saúde e educação se complementam e são a verdadeira fonte de civilização e felicidade” (KUHLMANN JR., 2010, p. 479).

Nesse sentido, a proposta da educação infantil inicial se afasta um pouco do modelo de ensino de Froebel¹⁴. Nas décadas de 1950 e 1960, quando Heloisa Marinho defendia uma forma de educação, a creche também compartilhava em certa medida esse novo conceito de ensino. Nesse tipo de educação, as atividades criativas das crianças ultrapassavam a tradição de valor educativo. Prática formal na Educação Infantil (SILVA, 2007).

Ao contrário da Europa, onde creches para crianças de três a seis anos são abertas pela primeira vez e depois convertidas em creches, no Brasil as creches são abertas primeiro, seguidas das creches. O Brasil implantou um sistema de previdência apenas nas primeiras décadas do século 2016, conforme mostra (MICARELLO, 2011).

Entre as décadas de 1920 e 1930, a educação infantil tornou-se objeto de grande preocupação da sociedade. Nesse período, o país está se modernizando, o que passa por uma crescente demanda por mão de obra feminina no mercado de trabalho. Além disso, como nos lembram Paschoal e Machado (2009), à medida que os imigrantes europeus chegavam ao Brasil, o movimento operário ganhou força e passou a se organizar em centros urbanos industriais para exigir melhores condições de trabalho, incluindo a criação de instituições de educação e assistência ao seu filho.

No entanto, só com a chegada do período conhecido como Estado Novo (1937-1945) o governo assumiu oficialmente a responsabilidade na área da puericultura e instituiu o Ministério da Educação e Saúde. As instituições de caridade e entidades privadas mantêm cuidados indiretos e implementam programas como “quartos materno-infantis” para se livrar da criação e gestão direta dessas instituições, principalmente para transferir responsabilidades do Estado inquestionáveis para a sociedade civil. Em 1940, em conjunto com o Ministério da Educação e Saúde, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNC), que incluiu o estabelecimento de normas para o funcionamento das creches (NASCIMENTO, 2015).

O direito a educação, na atualidade é visto de forma consensual como um dos mais básicos a serem garantidos pelo Estado, não tem vida longa. De fato, veio a consolidar-se dentro do rol dos mais importantes direitos fundamentais apenas após a Segunda Guerra Mundial, sendo desde então objeto de constante esforço para sua consolidação.

Em nosso país, dois instrumentos legais de constante esforço para sua realização: a constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes da Educação (LDB) de 1996. Todos os esforços para a realização do direito à educação apontam em uma direção: a formação de pessoas capazes de refletir, aprender, agir com autonomia.

Nascimento (2015) menciona que 20(vinte) anos depois, as Diretrizes de Educação e Lei Básica (LDB) 4.024 de 1961 estipulavam que crianças menores de 7 anos fossem educadas em creches ou jardins de infância. No entanto, as leis mencionadas continuam a incentivar empresas e indústrias a estabelecer instituições semelhantes para os filhos de seus trabalhadores.

Kuhlmann Jr. (2010) observou que os vínculos entre o sistema educacional e as instituições de educação infantil vinculadas a instituições de previdência social ou de saúde foram fortalecidas. Segundo o autor, o programa de assistência pré-escolar de 1967 indicava que igrejas de diferentes denominações poderiam construir centros recreativos como um plano de emergência para ajudar crianças entre 2 e 6 anos nas comunidades do entorno.

Portanto, Spada (2005) hipotetizou que após essa abertura, no início dos anos 1970, religião, a Igreja Católica participava de comunidades, clubes de mães etc., para apoiar o surgimento de movimentos de luta por direitos e interesses pelas creches em todo o país.

Conforme Nascimento (2015) o estado renunciou à responsabilidade pela educação infantil, determinando apenas a fiscalização do sistema de ensino sobre a educação infantil, na época, afirmava na LDB 5.692, em 1971, que o sistema de ensino garantirá aos menores são instituições que recebem educação.

Percebe-se que somente em meados da década de 1970 as instituições de educação infantil experimentaram um lento processo de expansão. Nesse caso, algumas instituições estão relacionadas ao sistema de ensino que atende crianças de 4 a 6 anos, e outro tipo de instituições está relacionado a agências de saúde e assistenciais e tem uma conexão indireta com a área de educação (KUHLMANN JR., 2010).

O “Movimento pela Creche” desde a década de 1970 marcou um aumento nas reivin-

dicações das instituições de educação infantil brasileiras. Segundo Spada (2005, p. 4), o movimento foi criado por uma parcela da população carente desses serviços, vigorou em São Paulo de 1978 a 1982 e teve importante papel na demanda. Expanda as creches em todo o país. Esta instituição é considerada uma necessidade da sociedade, cabendo ao Estado a responsabilidade pela sua criação e manutenção.

Nascimento (2015) explicou que a proposta de estabelecer instituições de baixo custo para os pobres está ganhando impulso para expandir os serviços em uma escala mais proeminente do que antes. Portanto, o MEC criou o Serviço de Educação Infantil (SEPRE) em 1974, e o Grupo de Assistência ao Brasil (LBA) implementou o Projeto Casulo no ano de 1977.

Kuhlman Jr. (2010) disse que, no mesmo ano, o LBA anunciava no texto do projeto as metas do plano, que envolviam o desenvolvimento de atividades paralelas de orientação familiar, que eram vistas como necessárias para amenizar a ameaça antissocial das menos populares classes porque alta taxa de pobreza.

A criação de um novo local para crianças de 0 a 6 anos no Centro de Atendimento Kasulo dei tornou-se uma solução direta para conter os segmentos da população brasileira que alcançaram a pobreza no milagre do crescimento econômico. Os altos níveis de exploração e desigualdade social do país foram reconhecidos em um documento da Doutrina de Segurança Nacional de 1976 (KUHLMANN JR., 2010), quando a promoção social seria usada como uma ferramenta para neutralizar conflitos entre classes subordinadas.

Além de solucionar o problema da pobreza, a educação infantil também pode solucionar o problema do alto índice de reprovação no ensino fundamental. Assim, o MEC passou a tratar da educação pré-escolar, que passou a ser foco dos segundo e terceiro planos setoriais de educação e cultura. Porém, como enfatizam Paschoal e Machado (2009), embora os projetos infantis tenham se tornado uma solução para os problemas sociais, a implementação das políticas sociais não inclui a generalização dos conflitos sociais em nosso país, pois “movimentos sindicais, popularidade, feministas e estudantes questionam a continuidade do governo militar “

Segundo Nascimento (2015), as concepções educacionais vigentes nessas instituições revelaram-se vieses óbvios e, por fim, esclareceram a ideia de que em suas origens, no passado, essas instituições seriam consideradas como um lugar de cuidado, assistência, e não de educar. Esse tipo de polarização aparece na pesquisa em educação pré-escolar, fazendo com que a história da educação infantil apresente uma visão linear, pois segundo Kuhlmann Jr. (2010), ela passa primeiro pela fase médica, depois pela fase de enfermagem e assim por diante ainda não atingiu a fase educacional e é entendida como superior.

Guimarães (2011) destacou que a LDB 9.394 / 9624 explica a ligação formal com a educação infantil, em que a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, é fruto de intensa luta e discussão por parte das organizações civis organizadas. Pesquisadores da sociedade, movimento de mulheres, crianças e educação, especialmente ao longo da década de 1980.

Nascimento (2015) fala que o texto legal marca a complementaridade entre as instituições de educação infantil e as famílias. Além disso, também prevê a formação e avaliação profissional da educação infantil, que apresenta as seguintes características. No entanto, o autor também observa que a incorporação da creche ao sistema educacional não supera necessariamente o conceito de educação complementar.

Silva (2007) afirmam que a trajetória da educação infantil passou por diversos obstáculos até o desenvolvimento de normas envolvendo as crianças, como “Estatuto da Crian-

ça e do Adolescente”, “Lei de Diretrizes e Base”, e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, essas normas são essenciais para a proteção e cuidado das crianças.

Ao longo da história, o discurso pedagógico foi se modificando e a educação infantil passou a ser entendida como um espaço de educação e cuidado. Entende-se que a criança como um sujeito social e que a função de educar se dá, oferecendo às elas condições para que as aprendizagens ocorram tanto nas brincadeiras e interações sociais quanto nas situações pedagógicas intencionais orientadas pelos adultos. Parte-se agora para entender as estratégias do planejamento que buscam a participação de todos os alunos no ato da brincadeira como forma de aprendizagem.

2. A PRÁTICA DO BRINCAR NO PLANEJAMENTO DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO

Friedman (2008) fala que o brincar é uma das atividades básicas para desenvolver identidade e autonomia. As crianças podem se comunicar por meio de gestos e sons desde muito cedo, e depois desempenham um determinado papel no jogo, o que lhe permite desenvolver sua imaginação. No jogo, as crianças podem desenvolver algumas habilidades importantes, como atenção, imitação, memória e imaginação. Por meio da interação e do uso e experimentação de regras e papéis sociais, algumas habilidades sociais amadureceram.

O plano de ensino na educação infantil precisa ser discutido e esclarecido com as disciplinas do ambiente de educação coletiva, portanto, as expressões do cotidiano das crianças devem ser trazidas para a sala de aula por meio do plano, desde seus disparates, choro, fala, gestos, desejos, premissas e conhecimentos prévios estão intimamente relacionados a trabalhos que respeitem a cultura infantil (AHMAD, 2011).

Cury (2000) afirma que a atual legislação brasileira enumera a educação infantil como primeira etapa da educação básica, e sua prática pedagógica deve ser propícia à construção do conhecimento para crianças de 0 a 6 anos

Fazer recomendações pedagógicas, considerando a educação, o cuidado e o brincar significa planejar ações pedagógicas que ajudem as crianças, e nem sempre os gestores e professores da educação infantil têm essa visão. Não é derivado do funcionamento da opção, pois pode ser encontrado nos PCN-Parâmetros Curriculares Nacionais-Ensino Fundamental (Educação Infantil). A maioria das instituições educacionais tem planos para intervenções de ensino na educação infantil, mas eles variam (CORSINO, 2009).

Segundo Corsino (2009, p. 119), o comportamento de planejamento é necessário: “O planejamento é um momento de reflexão para os professores. Os professores preveem a sequência de ações, encaminhamentos e atividades a partir de observações e registros, e organizam o tempo e o espaço [Educação Infantil]”.

Machado (2004) explica que existem muitas controvérsias no planejamento de diferentes métodos de ensino para a educação infantil. O que é mais adequado para uma criança tão pequena? Já as pesquisas sobre diferentes métodos de ensino confirmam que, ao longo da história da escola, uma série de influências teóricas e metodológicas permeou a construção das recomendações curriculares.

Libâneo (2005) destacou essas tendências de ensino estabelecidas nas escolas por meio de ações educacionais de professores, que se dividem em métodos de ensino livres e métodos de ensino progressivos. Na pedagogia liberal, as escolas são vistas como uma fer-

ramenta de preparação dos indivíduos para a sociedade. Nesse grupo, foram descobertas tendências tradicionais, atualizações progressivas, atualizações não guiadas e tendências tecnocráticas.

Na preparação do planejamento, as instituições de ensino privadas usam os princípios de seus patrocinadores. Porém, nas escolas públicas, nenhuma filosofia foi encontrada para orientar as sugestões de ensino político, e os educadores usam vários conceitos de ensino ao mesmo tempo (PARO, 2001).

Segundo Vasconcellos (2000, p. 95), são diferentes níveis de planejamento: planejamento escolar é o que chamamos de projetos políticos de ensino ou projetos educacionais. Em alguns casos, quando o planejamento é concluído pelo professor, é essencialmente um documento enviado ao solicitante. Infelizmente, foi arquivado e não implementado. Cada um desenvolve seu trabalho de forma aleatória em sala de aula de acordo com suas preferências.

Um elo muito importante no planejamento da educação infantil é o vínculo do coordenador pedagógico. Ele é responsável por estabelecer um vínculo entre o programa de ensino político da escola e os planos de aula realizados por todos, incluindo os professores. Assim, a educação infantil passa a abrigar diversos profissionais da área da educação, inclusive coordenadores pedagógicos, que desempenham um papel importante na comunicação com professores e demais profissionais que atuam em projetos de desenvolvimento e planejamento pedagógico de qualidade. (AHMAD, 2011).

Vasconcellos (2006) apontou as contradições e distorções consideradas por alguns professores no planejamento:

- Na estrutura da escola: Falta de programas educacionais, falta de espaço para relações contínuas e de prática coletiva, falta de perspectivas de mudança, autoritarismo, burocracia, formalismo e muitos alunos em cada aula
- Na equipe de coordenação (supervisão formal, burocrática, autoritária, de gabinete, distante da prática etc.).
- No sistema de ensino: Falta de condições de trabalho, falta de apoio a escolas e professores, requisitos formais, requisitos legais, falta de participantes etc.

Conforme foi exposto, o professor alienou sua prática docente e descobriu nela que era uma presença ímpar em sala de aula, podendo não existir sua ligação com o projeto de política educacional da escola. Existem muitos papéis (teorias) e dificilmente são assimilados ao currículo. O plano não criará milagres, mas promoverá e guiará o currículo.

O docente é um sujeito do procedimento de formação, portanto, deve participar efetivamente. Do nível hierárquico, é preciso planejar. O MEC possui plano próprio, além da secretaria de educação, secretarias regionais de educação, escolas e professores. Esses planos não são independentes, pois sabemos que cada plano deve estar regido pela legislação vigente, mas as decisões de cada instância devem interagir entre si, portanto, os alunos da educação infantil não passarão apenas o tempo e sempre no jogo haverá um propósito (MARQUES, 2002).

Segundo Ferreira (2009) o planejamento requer participação. Talvez esse seja um agravante, pois foi planejado de forma isolada e não considerou outros interesses ou objetivos da comunidade escolar. O planejamento participativo é dividido em três etapas: preparação, monitoramento e revisão. Desta forma, é um processo ininterrupto de planejamento, monitoramento, avaliação e replanejamento.

Os jogos duram para sempre na nossa história, fazem parte da cultura de um país e de uma nação. Descobertas arqueológicas na Grécia no século IV aC encontraram bonecos em túmulos de crianças. Jogos e jogos são mencionados em obras diferentes da Odisséia de Ulisses e nas pinturas infantis do pintor do século XVI, Pieter Bruegel. Nesta tela, desde 1560, cerca de 84 jogos ainda existem nas sociedades de hoje (LIBÂNEO, 2005).

Segundo Wajskop (2007), os jogos têm sido utilizados como ferramenta de ensino desde a antiguidade, porém, somente após o rompimento das ideias românicas é que a importância dos jogos passou a receber atenção, pois antes disso a sociedade considerava os jogos uma espécie de Negação é sinônimo de trabalho, e até mesmo sinônimo de indiferença a coisas sérias.

Desde o ventre da mãe, o bebê começa a brincar. Seu primeiro brinquedo foi o cordão umbilical e, por meio de toques, puxões e apertos, o bebê começou a se relacionar com o brinquedo durante o processo de desenvolvimento. Dentro ou fora do útero, os bebês gostam de brincar (CURY, 2000).

Segundo Machado (2004), a mãe brincava com o bebê antes mesmo do bebê nascer, pois queria saber como seria ser mãe e relembrou suas lembranças de brincar de boneca. Portanto, quando um bebê nasce, uma relação é estabelecida entre a mãe e o bebê e entre o bebê e a mãe, porque a mãe reconheceu sua voz. A princípio, essa relação é como se o bebê fosse o brinquedo da mãe, ao interagir com ele todos os dias, a criança aprenderá a linguagem da brincadeira e a utilizará.

De acordo com o contexto histórico e social das crianças, as brincadeiras aparecem em diferentes momentos e lugares. O jogo é recriado com sua imaginação e criatividade. Brincar é muito natural na vida de uma criança. Isso faz parte do seu dia a dia. Ele é espontâneo, agradável e intransigente (KISHIMOTO, 2010).

De acordo com o Currículo Nacional da Educação Infantil-Secretaria de Educação Básica (2008) do Ministério da Educação e Esportes, para que as crianças possam exercer suas habilidades criativas, a experiência proporcionada às crianças deve ser rica e variada. Eles estão na instituição, sejam eles mais focados nos jogos ou na aprendizagem por intervenção direta.

De acordo com o Currículo Nacional da Educação Infantil-Secretaria de Educação Básica (2008) do Ministério da Educação e Esportes, para que as crianças possam exercer suas habilidades criativas, a experiência proporcionada às crianças deve ser rica e variada. Eles estão na instituição, sejam eles mais focados nos jogos ou na aprendizagem por intervenção direta (FRIEDMAN, 2008).

Nesse sentido, é necessário que as performances ajustem apropriadamente os elementos da realidade direta de uma forma que lhes dê um novo significado. Essa particularidade do jogo é produzida pela conexão entre a imaginação e a imitação da realidade. Cada jogo é uma imitação das emoções e pensamentos da realidade anterior (FERREIRA, 2009).

Libâneo (2005) diz que no processo de brincar, símbolos, gestos, objetos e espaços são todos eficazes e têm significados diferentes de sua superfície. Ao brincar, as crianças vão recriar e repensar os acontecimentos que as levaram, sabendo que estão brincando. Em crianças, o principal indicador de brincadeira é seu papel na brincadeira. Ao desempenhar outros papéis no jogo, as crianças agem de maneiras não textuais diante da realidade, usando objetos substitutos para transferir e substituir seus comportamentos diários pelos comportamentos e características dos papéis assumidos.

Kishimoto (2010) acredita que na educação infantil, tanto a educação quanto o cuida-

do precisam estar combinados, bem como a educação, o cuidado e o brincar. Claro, esses elementos requerem interação:

- Interação com o docente;
- Interação com os pares;
- Interação com os brinquedos e materiais;
- Interação entre criança e ambiente;
- Interações (relações) entre a instituição, a família e a criança.

Não há como planejar a prática docente sem conhecer a criança. Cada um é diferente do outro e tem preferências baseadas em sua singularidade. Em qualquer grupo de crianças, existem crianças mais avançadas, bem como crianças com ritmos diferentes. Há um tempo mais longo, em um ambiente com brinquedos diversos, para atender os diferentes ritmos das crianças e respeitar a diversidade de seus interesses (KISHIMOTO, 2010).

Portanto, a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdo.

3. O BRINCAR COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo aborda um breve contexto sobre a atuação do professor na realização de atividades pedagógicas com crianças na Educação Infantil. Nogueira (201) comenta que a criança por meio da brincadeira cria meios de aprender, formas de se comunicar, expressar e atender suas necessidades.

Kraemer (2007) fala que a brincadeira faz parte do processo de aprendizagem de todos, desde a infância até alguns momentos da vida adulta. O que é interessante é que, independentemente da idade, os jogos podem ser utilizados como elo entre os objetos de conhecimento e a aprendizagem, permitindo que os alunos tenham conhecimentos mais sólidos e permanentes.

Martins (2008) comentou que o ato de brincar significa proporcionar espaço, atividades e interação com as práticas pedagógicas que constituem as recomendações curriculares, ou seja, o professor deve proporcionar aos alunos atividades lúdicas que atendam às recomendações pedagógicas, voltadas para o desenvolvimento das crianças.

Horn (2012) diz que um ambiente escolar organizado deve promover as crianças: identidade pessoal, desenvolvimento de habilidades, oportunidades de crescimento, sensação de segurança, confiança e conexões sociais. As escolas têm a responsabilidade de promover o desenvolvimento de habilidades para que as crianças possam interagir com o meio ambiente de maneiras desafiadoras. A identidade pessoal deve estar associada ao conceito de identidade local para que as crianças possam desenvolver sua personalidade e participar das decisões sobre a organização espacial.

O papel da educação infantil na transformação das rotinas está refletido na legislação brasileira, que atualmente é regulamentada pelas Diretrizes e Lei Fundamental 9.394 / 96 como parte integrante do currículo obrigatório. A lei introduziu a educação infantil no sistema educacional e estabeleceu uma forma de organização para crianças de 0 a 6 anos. A

LDBEN / 2006 rompeu com a natureza assistencialista instituída pela sociedade brasileira e redefiniu os termos educação pré-escolar e creche. Tendo em conta o desenvolvimento global da criança, os serviços são prestados pela pré-escola às crianças dos 4 aos 5 anos e os serviços são prestados pela creche às crianças dos 0 aos 3 anos.

Embora esse espaço tenha sido tradicional para as práticas de professores e outras instituições, ele foi reconfigurado e ajustado, principalmente por meio de uma compreensão da ordem das políticas que o integram. Em sua prática, o professor deve se tornar um dos colaboradores, mediar o brincar e o brincar para os alunos, buscar a melhoria da qualidade de vida, cultivar o espírito competitivo, entre outros requisitos. Aprendizagem, desenvolvimento de habilidades e outras questões relacionadas ao dia a dia em sala de aula, como jogos, possuem todos os recursos necessários para a participação do aluno (SILVA, 2020).

Krashen (2000) explica que a escrita e os jogos de palavras são aliados importantes da narrativa - a narrativa é, sem dúvida, uma das ferramentas de aprendizagem mais importantes. A narrativa fornece uma situação interessante que é obtida imediatamente. O uso da narrativa em sala de aula cria um bom ambiente de aprendizagem e fornece contribuições significativas e compreensíveis. Por meio da história, o dispositivo de aquisição da linguagem é ativado, e as crianças podem resumir facilmente os elementos da linguagem nos dados fornecidos pela história. A narração de histórias tem valor de ensino especial para salas de aula de línguas estrangeiras.

Na atividade inicial, o ato de brincar, após tocar no objeto, pintar é uma das atividades mais importantes. Essas fotos são feitas de acordo com as intenções dos educadores, que realizam as atividades colocando um pouco de tinta nas mãos das crianças e, em seguida, colocando as mãos em um pedaço de papel branco. A organização escolar na visão do ensino permite que os professores atendam às necessidades atuais das crianças (HORN, 2012).

A pintura infantil é uma atividade simbólica importante, pois abrange muitos aspectos, permite que as pessoas entendam o mundo, constitui a construção da aprendizagem, amplia as cenas e as formas do crescimento subjetivo das crianças, estimula a criatividade e oferece às crianças oportunidades de ler o mundo. Insira e transmita uma compreensão da relação entre você e o meio ambiente (JESUS, 2010).

Martins (2008) fala que a pintura oferece oportunidades e possibilidades únicas que podem promover a transformação de uma criança. O desenvolvimento da infância é acompanhado por meio de jogos, diálogos e gravações, mas, a cada etapa, essa pintura tem uma personalidade única. Essas etapas definem que todos os métodos de desenho das crianças são muito semelhantes, embora haja diferenças individuais de temperamento e sensibilidade. Um método específico para a idade que varia de cultura para cultura.

Nesse sentido, de acordo com essa conjectura, podemos assumir e compreender as diferentes possibilidades relacionadas à comunicação por meio do desenho. A pintura como linguagem se expande para uma característica global. A pintura é exploração e posse. Existem muitas teorias sobre este tipo de produção infantil relacionadas à análise estrutural do desenvolvimento psicológico e da comunicação gráfica em termos de sua forma e simbolismo. Um jogo que pode ser jogado sem companhia (MARTINS, 2008).

A criança apresenta os movimentos corporais à imagem. Precisa ver a imagem refletida no papel. Todas as crianças querem isso. No entanto, como todos sabemos, nem todas as crianças gostam de desenhar, porque algumas crianças preferem se expressar desenhando, cantando, contando histórias, dançando, construindo e atuando (SCHWARTY, 2004).

O comportamento do jogo é um recurso educacional importante, de grande importância nos currículos escolares. Portanto, entende-se que todas as pessoas que lidam com a infância precisam compreender o impacto dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças de forma positiva, pois traz muitos benefícios, desenvolve identidade e produz autonomia e autonomia (MARTINS, 2008).

Horn (2008) apontou que o comportamento lúdico precisa desenvolver a imaginação e a criatividade das crianças para promover o pensamento simbólico. Enquanto Martins (2008) trata os jogos como um auxílio ao desenvolvimento de habilidades, que separa o pensamento da ação e, assim, estabelece as regras para as hipóteses adequadas.

Nesse sentido, os jogos e brincadeiras também estão relacionados ao país, pois essas atividades são a base para o crescimento e desenvolvimento pessoal. Além disso, permitem que a criança descubra, transforme-a em exploradora do mundo, e a ajude a compreender e posicionar-se a si mesma e à sociedade. Os jogos abrem a porta para um mundo de sonhos de sonhos e regras mágicas. Os brinquedos são os líderes do processo. Ele garante a realização por meio e fins (SILVA, 2020).

Kraemer (2007) diz que embora o brincar não se limite aos brinquedos, é um acelerador, um estímulo que traz recomendações de atividades. Transcende objetos, partindo de um ponto de reflexão, no qual a criança é a pessoa que dá vida ao brinquedo.

O brinquedo transcende as limitações tradicionais dos brinquedos obtidos na loja e se torna uma ferramenta para a construção de uma narrativa. Desta forma, o brinquedo torna-se um dispositivo. Quando não há brinquedo, o brinquedo é projetado porque foi inserido na mente da criança. Nos faroestes, a vassoura se tornou um cavalo e, nas histórias medievais, o cabo da roda era uma espada. Tudo acontece em um mundo fictício. As crianças podem fazer o que quiserem. Não há limite para a criatividade (MARTINS, 2008).

Em cada brinquedo é instalada uma energia única, que pode ativar e desenvolver habilidades psíquicas. Esse comportamento proporciona uma sensação de bem-estar e desenvolve o significado da estrutura narrativa. A brincadeira permite que a criança satisfaça alguns desejos, resolvendo assim seus conflitos, o que não é fácil de acontecer na vida real (SCHWARZ, 2004).

Brincar é descoberta, compreensão, desenvolvimento e apropriação. Não é apenas uma habilidade das artes cênicas, mas também um todo. Existem teorias sobre a criação artística infantil, seja pelo enfoque psicológico, seja pela análise da forma ou simbolismo da linguagem gráfica (HORN, 2012).

Jesus (2010) fala que as crianças têm suas próprias regras de jogo. Os jogos lidam com a experiência por meio de expressões artificiais e situações criadas para dominar a realidade. Inserir-lo é uma manifestação da importante necessidade de dominar o mundo.

Martins (2008) diz que a criança projeta um plano corporal e quer ver o pensamento da ação em movimento. Cada criança deseja criar e construir algo mágico e peculiar. Em uma idade mais avançada, esse desejo continuará e fortalecerá seu subconsciente.

O espaço escolar é essencial porque é um ambiente muito adequado para observação. Esse processo faz do professor um pesquisador, porque ele pode registrar o que vê. Portanto, a infância é usada para especificar a expectativa de vida de crianças caracterizadas pelo desenvolvimento primário e inicial (FERREIRA, 2009). São essenciais, nessa etapa, práticas engloba as brincadeiras pois são elas que dão à criança a possibilidade e emitir o conhecido e construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime da realidade.

Antes de qualquer conjectura, jogar é caminhar pelo mundo da exploração, da pesquisa e do pensamento crítico. Portanto, é possível determinar o significado mais importante da harmonia entre a base prática e a base teórica, bem como a proximidade das pessoas relacionadas ao cotidiano dos filhos, de forma a ampliar a conexão e melhor compreender a criança (VASCONCELLOS, 2000).

Reconhecendo que os jogos são uma ferramenta educacional, e é dever do educador utilizar este recurso didático em sala de aula. As crianças entendem o ambiente escolar como um espaço de brincadeira. Portanto, mesmo em níveis mais avançados, como o ensino fundamental, esse ambiente precisa ser continuamente qualificado para proporcionar lazer, diversão e imersão intelectual (CURY, 2000).

O professor não pode esquecer que o brincar, jogar, divertir-se na sala de aula constituem atividades estimulantes tanto para o aluno quanto para o professor. Estar aberto para mudar seus paradigmas a respeito de sua forma de trabalho é um exercício que o professor precisa fazer.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a extrema importância do ato de brincar no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessas crianças, sabemos da importância do brinquedo e da brincadeira na educação infantil. Porém sabemos que é preciso repensar e analisar o papel do educador diante da questão do brinquedo e da brincadeira no desenvolvimento de seus alunos, sem deixar de privilegiar a criança como principal objeto de estudo do trabalho. É preciso ter conhecimento, saber quais benefícios que o brincar traz pra criança e qual o papel da escola, da família e do professor nesse processo, pois o brincar possui vários significados.

Sendo assim, na prática educativa, durante o espaço das atividades recreativas, é de extrema importância compreender que o sentido o brincar é o ato de movimentar-se e é de grande importância biológica, psicológica, social e cultural, pois é através da execução dos movimentos que as pessoas interagem com o meio ambiente, relacionando-se com os outros, aprendendo sobre si, seus limites capacidades e solucionando problemas.

Portanto, é fundamental destacar que a prática pedagógica deve ser repensada, estar direcionada aos reais interesses dos alunos, buscando sempre mostrar aos alunos a importância das brincadeiras, das atividades físicas e de uma educação pelo movimento, fazendo assim com que o mesmo apresente interesse pelas aulas e pelas atividades recreativas, uma vez que irá lhe proporcionar um desenvolvimento em todos os aspectos, seja corporais, cognitivos, afetivos, sociais ou culturais.

Conclui-se que o aspecto lúdico voltado para as crianças facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo, sendo assim, a educação infantil deve considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Referência

AHMAD, Laila Azize Souto. **Planejamento na Educação Infantil**: Uma construção mediada pela coordenação pedagógica no núcleo de Educação Infantil IPE Amarelo. Curitiba, PUC, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 23, dez., 2006.



- CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.
- FERREIRA, F. W. **Planejamento Sim e Não: um modo de agir num mundo em permanente mudança**. 11a Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FRIEDMANN, Selma. (et. al.). **O direito de brincar**. 4. ed. São Paulo: Edições Sociais/Abrinq, 2009.
- GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.
- HORN, C. et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- JESUS, A. **Como aplicar jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Brasport, 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- KRAEMER, M. **Quando brincar é aprender**. São Paulo: Loyola, 2007.
- KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon Press, 2000.
- KUHLMANN JR. Moysés, M. **A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX**. In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. C. de. (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- MARQUES, M. Osório. **Os paradigmas da educação**. RBEP, Brasília: MEC/INEP, v. 73, n. 175, p. 547-565, set./dez. 2002.
- MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato: **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. Editora Atlas S.A., 2007.
- MICARELLO, Hilda. **Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história**. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs.). *Educação Infantil: enfoques e diálogos*. Campinas, SP: Papirus, 2011, p.432.
- MONARCHA, Carlos. **Revista do jardim da infância: uma publicação exemplar**. In: _____. *Educação da Infância Brasileira (1875 -1983)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p.81-119.
- NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado. **Processo histórico da educação infantil no Brasil: educação ou assistência?** XII Congresso Nacional de Educação. EDUCARE. PUC PR 26 a 29/10/2015.
- NUNES, A. C. Gestão democrática ou compartilhada? Uma (não) tão simples questão de semântica. **Revista Caderno Pedagógico**. Nº 02, março/99. Curitiba: APPSindicato, 1999. P. 37-40.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar – introdução crítica**. 8ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.
- PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, n.33, p.78-95, 2009.
- SILVA, Cristiane Rosana da. Reconhecer o Brincar na Educação Infantil como Ferramenta Educativa na Aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 10, Vol. 10, pp. 111-123. Outubro de 2020.
- SILVA, Patricia Terezinha da. **A infância multifacetada: Representações e práticas discursivas no Paraná do início do século XX**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2007.
- SPADA, Ana Corina Machado. Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. São Paulo, vol.05, 2005.
- VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2000. p. 14-64.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.



21

MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

LITERACY METHODS FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Delene Costa Martins Medeiros



Resumo

O Transtorno do Espectro Autista pode ser entendido como déficit social, cognitivo e déficit de linguagem, com isso a criança tem dificuldade de se relacionar com o outro, assim dificultando o processo de ensino-aprendizagem da mesma. Esse transtorno pode variar do leve ao severo. Neste contexto, o presente estudo tem por objetivo foi compreender os métodos de como alfabetizar a criança com Transtorno do Espectro Autista. Identifica-se o contexto histórico dos jogos e brincadeiras em diferentes épocas e o que proporcionaram para o desenvolvimento dos alunos da educação. Trata-se de uma revisão bibliográfica utilizando método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Revista Eletrônica de Pedagogia*, Google Acadêmico e Scribd. Conclui-se que é importante a inclusão da criança autista para seu desenvolvimento. Com o trabalho em equipe entre escola, profissionais especializados e a família, esse processo pode ser realizado com sucesso. Tendo como objetivo a superação e o desenvolvimento integral da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Palavras-chave: TEA. Inclusão. Métodos. Alfabetizar. Ensino-aprendizagem.

Abstract

The Autistic Spectrum Disorder can be understood as a social, cognitive and language deficit, with that the child has difficulty relating to the other, thus making the teaching-learning process difficult. This disorder can range from mild to severe. In this context, the present study aims to understand the methods of how to teach literacy to children with Autistic Spectrum Disorder. It identifies the historical context of games and games in different times and what they provided for the development of education students. This is a bibliographical review using a qualitative and descriptive method. The search was carried out using the following search engines *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Revista Eletrônica de Pedagogia*, Google Scholar and Scribd. It is concluded that the inclusion of autistic children is important for their development. With teamwork between the school, specialized professionals and the family, this process can be carried out successfully. With the objective of overcoming and the integral development of the child with Autistic Spectrum Disorder (ASD).

Keywords: TEA. Inclusion. Methods. Literacy. Teaching-learning.

1. INTRODUÇÃO

A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem certa dificuldade de se relacionar com o outro e isso pode representar um retardo no seu desenvolvimento, dificultando o desenvolvimento da fala, linguagem e aprendizagem. Os desafios da promoção educacional quando aparecem na vida dos professores, muito não sabem como lidar, pois, esses alunos são tidos como “problemas”, por isso a pesquisa auxilia principalmente na relevância desses professores.

O tema escolhido visa compreender a importância da prática dos métodos de alfabetização para auxiliar os alunos com TEA, e reconhecer que esses alunos se tornaram vitais tanto na prática docente quanto na trajetória escolar desses alunos, pois os professores orientam os pais na busca de diagnósticos para melhor satisfazer a necessidades desta criança.

Diante desse contexto, justifica-se que é de grande relevância para a escola, por trazer métodos de ensino para a sala de aula, onde o professor terá facilidade em saber o nível de desenvolvimento que o aluno com TEA se encontra, assim caberá ao educador adequar o seu sistema de comunicação. Adaptando de acordo com o desenvolvimento da criança, auxiliando a aprendizagem, o relacionamento e a interação.

Nota-se em entender como o professor enquanto mediador deve elaborar métodos pedagógicos para a melhor adaptação e desenvolvimentos da criança com esse transtorno. Ressalta-se que o interesse da pesquisa surgiu diante das inquietações dos professores sobre suas práticas pedagógicas quando tem aluno autistas inserido no ambiente escolar. Portanto, a questão que orienta essa pesquisa é: como alfabetizar alunos com Transtorno do Espectro Autista?

No objetivo geral do presente estudo foi compreender os métodos de como alfabetizar a criança com Transtorno do Espectro Autista. Além dos objetivos específicos que são apresentar as características dos aspectos clínicos e diagnóstico do TEA; descrever os principais obstáculos para uma efetiva alfabetização de crianças diagnosticada com TEA. E por fim, identificar os métodos de alfabetização utilizados com crianças autistas.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica que foi extraída de matérias já publicadas, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Científica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2000 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos 22 anos, na língua portuguesa.

2. ASPECTOS CLÍNICOS E DIAGNOSTICO DO TEA

O autismo tem sido estudado há décadas, mas não há uma definição específica do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao longo do tempo, vários autores e pesquisadores estudaram o autismo.

Segundo Cunha e Filho (2009), o psiquiatra austríaco Eugen Bleuler foi o primeiro a utilizar o termo autismo. Em 1911, ele realizou um estudo de casos de esquizofrenia, usando

o termo autismo para descrever um dos sintomas, a incapacidade de um indivíduo manter ou iniciar relacionamentos sociais.

No dia 2 de abril é o Dia Mundial da Conscientização do Autismo. A data foi escolhida pelas Nações Unidas em 2008 para chamar a atenção para as realidades e desafios enfrentados por pessoas com autismo em todo o mundo. Por ser mais comum em homens do que em mulheres, o azul foi escolhido como símbolo do autismo. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), “O transtorno do espectro autista é diagnosticado quatro vezes mais frequentemente em homens do que em mulheres.

Crianças com transtorno do espectro autista (TEA) apresentam alguma dificuldade em interagir com outras pessoas, o que pode representar um atraso no desenvolvimento que dificulta fala, linguagem e aprendizagem. Nota-se a falta de aceitação emocional, falta de contato visual, dificuldade em entender o que está acontecendo na vida social e possivelmente falta de interesse em manter uma conversa.

Barbosa (2016) observou que o transtorno do espectro autista (TEA) é uma síndrome que afeta três domínios do desenvolvimento humano: socialização, comunicação e comportamento. Os pacientes com esse transtorno podem variar de baixo comportamento a deficiência intelectual comportamental (DI) grave, bem como indivíduos com inteligência normal (QI) que levam vidas independentes. Ferreira (2019) refletiu no autismo que cada indivíduo com autismo tem características próprias, uns são mais atentos, uns são mais inteligentes, outros são mais sociáveis, etc.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), as crianças com autismo são prejudicadas pela falta de comunicação e interação com seu ambiente social, o que também pode prejudicar seu comportamento e interesse pelas atividades. Esses sintomas estão presentes desde a infância.

De acordo com o Ministerio da Educação os alunos com transtorno do espectro autista foram incluídos no grupo cujo funcionamento do desenvolvimento foi afetado - transtorno global do desenvolvimento (TDP). Referem-se a um grupo de transtornos caracterizados por um triplo transtorno qualitativo, a saber, interação social, comunicação e comportamento. Pode variar de leve a grave e exibe comportamentos restritivos, repetitivos e estereotipados, como balançar a cabeça, bater em coisas e gestos repetitivos (BRASIL, 2010)

As crianças com autismo apresentam comportamentos e interesses repetitivos, como: organizar objetos, repetir ações por longos períodos de tempo, interessar-se por objetos específicos, muito organizados, incomodados com pequenas mudanças de objetos, interesses obsessivos e seguir rotinas. É difícil aceitar quando é hora de sair da rotina.

De acordo Kajihara, (2014) reflete sobre as características da criança com TEA:

Um desejo obsessivo de isolamento e consistência explica uma série de comportamentos autistas. Segundo os pais das crianças observadas, as crianças ficam mais contentes quando estão sozinhas do que na companhia de outras pessoas, não estão totalmente imersas em suas interações, não desenvolvem consciência social e se comportam como se eles foram hipnotizados e ignoram o contato físico direto, movimento ou ruídos que possam interromper seu isolamento ou demonstrar angústia por distúrbios externos (KAJIHARA, 2014, p.20).

Dessa forma, fica evidente a necessidade de a criança se integrar ao meio social, pois se você deixar ela fazer isso sozinha, ela ficará cada vez mais isolada. A inclusão começa em

casa, na escola e em qualquer ambiente livre de preconceitos.

Teixeira (2016) observou que as crianças com esse transtorno tendem a apresentar déficits significativos no comportamento social, evitando contato visual, desinteressando-se por vozes humanas, não adotando posturas esperadas, e geralmente não brincando com outras crianças, nem demonstram interesse em jogos e brincadeiras em grupo. atividades e podem ter tendência a cheirar e lambem objetos, ou bater palmas para frente e para trás e mover a cabeça e o tronco, gestos repetitivos e perguntas.

Para Silva (2012, p. 22),

as pessoas com autismo têm muitas dificuldades com a interação social, que variam em gravidade. Algumas crianças têm problemas mais sérios onde efetivamente se isolam em um mundo impenetrável; outras não conseguem se relacionar com ninguém; e aquelas dificuldades muito sutis que são quase imperceptíveis para a maioria das pessoas, incluindo alguns profissionais. Este último apresenta apenas as características do autismo, mas não completa o diagnóstico.

Crianças com esse transtorno devem ser avaliadas por um profissional como um psiquiatra. Para que a criança possa ser avaliada para que se possa determinar a gravidade do mesmo autismo. Para prosseguir com sucesso, é importante trabalhar em conjunto (família, escola e outros profissionais necessários).

Muitas vezes, uma criança com TEA parece ser uma criança normal com habilidades surpreendentes, enquanto outras vezes há muito comprometimento. Depende do grau, se é leve (grau 1), moderado (grau 2) ou grave (grau 3). tornam os homens mais frequentemente do que as mulheres. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) mostra que no nível 1, o indivíduo precisa de apoio; no nível 2, requer apoio substancial; e no nível 3, requer apoio substancial.

O DSM-5 (2014) afirma que no nível 1, o apoio é importante porque a criança apresenta déficit na comunicação e falta de interesse em fazer amigos e interagir com os outros. A dificuldade em mudar rotinas, organização, planos o torna um pouco dependente. No nível 2, a criança precisa de muito apoio, pois apresenta sérios déficits de comunicação, mesmo quando há apoio.

Teixeira (2016) explica que nesse nível a criança tem a incapacidade de iniciar conversas, respostas limitadas a perguntas e conversas, dificuldade em mudar o foco e as rotinas. No nível 3, requer uma quantidade muito grande de apoio, pois a criança apresenta déficits graves na interação e na comunicação. As conversas raramente são iniciadas e, quando o fazem, são breves e muito diretas. É extremamente difícil aceitar mudanças de foco, ações e rotinas. Comportamentos restritos e repetitivos foram observados em todos os três níveis, com gravidade crescente em cada nível.

Pode-se perceber a diferença em cada gravidade, tornando a intervenção mais eficiente, resultando em bons resultados no tratamento, permitindo que a criança supere as expectativas.

O Transtorno do Espectro Autista faz parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs), estão juntos a ele nesse grupo outros cinco Transtornos, são eles: O Autismo Clássico, Síndrome de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Transtorno Desintegrativo da Infância e Síndrome de Rett. Segundo Oliveira (2016, p.34):



O Autismo Clássico é bem parecido com o TEA, pois as crianças apresentam dificuldade na interação, ao se comunicar, socializar, atraso na fala e demonstram movimentos repetitivos.

A Síndrome de Asperger não há atraso na fala e consegue se expressar com clareza, mas é difícil se comunicar com os outros, demonstram movimentos repetitivos, o que só é detectado após os 3-5 anos.

O Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação, também conhecido como Autismo Atípico, apresenta-se a partir dos três anos de idade, desenvolvem graves prejuízos na interação social, comunicação verbal e não verbal e comportamento estereotipado, semelhante ao autismo clássico.

O Transtorno Desintegrativo da Infância pouco conhecido, manifesta-se em crianças de 2 a 10 anos que apresentam perdas significativas em pelo menos duas áreas e dificuldades de socialização e comunicação.

A Síndrome de Rett mais comum em meninas, aparecem após 6 meses. Até os 6 meses a criança se desenvolve normalmente, depois dos 6 meses ela degenera, tem comprometimento grave da linguagem e pode até andar na cadeira de rodas (OLIVEIRA, 2016, p.34).

Ainda não existe uma causa específica para esta doença, e pode ser causada por uma variedade de razões, tais como: pais mais velhos, mais provavelmente após os 35 anos; pode ser genética; algumas complicações durante a gravidez ou parto, por psicólogos em Informação transmitidas nos cursos de formação das instituições de ensino.

Segundo Oliveira (2016, p. 17),

a causa do autismo ainda é desconhecida, mas pesquisas recentes sugerem que está relacionado a problemas neurológicos, genéticos, ambientais e psicológicos. Alguns estudos também descrevem infecções que podem estar ligadas à causa do autismo, como caxumba, herpes, pneumonia, rubéola e outras. As vacinas contendo mercúrio e timerosal também tiveram uma forte ligação.

Portanto, fica claro que o autismo pode ser causado por uma variedade de causas, mas a causa ainda não foi identificada.

Eles geralmente são diagnosticados após os três anos de idade. No entanto, alguns sintomas como: distúrbios de desenvolvimento, fala, sociais, de comunicação, comportamentais e ecogênicos foram observados antes dos três anos de idade. Muitas crianças com esse distúrbio têm uma memória excelente.

Segundo Araújo e Schwartzman (2011), as crianças são encaminhadas para avaliação mais tardiamente do que o esperado, pois os pais começam a manifestar suas preocupações por volta dos 17 meses, e a idade do diagnóstico é por volta dos 4 anos.

Esse diagnóstico deve ser feito por um profissional como o psicólogo, pois ao avaliá-los, eles podem determinar o grau da criança e assim intervir com base no grau. Assumpção Jr (2017) enfatizou o quão difícil é construir um diagnóstico de autismo porque engloba um grande número de diferentes patologias.

Para Krug, Trentini e Bandeira (2016 p. 11),

A avaliação psicológica é entendida como um amplo processo investigativo em que se conhece a pessoa avaliada e suas necessidades, com o objetivo

de tomar a decisão mais adequada para o psicólogo. Mais especificamente, a avaliação psicológica refere-se à coleta e interpretação de dados obtidos por meio de um conjunto de procedimentos confiáveis, entendidos como aqueles reconhecidos pela ciência psicológica.

As avaliações são feitas por profissionais, mais comumente psicólogos e familiares. Nessa avaliação, é necessário que as famílias relatem uma série de sintomas, pois a criança vivencia isso diariamente. Por meio desses relatos e tratamento da criança, é possível diagnosticar se a criança tem autismo. Este é um processo longo porque a criança precisa ser observada por um longo tempo.

Baptista e Sanches (2009) mencionaram a instabilidade familiar após o diagnóstico de uma criança, e a combinação de novos papéis fazia parte de uma busca por novos arranjos familiares diante de novas realidades.

Não há cura para o autismo e pode ser tratado com especialistas como: psicólogos, terapeutas, neurologistas, fonoaudiólogos, pediatras, psiquiatras, etc. Quanto mais cedo o diagnóstico for feito, melhor será o efeito do tratamento. Assim, é possível aliviar alguns sintomas, socializar-se com a pessoa e aprender melhor, gerando autonomia e independência.

Batista (2012) enfatiza que a reabilitação é um processo contínuo e gradual que visa a recuperação física e psicológica da criança com esse transtorno, visando a reinserção social.

De acordo com Barbosa (2016, p. 8),

O processo de avaliação é planejado e executado por um psicólogo com base em aspectos técnicos e teóricos. A escolha do número de sessões a realizar, das questões a responder e dos instrumentos/técnicas de avaliação a utilizar terá por base os seguintes elementos: 1) o contexto em que se insere a avaliação psicológica; 2) a finalidade da avaliação psicológica; 3) a estrutura psicológica a ser investigada; 4) o instrumento/a adequação das características da técnica ao indivíduo avaliado; 5) as técnicas, métodos e condições de funcionamento do instrumento de avaliação.

Essa avaliação envolve entrevistas com a família e entretenimento de acordo com a faixa etária da criança, como: jogos simbólicos, jogos de regras etc., adaptados ao seu nível de dificuldade. Para Leontiev (2014), durante as atividades lúdicas, as crianças descobrem as relações existentes entre os homens.

Vale ressaltar que, por meio de uma avaliação psicológica, as principais dificuldades e habilidades da criança podem ser identificadas e diagnosticadas após a elaboração do laudo. Schumann (2002) reflete que, uma vez feito o diagnóstico, é importante orientar os pais para recursos úteis que ajudem a sentir que há algo a fazer.

Para Araújo e Schwartzman (2011, p. 193):

o diagnóstico precoce e a intervenção em crianças com TEA podem determinar resultados, incluindo aquisição mais rápida da linguagem, desenvolvimento de diferentes processos de adaptação e interações sociais e aumento das chances de integração em diferentes ambientes sociais.

Existem vários tratamentos para o autismo, embora não haja cura. Dessa forma, pode

ajudar a vida do TEA de várias maneiras e facilitar o processo de ensino dessa criança. Dentre eles, psicoterapia, terapia cognitivo-comportamental (TCC) e musicoterapia são alguns dos métodos que podem ser utilizados.

O diagnóstico é essencial na vida de uma criança com TEA, pois permite que os profissionais de saúde utilizem métodos de tratamento. Por meio desses métodos, terapeutas e psicólogos são capazes de tratar crianças com autismo com bons resultados em seu aprendizado.

3. ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DIAGNOSTICADA COM TEA

A inserção na escola é um método que exige muita atenção e cuidado, pois representa uma mudança na rotina e na vida de todos. Portanto, essa integração ao ambiente escolar é desafiadora para crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista, pois uma das marcas do TEA é a recusa em mudar rotinas. Assim, no início, são comuns choros, movimentos repetitivos do corpo, irritabilidade, agressividade e recusa em seguir as regras e ordens de qualquer profissional da escola.

Segundo Belizário (2010), essas reações são comuns e esperadas, pois para as crianças com TEA, a escola, as pessoas de lá e a própria experiência escolar representam um novo momento, que em alguns casos é difícil. Aceite e entenda. O autor diz:

Nesse momento, a escola é uma experiência desconhecida e em que a criança luta para compreender significado e propósito. Para os professores, esses primeiros momentos de experiência podem ser paralisantes, cheios de sentimentos de incompetência, angústia e falsas crenças de que a escola é impossível, e a expertise dos professores contribui para o desenvolvimento da criança. Devido às dificuldades iniciais, a escola fez várias tentativas para acolher os alunos. Esta é uma atitude perfeitamente compreensível, embora alguns cuidados sejam importantes (BELIZÁRIO, 2010, p. 22).

Por esses motivos, o processo de alfabetização torna-se mais difícil e trabalhoso, pois primeiro o professor e toda a equipe escolar devem compreender e transmitir confiança ao aluno para que ele possa, com segurança, começar a interagir e se comunicar com os profissionais responsáveis por isso (FERREIRA, 2009).

A atuação dos professores e dos envolvidos no processo de alfabetização é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois se essa intervenção ocorrer de forma efetiva desde a educação infantil, a criança tem maiores chances de ser alfabetizada (BATISTA, 2012).

As intervenções ao nível da família são necessárias para garantir que as crianças tenham direito e acesso a educação e cuidados de saúde adequados. Existem programas de intervenção precoce, como terapia ocupacional e fonoaudiologia, que são fundamentais para a educação infantil, para que a complexidade do período de alfabetização seja reduzida. A implementação adequada dessas intervenções auxilia e enriquece o processo de ensino, além de apoiar os professores de educação infantil (BARBOSA, 2016).

Esse processo de alfabetização pode efetivamente facilitar a vivência de novas experiências que podem levar crianças diagnosticadas com TEA a novos aprendizados e novos comportamentos. Portanto, de acordo com o manual Conhecimentos e Práticas Inclusivas, professores e interessados devem seguir algumas recomendações de ajustes para que este momento tenha maior significado e validade (BRASIL, 2003):

- Acolher os alunos com autismo, inclusive sempre chamando-os pelo primeiro nome e sentando-os na primeira fila;
- Desenvolva uma rotina e apresente-a sempre no início de um evento;
- Adicione atividades que facilitem a interação entre todos os alunos do programa. Peça aos alunos com TEA que façam essas atividades como auxílio na entrega de materiais aos colegas ou até na distribuição de lanches;
- Nos casos mais graves de TEA, quando o aluno é diagnosticado como muito grave, ele pode apresentar estereótipos e ecos, caso em que cabe ao professor controlar o aluno para desviar sua atenção para sair em eventos ou participar em outras atividades que sejam significativas e significativas para os alunos.

Além dessas recomendações, um fator importante na alfabetização efetiva é que os professores compreendam os alunos com transtornos do espectro do autismo e promovam um ambiente de aprendizagem rico, pois esse entendimento é a segurança que os professores proporcionam aos alunos com autismo (CUNHA; FILHO, 2009).

O vínculo entre professores e famílias é de extrema importância, seja para troca de informações, ajuste de estratégias, orientação e realização de atividades pedagógicas. Este vínculo garante a assiduidade do aluno e a conclusão dos trabalhos escolares, bem como um tratamento eficaz com os diversos especialistas mencionados acima.

Temos também um pilar ainda mais importante, os professores de serviços profissionais. De acordo com a Lei nº 12.764 de 2012, que estabelece a política nacional de proteção aos direitos dos Transtornos do Espectro Autista, os alunos diagnosticados devem ter um profissional enfermeiro docente - para auxiliar em todas as atividades realizadas no ambiente (BRASIL, 2012).

Barros; Senra e Zauza (2015) explicam que algumas atividades relacionadas à alfabetização são adequadas para crianças diagnosticadas com TEA porque os estilos de aprendizagem diferem; dessa forma, cabe a um colega profissional interpretar o desenvolvimento das atividades. Os pares profissionais também auxiliam os alunos em momentos de crise, socialização e inclusão no ambiente escolar. Como tal, os colegas profissionais auxiliam os alunos diagnosticados com autismo em todo o processo de desenvolvimento motor, físico, cognitivo e de aprendizagem.

Para alfabetizar crianças com autismo, primeiro é necessária uma avaliação psicoeducacional. Assim, é possível compreender os aspectos cognitivos, emocionais, psicomotores e de socialização das crianças. Porque interferem no aprendizado. Deve-se observar se a criança consegue sentar e se concentrar. Então observe como funciona o pensamento e o desenvolvimento da linguagem deles (BELISARIO, 2010).

Os professores precisam ser pesquisadores para entender a função cerebral em crianças com TEA. Por meio da pesquisa, será possível que os professores façam escolhas específicas para cada aluno para que possam concluir com sucesso o processo de ensino. Bastos (2018) reflete que a escolarização de crianças com autismo exige que os professores reflitam sobre o processo de ensino, bem como sobre as diferentes faces. Considere um aluno que não é curioso e aprende de uma forma específica e não tradicional

Para seus estudos, recursos visuais, atividades de curto prazo e perguntas precisam ser diretas. Caso tenha dificuldade de coordenação motora, pode recorrer a diversos recursos, como: massa de modelar, tinta, TV, música, computador. Assim, todas as habilidades prejudicadas podem ser exercitadas (BASTOS, 2018).

Bereoff (2014, p.11) destaca que “a educação de crianças com autismo é uma experiên-



cia que leva os professores a examinar e questionar suas percepções de desenvolvimento, educação normal e competência profissional”. Isso torna a descrição do impacto do primeiro contato entre professor e criança um desafio, muitas vezes desconhecido e imprevisível.

Gadotti (2004) defende que as práticas de ensino devem ser reconsideradas e desenvolvidas para respeitar as limitações das crianças com TEA, começando pela redução do tamanho das turmas para que os professores possam prestar a assistência necessária às crianças com autismo. ASD, esta doença. Estabeleça procedimentos de trabalho, tais como: arrumar a sala, escrever no quadro-negro etc.

As crianças com TEA têm direito a um professor de apoio. O apoio aos professores é necessário porque, muitas vezes, os professores regentes sozinhos não conseguem acomodar toda essa diversidade, e os alunos com deficiência precisam necessariamente de acompanhamento especializado. Mousinho (2010) reflete que professores de regência, escolas e professores de apoio trabalham juntos e colaboram para que suas funções sejam claramente definidas e possam ajudar uns aos outros quando necessário.

Escolas de todo o mundo, em grande parte impulsionadas pela Convenção de Salamanca, precisam atender crianças carentes em turmas existentes, muitas vezes com grande número de alunos e professores cuja formação não aborda esses aspectos. Nesse momento, a opção de muitos é ter um profissional em sala de aula (MOUSINHO, 2010, p. 2).

Para a inclusão, são necessárias parcerias entre escolas e professores de apoio, pois eles apoiam a busca de objetivos de desenvolvimento e podem avaliar as dificuldades das crianças. Portanto, os professores de apoio devem ser vistos como profissionais responsáveis por auxiliar a integração e o desenvolvimento das crianças com esse transtorno (GADOTTI, 2004).

A criança se incomoda com sons altos, como a voz alta do professor, o sino da escola, o movimento das carteiras e cadeiras, microfones ou outros ruídos que possam perturbá-la. Porque as crianças com transtorno do espectro do autismo ouvem bem, melhor do que outras crianças. Esses sons devem ser evitados ou pelo menos reduzidos para não distrair as crianças com esse transtorno de seu cotidiano (MOUSINHO, 2010).

Os professores podem usar essa sensibilidade sonora em crianças com autismo como método de ensino para brincar. Usando músicas e histórias, números, letras podem ser aprendidas através de fonemas, palavras e seus significados.

Por meio desses recursos, as crianças tomam conhecimento dos elementos contidos em nossa linguagem, o que facilita o aprendizado. A rima pode ser feita em uma história ou poema, com alterações ou repetições de consoantes semelhantes, para que a criança possa entender a diferença de pronúncia de cada letra. Ler aproximando-se de sons e reconhecendo palavras. Atividades de curta duração como desenhar o que ela viu na história ou o que eu ouvi na música devem ser aplicadas, adaptadas e estruturadas de acordo com a dificuldade da criança (MOUSINHO, 2010).

Diante desses conceitos estabelecidos pelos autores acima, fica claro que os professores desempenham um papel fundamental na educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), proporcionando-lhes conhecimento sobre suas realidades e habilidades, aplicando conhecimentos, expressando-se e sendo capazes de ser feliz, interagir uns com os outros (BELISÁRIO, 2010).

Com isso, percebe-se que ensinar crianças autistas a ler e escrever não é uma tarefa fácil, por isso os professores precisam adotar novas posturas, estratégias para melhores formas de trabalhar e novos conhecimentos. Existem vários recursos que funcionam bem para melhorar a alfabetização em crianças com esse transtorno. As crianças devem ser

avaliadas de acordo com seu nível de dificuldade.

4. OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO UTILIZADOS COM AS CRIANÇAS AUTISTAS

A escola, juntamente com a família e equipe de apoio, é muito importante no processo de ensino desse aluno. É necessário que as crianças com TEA estejam matriculadas na escola regular, pois esta possui habilidades que podem ser utilizadas para o seu desenvolvimento.

Segundo Assis, Furtado e Santos (2017, p. 6)

[...] a importância de sua participação nas instituições escolares, pois é nesse ambiente que ela está bem equipada para promover seu desenvolvimento físico, intelectual, social, emocional e psicológico para avançar em sua experiência e conhecimento.

A educação especial começa a ser integrada à educação formal para atender às necessidades de crianças com deficiência de desenvolvimento e de alta capacidade em todo o mundo. Porque as crianças com necessidades especiais precisam se integrar ao meio social para ter uma melhor aprendizagem e um melhor desenvolvimento comportamental e social.

De acordo com Catarina e Hollerweger (2014, p. 4),

Dado que as pessoas estão constantemente mudando e mudando o ambiente em que se encontram, é necessária uma ação pedagógica para mudar a exclusão e reforçar a importância de todos os envolvidos na promoção da aprendizagem dos alunos.

Segundo Assis, Furtado e Santos (2017) aceitar uma criança com necessidades especiais é sempre um desafio para os professores, pois nem sempre os professores estão preparados. No entanto, deve-se considerar também que toda criança tem dificuldades e é diferente uma da outra. Para crianças com TEA, as dificuldades podem variar de pessoa para pessoa.

Por isso, é muito importante capacitar professores e gestores para que estejam preparados para esse novo desafio. Saber identificar as necessidades dos alunos e determinar a melhor forma de trabalhar com elas, utilizando recursos diferenciados, para um melhor desenvolvimento (CATARINA; HOLLERWEGER, 2014).

Segundo Giroto, Martins e Poker (2016, p. 7), a formação de professores de educação inclusiva requer a análise do conhecimento científico acumulado para adquirir as competências e habilidades estimadas necessárias para atuar com essa nova perspectiva. a formação deve basear-se na reflexão e na criatividade.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, estabelece uma política nacional de proteção aos direitos das pessoas com transtornos do espectro autista, destacada pelo art. 2. Parágrafo VII – “Incentivar a formação e capacitação de profissionais especializados no atendimento de pessoas com transtornos do espectro autista, bem como pais e responsáveis” (BRASIL, 2012).

É preciso buscar formação e qualificação, pois os professores precisam estar prontos



para acolher as crianças e prepará-las para um novo ambiente que facilite seu ensino e aprendizagem. As crianças com TEA têm direito a uma educação de qualidade, conforme enfatiza a Lei 12.764/2012 no Art 3º parágrafo 4º - «Toda pessoa com autismo tem direito à educação e à educação profissional»

Embora ainda existem muitas escolas públicas e privadas, elas não estão preparadas e organizadas para o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais. Essas escolas têm um conceito de que crianças com autismo não aprendem. Seja por falta de incentivo, falta de parceria entre os profissionais ou falta de formação dos professores (BATISTA, 2012).

Gadotti (2004) menciona que esse projeto escolar depende muito da ousadia de seus profissionais. A construção do Programa de Políticas Educacionais é importante porque, por meio dele, os profissionais da educação compreenderão os principais objetivos da escola. Os professores devem sempre buscar alternativas que possam ser encontradas por meio de um programa bem estruturado.

É sabido que as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) hoje têm o mesmo direito de estudar em qualquer escola que outras crianças com deficiência. É importante incluir uma criança com esse transtorno, pois o aluno desenvolve habilidades para se integrar e interagir com outras crianças.

Conforme Catarina e Hollerweger (2014, p.4),

A partir da Conferência de Jontiem na Espanha em 1994, através da Declaração de Salamanca, a inclusão escolar surgiu com o objetivo de quebrar os paradigmas educacionais existentes e as estruturas curriculares fechadas nas escolas. As pessoas com deficiência são reconhecidas como cidadãos e aceitas nas escolas.

Em termos de inclusão, são muitos os desafios e é preciso trabalhar em conjunto entre escolas, famílias e profissionais para que as crianças com autismo alcancem níveis de socialização e aprendizagem, mesmo que sejam pequenas em relação às outras crianças (GIROTO; MARTINS; POKER, 2016).

As crianças com TEA precisam ser incluídas com outras, apesar de sua falta de interesse em socializar. Seu desenvolvimento emocional e social deve ser estimulado em um esforço para superar suas limitações. Com isso, é necessário que o professor faça preparações específicas para que suas aulas estejam prontas para atender as necessidades dos alunos (BEREOFF, 2014).

Para Campbell (2009, p.154),

Na educação e formação de professores, deve ser dada especial atenção ao desenvolvimento de todos os futuros professores para exercerem a sua autonomia e utilizarem as suas competências para adaptar currículos e instituições às necessidades específicas dos alunos, bem como num sentido colaborativo com especialistas e com a cooperação dos pais.

Percebe-se o quão importante é a formação do professor, pois através dessa formação ele poderá trabalhar com as crianças. Use as habilidades adaptativas do seu filho de acordo com suas necessidades. Para Oliveira (2016), o papel do professor como facilitador é proporcionar à criança a possibilidade de se comunicar, engajar e interagir com os outros em contexto socioeducativo, realizar um trabalho de apoio, atenção e respeito, levando em

diferenças de conta, mas não as tornar um problema.

Conforme Oliveira (2016, p.24):

Na prática docente, uma boa relação professor-aluno é fundamental. Deve-se atentar não só para o conteúdo, mas também para as relações afetivas, amizades, respeito mútuo e, como os alunos autistas não aprendem em ambientes hostis, os professores devem estimular o desenvolvimento emocional e social, lembrando de suas limitações. Fisiológico e psicológico no processo de aprendizagem.

Portanto, fica evidente a importância da relação entre professores e alunos na inclusão, pois os alunos estão em processo de adaptação a um novo ambiente. Portanto, é necessário que os professores preparem o ambiente e o currículo de acordo com as necessidades dos alunos. Um ambiente onde a criança se sinta acolhida, respeitada e tenha as mesmas oportunidades que as outras crianças. As salas podem ser organizadas de forma que não sejam distrativas e divididas em diferentes ambientes para o desenvolvimento específico de cada habilidade afetada pelo TEA. Onde posso usar ilustrações visuais para ajudá-la a entender as palavras por meio de ilustrações, porque as crianças com esse transtorno têm fortes habilidades de percepção visual.

Batista (2012) explica que o diagnóstico de uma criança com TEA é importante e, quanto mais cedo for diagnosticado, mais fácil será o tratamento. Embora seja difícil chegar a um diagnóstico, é um processo demorado com várias avaliações. Com o diagnóstico, intervenções educativas podem ser implementadas. Por causa dos diferentes níveis de transtorno do autismo, as intervenções educacionais variam em cada série.

Fernandes, Neves e Scaraficci (2011), citam que os métodos TEACCH, ABA, PECS são os tipos mais usuais de intervenção, ressaltando que:

TEACCH - Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Distúrbios Relacionados da Comunicação, pelo Dr. Eric Schopler na década de 1960. O método visa aproximar a prática psicoeducativa, onde é utilizada uma avaliação denominada PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado). Este método avalia as crianças com base em seus pontos fortes e maiores dificuldades para desenvolver um plano adequado para desenvolver sua independência.

Usando a abordagem TEACCH, as habilidades de reabilitação e alfabetização de crianças com autismo com deficiências de comunicação e comportamento podem ser desenvolvidas. A rotina e a organização do ambiente são construídas por meio de estímulos visuais. Na aula, imagens, cores, tamanhos, formas, etc. podem ser temas. Portanto, também é bom para aprender a vida cotidiana.

ABA – Análise Aplicada do comportamento, é um método de analisar o comportamento de uma criança, ensinando-lhe habilidades que ela ainda não possui. Essas habilidades são ensinadas individualmente juntamente com recomendação ou orientação. Quando necessário, o apoio é fornecido, mas a criança é deixada para completar a atividade sozinha para construir a independência. Repita a rotina de aprendizado todos os dias até que a criança demonstre as habilidades em diferentes ambientes.

No método ABA, o professor atua como intermediário do conhecimento. Este método pode ser usado a qualquer momento para que as crianças ajudem as famílias a lidar com tempos difíceis. É essencial para a instrução intensiva e individualizada no desenvolvimento das habilidades necessárias para a independência e qualidade de vida em crianças com

TEA.

PECS – Sistema de comunicação por troca de figuras, é um método desenvolvido para desenvolver habilidades de comunicação através de imagens. Um lugar para usá-los com pessoas que não se comunicam ou não se comunicam bem. Ensine seu filho a expressar verbalmente necessidades, como sede, fome, etc.

O método PECS é a base do dia a dia, pois por meio dele as crianças poderão expressar suas necessidades. Como tal, ela será inspirada para novos níveis de aprendizado e desejo de fazê-lo.

Mousinho (2010) dizem que essas estratégias e abordagens propostas trazem um fio condutor, o uso da percepção visual para explorar outras necessidades existentes devido ao autismo. Portanto, é necessário trabalhar com equipes educativas junto com psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas, neuropediatras, psicoeducadores e familiares. Para que esses métodos possam ser aplicados a qualquer momento em diferentes ambientes.

Outro método muito utilizado é a assistência educacional profissional (AEE), que tem como objetivo identificar as necessidades da escola e desenvolver um plano de atendimento para atender alunos com deficiência, produzir e obter materiais e monitorar o uso de recursos em sala de aula, que orienta famílias e professores sobre o uso dos recursos pelos alunos e promove a formação continuada dos profissionais docentes de enfermagem (GODOTTI, 2004).

Os professores do AEE precisam ser especialmente treinados para atender as metas de educação especial no sentido de educação inclusiva. Este treinamento especifica cursos contínuos de formação, especialização e aperfeiçoamento por meio dos quais os professores poderão atualizar e ampliar seus conhecimentos sobre conteúdo específicos de AEE.

Ao utilizar essas intervenções, é possível desenvolver melhor a aprendizagem em crianças com autismo. Além da equipe escolar, a presença de um terapeuta também é importante.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar esse trabalho, percebe-se que a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) está cada vez mais evoluída. As crianças com esse transtorno estão sendo incluídas em escolas regulares, com direito a um professor de apoio, se necessário. Para assim contribuir com o seu desenvolvimento social, interação e comunicação com o outro e desenvolver o seu ensino e aprendizagem.

Com isso, os profissionais da educação estão cada vez mais em busca da sua formação, capacitando-se e se especializando na área da educação especial. Nesse período, verifica-se que, quando o professor mediador utiliza as adaptações adequadas e as possíveis habilidades, para o grau de dificuldade da criança, o aprendizado da mesma é crescente, favorecendo o processo de ensino.

Para uma boa alfabetização da criança com esse transtorno, sugere-se que o professor use algumas estratégias. Como: tentar fixar o olhar da criança enquanto fala, chamar sempre a atenção da criança, interagir a criança com objetos e com situações do meio. Com isso, destaca-se a importância das adaptações de acordo com grau de dificuldade da criança com esse transtorno.

No uso de diferentes recursos, sendo bem aproveitados para a construção da aula,

principalmente a utilização de recursos visuais e materiais didáticos, são fundamentais para que o professor consiga um bom resultado. O plano de ensino adaptado, tem que ter conteúdo próximo à idade global do autista e ser de acordo com o seu desenvolvimento, podendo ser mudado a qualquer momento.

Assim, percebe-se o quanto é importante a inclusão da criança autista para seu desenvolvimento. Com o trabalho em equipe entre escola, profissionais especializados e a família, esse processo pode ser realizado com sucesso. Tendo como objetivo a superação e o desenvolvimento integral da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Referência

- ARAÚJO, Ceres Alves; SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtorno do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.
- ASSIS, Jocileide S. G. ; FURTADO, Gláucia P. S. ; SANTOS, Kelly da Cruz. **Práticas docentes que contemplam as diferenças**. Goiânia, 2017. Dissertação (artigo acadêmico em pedagogia); Wallon Instituto Educacional, 2017.
- ASSUMPÇÃO JR. F. B. **Distúrbios globais do desenvolvimento**. Estilos clin. Vol.2 n.3 São Paulo, 2017.
- BAPTISTA, Makilim Nunes; SANCHES, Fátima Iara Abad. Avaliação familiar, sintomatologia depressiva e eventos estressantes em mães de crianças autistas e assintomáticas. São Leopoldo: Contextos clínicos, 2019.
- BARBOSA, Camila V. Avaliação Psicológica e o Espectro Autista. Goiânia, GO, 2016.
- BARBOSA, Camila V. Avaliação **Psicológica e o Espectro Autista**. Goiânia, GO, 2016.
- BARROS, Ana Lucia; SENRA, Luciana Xavier; ZAUZA, Clara Miranda Ferraz. **O processo de inclusão de portadores do transtorno do espectro autista**. 2015.
- BASTOS, Claudia Bandeira de. **Perturbações do espectro do autismo: manual prático para intervenção**. Lisboa: Lidel, 2012.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. Deficiência, autismo e psicanálise. A peste: Revista de Psicanálise e Sociedade e Filosofia. **Revista Ciência Psicológica**, v. 04, n.02, 2012.
- BELIZÁRIO, José Ferreira. MEC- Coleção **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Fortaleza: UFC, 2010. (V.9).
- BEREOFF, Rossano Cabral. **Autismo com transtorno da memória pragmática: teses cognitivas e fenomenológicas à luz da filosofia de Henri Bergson**. 2004. 2014 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Universidade do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014
- BRASIL. LEI N° 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, 2012.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Brasília, 2003
- CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.
- CATARINA, Mirtes Bampi Santa; HOLLERWEGER, Silvana. **A importância da família na aprendizagem da criança especial**. Belém, 2014.
- CUNHA, Patrícia; FILHO, José Belisário. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Transtornos Globais do Desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2009.
- DSM-5, Manual diagnóstico e estatístico de transtorno mentais. Porto Alegre, 2014.
- FERNANDES, Alisson; NEVES, João; SCARAFICCI, Rafael. **Autismo**. São Paulo: UNICAMP, 2011
- FERREIRA, Joana Cristina Paulino. Estudo exploratório da qualidade de vida de cuidadores de pessoas com perturbação do espectro do autismo. Porto, 2019
- GADOTTI, Moacir. **O Projeto Político Pedagógico da Escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Brasília, 2004

GIROTO, Claudia R. Mosca; MARTINS, Sandra E. S. de Oliveira; POKER, Rosimar Bortolini. **Educação Inclusiva: em foco a formação de professores.** São Paulo, Cultura Acadêmica, 2016.

KAJIHARA, O. T. 1943-2013: Setenta anos de pesquisa sobre o autismo. *In*: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (Orgs.). **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais.** Maringá, PR: Eduem, 2014.

KRUG, J. S. BANDEIRA, D. R. ; TRENTINI, C. M. **Psicodiagnóstico. Coleção Avaliação Psicológica.** Porto Alegre: Artmed, 2016

MOUSINHO, R. Mediação Escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. *Revista de Psicopedagogia*, São Paulo, vol 27, nº 82, 2010, p. 02

OLIVEIRA, Gisele de Souza. **Autismo e escola: Os desafios e a necessidade de inclusão.** Aparecida de Goiânia, 2010. Dissertação (Monografia em Pedagogia); Faculdade Nossa Senhora Aparecida, 2010

SCHULMAN, C. Bridging the process between diagnosis and treatment. *In* R. GABRIELS; D. HILLIS. **Autism-From research to individualized practice.** London: Jessica Kingsley Publishers, 2002.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular: Entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do Autismo.** Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

22



**A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE E AFETIVIDADE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

*THE IMPORTANCE OF PLAYFULNESS AND AFFECTIVENESS IN CHILDHOOD
EDUCATION*

Leidy Ellen Dornel de Sousa



Resumo

A Educação Infantil de qualidade envolve fatores emocionais, afetivos e sociais, onde através da interação, das brincadeiras, da música, dos jogos, das experimentações, de um ambiente acolhedor, atrativo e voltado para a criança, o processo ensino aprendizagem se torna significativo e eficaz. Como resultado, espera-se que o professor compreenda que suas ações afetam as crianças, e despertam emoções, se as mesmas resultam em situações desagradáveis, a aprendizagem é comprometida. O presente trabalho tem por objetivo estudo refletir sobre a importância da ludicidade e afetividade no desenvolvimento da criança. Foi realizada pesquisa através de materiais já publicado na área da pedagogia referente ao tema abordado, os dados foram extraídos de materiais do revistas eletrônicas, além de livros de bibliotecas universitárias sobre o tema abordado do idioma nacional e no período 2000 a 2020. Tendo em vista esse contexto, conclui-se a afetividade e o lúdico devem ser inseparáveis, pois o brincar desenvolve o corpo, a mente, a socialização, a coordenação motora e acima de tudo deixa qualquer criança feliz, construindo assim vínculos positivos.

Palavras-chave: Ludicidade, Afetividade, Educação, Criança, Desenvolvimento.

Abstract

Quality Early Childhood Education involves emotional, affective and social factors, where through interaction, games, music, games, experiments, a welcoming, attractive and child-oriented environment, the teaching-learning process becomes meaningful and effective. As a result, it is expected that the teacher understands that his actions affect the children, and arouse emotions, if they result in unpleasant situations, learning is compromised. The present work aims to reflect on the importance of playfulness and affectivity in the development of the child. Research was carried out through materials already published in the area of pedagogy related to the topic addressed, data were extracted from materials from electronic journals, in addition to books from university libraries on the topic addressed in the national language and in the period 2000 to 2020. In this context, it is concluded that affectivity and playfulness must be inseparable, as playing develops the body, mind, socialization, motor coordination and, above all, makes any child happy, thus building positive bonds.

Keywords: Ludicity, Affectivity, Education,. Child, Development.

1. INTRODUÇÃO

A infância é o período de maior desenvolvimento da criatividade humana, quando a criança é vista como um ser ativo e a prática do ensino é organizada de forma lúdica, valorizando os alunos e seus conhecimentos prévios e potenciais, professores capacitados atuam como mediadores no processo de ensino, planejando situações desafiadoras, criando um diálogo entre o que a criança já sabe e o novo aprendizado.

As crianças aprendem brincando, brincar é bom para o desenvolvimento infantil e construção do conhecimento de forma prazerosa, interessante e envolvente, portanto, é responsabilidade dos educadores proporcionar atividades lúdicas como músicas, brincadeiras, histórias, visitas, aulas, as experiências trazem significado ao aprendizado, além de inspirar amor, empatia, autonomia, criatividade e compreensão do mundo em que as crianças vivem.

O tema escolhido tem a finalidade apresentar a proposta da ludicidade e afetividade no aprendizado da educação infantil, onde o brincar e o afeto levam a criança a uma forma prazerosa de aprender sem tirar a essência da infância numa abordagem pedagógica entendendo que esses estímulos têm importância na socialização e aprendizado.

Diante desse contexto, justifica-se que uma melhor compreensão das crianças é como elas se desenvolvem, mostrando que ao agregar ludicidade e emoção às práticas pedagógicas, os caminhos de aprendizagem tornam-se mais prazerosos, eficazes e significativos, possibilitando o desenvolvimento global dos alunos.

Este trabalho tem os efeitos positivos dessa análise de ver a importância desses dois elementos dando ênfase no direito de estabelecer conexões afetivas dentro das atividades lúdicas pois viabilizam a elaboração de práticas voltadas para o universo infantil. Portanto, a questão que orienta essa pesquisa é: como a afetividade/ludicidade pode contribuir para o processo de aprendizagem da criança?

No objetivo geral do presente estudo refletir sobre a importância da ludicidade e afetividade no desenvolvimento da criança. Além dos objetivos específicos que são apresentar o conceito de afetividade e ludicidade; refletir sobre como a afetividade e o lúdico são indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem; apontar seus impactos na experiência escolar da criança.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica que foi extraída de matérias já publicadas, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Científica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2010 até 2021. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos 11 anos, na língua portuguesa.

2. CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A LUDICIDADE E AFETIVIDADE

O presente trabalho tem um preciso estudo da história da educação infantil no Brasil e aborda a importância da ludicidade e afetividade na educação infantil, para compreender esses dois elementos na Educação Infantil, precisa-se conhecer a história que vem sen-



do construída por esta área da educação e qual importância vem sendo imposta a esses conceitos.

Existe há mais de cem anos estudos da educação infantil no Brasil. Contudo, foi somente nas derradeiras décadas que ela foi reconhecida realmente.

Até o século XVII, as crianças eram vistas como adultos em miniatura cuja socialização se dava por meio do contato direto com os adultos. Nessa socialização, aprendem valores, costumes e habilidades com os mais velhos (FONTANA; CRUZ, 2010, p.23).

O autor citado ressalta que não era papel da família repassar valores e saberes, pois as crianças se separam rapidamente de seus pais e buscam esse traço em sua presença com os mais velhos. Eles aprendem o que precisam saber para ajudar os adultos a fazê-lo.

Mesmo no século XVII, as características das crianças não eram reconhecidas. É visto como uma forma de entretenimento, e os adultos adoram o charme e a distração que incorpora. Quando cresceu e parou de provocar os adultos, abandonou-se. A partir do século 18, os adultos começaram a mudar sua compreensão das crianças. No entanto, sua posição ainda não é a mais especial da família.

No final do século XVII, nas sociedades industriais, as pessoas notaram uma mudança no olhar sobre a infância. As crianças eram mantidas longe dos adultos e trancadas em escolas, antes de serem soltas no mundo. As escolas utilizavam a aprendizagem como meio de ensino. Nesse período as crianças passaram a ser o foco das atenções, e a família, por sua vez, torna-se um ambiente familiar indispensável entre pais e filhos (SOUSA, 2018, p. 16).

Oliveira (2012, p.93) descreve que somente no Rio de Janeiro em 1875 e em São Paulo em 1877, as primeiras creches foram criadas sob os cuidados de igrejas e entidades privadas, e apenas alguns anos depois as primeiras creches tornaram-se públicas. Nessa época, surgiram algumas posições históricas sobre a educação infantil, que perduram até hoje, como o assistencialismo e a educação compensatória para os pobres.

A autora supracitada explica que, nesse período, as instituições que as possuíam preocupavam-se com alimentação, higiene e segurança pessoal, com pouca ênfase no trabalho voltado à educação e ao desenvolvimento intelectual e emocional das crianças.

No entanto, pode-se dizer que no Brasil, até meados do século XIX, havia poucos cuidados com crianças pequenas longe de suas mães em creches ou parquinhos. Nas áreas rurais, famílias camponesas cuidavam de inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, a maioria explorada sexualmente por mulheres negras e índias por senhores brancos.

Com a crescente demanda pela educação infantil, a educação infantil passou por um processo de urbanização. A forma de educar não é mais assistencialista ou compensatória, e a creche tem uma função educativa. Muitos educadores da época debateram o papel das creches e pré-escolas e criaram novos programas instrucionais destinados a promover o desenvolvimento emocional, cognitivo e da linguagem (GALVÃO, 2013).

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, rompeu com a cultura de proteger e ajudar as crianças, colocando a educação infantil no ápice dos direitos civis, reconhecidos como direito de todas as crianças e obrigação do Estado, desde um ponto de vista, em Este serviço é ajustado gratuitamente nas instituições públicas (BARIANNI, 2008, p. 27).

Portanto, a Constituição garante que o Estado cumpra os direitos e obrigações das

crianças de 0 a 6 anos nas escolas de educação infantil. (OLIVEIRA, 2012, p. 116)

Os direitos da criança foram concretizados na década de 1990 com a publicação da Carta do ECA Estatuto da Crianças e Adolescentes. Por fim, a educação infantil é reconhecida como etapa inicial da educação básica sob a Diretriz Nacional de Educação e Lei de Bases da LDB de 1986 (BRASIL, 2017).

Segundo Galvão (2013) a educação infantil tem uma nova perspectiva em cena, valorizando as crianças e suas culturas como motivadas e capazes de construir seu próprio conhecimento. Passou a ser visto como um elo entre educação e cuidado. O cuidado é tomado no sentido de atender e educar as necessidades básicas da criança, pois implica proporcionar à criança a possibilidade de descoberta e aprendizagem.

Salla (2011) explica que o professor tem uma nova função, o de mediador entre a criança, o mundo, e a família que participa na metodologia de ensino e aprendizagem. O assunto é elaborado de maneira lúdica e emotiva, respeitando o conhecimento cultural de cada pessoa. Constitui também a Referência Curricular Nacional da Educação Infantil com o objetivo de levar a todas as escolas novas assessorias pedagógicas direcionadas diretamente às crianças.

No Brasil, a educação infantil é entendida como o recebimento pedagógico da carga horária para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. A LDB refere-se às instituições de ensino que atendem crianças de 0 a 3 anos como creches, e as instituições de ensino que atendem crianças de 4 a 6 anos como pré-escola.

Os procedimentos tradicionais de ensino que constituíram a educação ao longo dos anos foram e são muito importantes porque nos permitem reformular, repensar e agir criticamente diante dos novos fatos, nos mostrar o caminho a seguir, nos ajudar a compreender todo o processo de ensino e aprendizagem (SALLA, 2011).

Silva e Paloma (2021) afirmam que o brincar está intimamente relacionado ao mundo infantil e ao desenvolvimento como ser humano civilizado, pois através da existência imaginária pode-se ser qualquer ser humano, uma vez que se coloque no lugar do outro, sinta-se outra pessoa, inicia-se um relacionamento e a comunicação se dá por meio do jogo, do pensamento e, principalmente, da imaginação. Sobre isso Oliveira trouxe seu livro "(Im) Pertinências da Educação", a saber:

A sociedade concorda que brincar – isto é, brincar e brincar – é uma atividade que serve ao espírito da criança. Em outras palavras, seguir as convenções sociais da modernidade reconhece que o próprio comportamento da criança no brincar é peculiar à sua natureza (instintiva), suas necessidades e interesses (OLIVEIRA, 2009, p. 46).

Esse pensamento ficcional com o travesso como protagonista acompanha o desenvolvimento da educação desde a infância considerada criança, ao mesmo tempo em que insere o travesso na educação infantil, existindo no brincar e no próprio comportamento da criança. Portanto, é inevitável pensar a educação infantil sem imaginar o brincar como um elemento de grande relevância e notoriedade para uma educação que considere o desenvolvimento integral e todas as potencialidades (MORAIS, 2016).

O brincar nem sempre é considerado na educação infantil porque antigamente a infância não existia e as crianças eram tratadas como adultos, agindo e se vestindo como adultos, ao contrário de hoje são obrigadas a trabalhar ao invés de brincar. que as ideias sobre as crianças começaram a mudar, e as crianças começaram a ser notadas com os desafios do desenvolvimento e da Europa (SILVA; FERRAZ, 2021).

Morais (2016) diz que no mesmo período, as brincadeiras entre si eram consideradas



característicos das crianças. Enquanto o conceito de infância evoluiu, o brincar é limitado como ferramenta educacional até os três ou quatro anos de idade, quando eles se consideram maduros o suficiente para continuar na idade adulta.

Segundo Morais (2016), relata em seu artigo intitulado em Jogos e brincadeiras nas escolas de educação infantil: como Visões De Piaget, Vygotsky e Wallon, muitos estudiosos têm buscado a abordagem lúdica, citando Froebel (1782-1852), que criou o jardim de infância. Acredita-se que no primeiro poucos anos de vida de uma criança, há sucessos ou fracassos no desenvolvimento, e ainda defende a educação gratuita para crianças sem pressão ou obrigação. Portanto, Morais define a Ferrari da seguinte forma em seu artigo:

Grande parte dos métodos utilizados na educação infantil deve muito a Froebel, sendo a brincadeira o primeiro recurso no caminho da aprendizagem. Eles não são apenas interessantes, mas são uma maneira de criar uma representação de um mundo concreto para entendê-lo. Froebel foi um dos primeiros educadores a falar sobre autoeducação a partir de observações de brincadeiras e brincadeiras infantis, conceito que só se difundiu no início do século XX graças ao movimento Escola Nova (MORAIS, 2016, p. 8).

No período em que se compreende a Educação Infantil, para que as crianças ganhassem independência, era necessário maior envolvimento dos professores, e os mesmos precisavam interagir em brincadeiras, o que auxiliou a consolidar a ludicidade infantil (ARANTES, 2011).

Silva e Ferraz (2021) explicam que todo esse desenvolvimento na educação infantil, muitos acadêmicos e professores vêm criando estudos sobre as crianças que lhes permitem identificar crianças carentes de cuidados que antes não lhes eram oferecidos, abrindo uma janela de possibilidades, o brincar finalmente apareceu no desenvolvimento infantil.

Na educação, o termo “brincar” é frequentemente associado a atividades que potencializam a imaginação e promovem o desenvolvimento de habilidades de forma prazerosa e relaxante. Em qualquer etapa da educação, os jogos podem ser utilizados como uma ferramenta de valorização que possibilita aos indivíduos socializar, construir vínculos afetivos, pensar e criar, e prepará-los para todas as etapas futuras, para que os profissionais da educação busquem discutir e encontrar relevante ensino e aprendizagem lúdica (LEITE, 2012).

A RCNEI recomenda que o lúdico seja incorporado à educação infantil como atividade permanente, pois ao proporcionar a brincadeira, inova-se conhecimentos diversos (BRASIL, 2016, p. 28). Espera-se que a série de atividades ajude a desenvolver as habilidades interpessoais das crianças e ganhar um conhecimento mais amplo das realidades sociais e culturais (OLIVEIRA, 2009, p. 51).

Morais (2016) explica que o lúdico enfatiza a educação infantil como uma ferramenta facilitadora para os professores e auxilia o desenvolvimento pelas possibilidades que oferece. O brincar como ferramenta de ensino traz alegria para a sala de aula e, embora teoricamente utilizado como guia para o desenvolvimento, muitos profissionais ainda aderem à educação racionalista, encarando as atividades lúdicas como puro entretenimento, lazer, construção de conhecimento e aprendizagem.

É muito importante proporcionar entretenimento de forma despretensiosa e espontânea para que as crianças entendam que pode haver regras, mas elas são livres para se expressar, não restritas por um moderador, mas também estão em um lugar aconchegante que considera a arte de brincar, ambiente que valoriza o brincar e a essência de ser criança.

Segundo Arantes (2011), a afetividade é conceituada como um conjunto de fenômenos na forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados de dor ou prazer, satis-

fação ou insatisfação, felicidade ou infelicidade, alegria ou tristeza.

A afetividade é cada vez mais discutida e defendida por grandes estudiosos da educação como: psicólogos, educadores, psicoeducadores e demais profissionais da área. As ligações emocionais não podem ser desconhecidas porque existem durante o desenvolvimento, fazem parte da personalidade humana e podem interferir ativamente nos processos cognitivos (CHALITA, 2014).

Notavelmente, as relações emocionais na escola e em casa são motivo de preocupação. As emoções estão presentes nas habilidades de aprendizagem, principalmente na educação infantil, pois é nessa fase que os indivíduos começam a se moldar como cidadãos (LEITE, 2012).

A Educação Infantil segundo a Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 é a primeira fase da educação básica e tem como finalidade promover o desenvolvimento físico e psicológico global das crianças de 1 mês a 5 anos, intelectual e social, complementando a ação familiar e comunitária (BRASIL, 2016).

Salla (2011) diz que a afetividade é essencial na educação e deve ser estruturada com respeito e autonomia de pensamento. É a partir da educação emocional que formamos um sujeito consciente, com direitos e obrigações, um sujeito crítico, com pensamentos próprios, atividades corretas e responsável por todos os seus atos.

Uller e Bida (2017) falam que as escolas e famílias muitas vezes ignoram a importância da afetividade na educação infantil. Portanto, é nessa etapa da educação que as crianças adquirem seus primeiros conhecimentos sobre a vida escolar, e são essas experiências que levarão as crianças a aprender sobre a felicidade ou infelicidade na escola onde começa o vínculo afetivo. Dessa forma, é preciso que haja uma valorização maior, pois nessa idade, as crianças passam a maior parte do tempo em centros de educação infantil, e o conhecimento é despertado por meio do vínculo entre professores e alunos. Os educadores são considerados portos seguros para os alunos, locais de confiança das crianças.

Sabe-se que a escola é perfeitamente relevante nesse contexto porque a aprendizagem está intimamente relacionada à emoção, ou seja, sem emoção não há motivação para uma representação mais perfeita do conhecimento (MORAIS, 2016).

Dessa forma, observa-se a importância da emoção na educação infantil, que contribui para o desenvolvimento cognitivo e moral. Os estados emocionais não existem sem um ambiente cognitivo. As emoções são expressas não apenas em gestos físicos e emocionais, mas também na preparação para o desenvolvimento cognitivo. Deve estar presente em todos os momentos escolares e em casa. É por meio da emoção que a criança desenvolve sua personalidade no meio social em que se encontra.

A educação infantil é uma das etapas complexas do desenvolvimento humano caracterizada pelo primeiro ambiente social que uma criança será exposta fora do círculo familiar, portanto a instituição que oferece tal educação deve ser aquela que inspira e educa a criança, transmite um sentido de segurança e carinhoso. Os profissionais devem estar qualificados para acompanhar as crianças no processo de exploração e conhecimento, preparando-as para o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, Arantes (2011) apontou em sua pesquisa que os sistemas de ensino precisam considerar aspectos afetivos e emocionais no ensino e na aprendizagem, superando a dicotomia entre racionalidade e emoção.

Acredita-se que, se incluir um estudo sistemático das emoções e sentimentos no cotidiano das escolas, podemos avançar nas discussões na educação sobre a articulação da re-



lação interna entre cognição e emoção, que são tratadas como objetos de conhecimento. Defendemos a ideia de que essas coisas da vida pessoal e privada das pessoas podem ser trazidas para o trabalho educacional, permeando conteúdos como matemática, linguagem, ciências e muito mais. Portanto, o princípio proposto é que estes sejam realizados na forma de projetos, combinando o conteúdo tradicional da escola e o conteúdo relacionado à dimensão emocional de forma transversal e interdisciplinar (ARANTES, 2011, p. 11).

Arantes (2011) e Leite (2012) acreditam na importância do professor e de sua postura emocional na resolução de conflitos e na facilitação do aprendizado do aluno. Os profissionais devem superar essa barreira e colaborar para eliminar o “analfabetismo emocional” que persiste na sociedade.

As emoções, assim como o brincar, indicam relações que promovem a inteligência, a comunicação, a criatividade, a reflexão, além de fixar o conceito de ser humano em seu contexto sócio-histórico cultural. Tal educação é inerentemente caracterizada por um compromisso sério e proposital, sem ignorar os elementos de felicidade, satisfação pessoal e mudança social.

Em suma, acredita-se em um trabalho que inova, contextualiza e organiza atividades culturalmente significativas. A grande flexibilidade da mente das crianças e seu desejo de continuar explorando exige a organização de um ambiente propício ao aprendizado. A criatividade surge de múltiplas experiências na infância, pois não é um “presente”, mas se desenvolve naturalmente se a criança tiver liberdade para explorar a situação com um parceiro (OLIVEIRA, 2002, p.225).

A afetividade na educação infantil remete-se ao campo da psicologia do desenvolvimento, com ênfase especial na abordagem do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, um dos grandes estudiosos da psicologia do desenvolvimento especializado no estudo do desenvolvimento cognitivo.

Os educadores e toda a equipe docente devem ter as competências técnicas e científicas para se adaptarem ao trabalho como mediadores entre as crianças e o patrimônio cultural, onde o jogo e a emoção se unem para proporcionar às crianças um desenvolvimento holístico. A emoção deve estar presente na sala de aula de forma consciente através do trabalho docente, é necessário que o professor reexamine sua postura, repense sua formação, seu papel na vida dos alunos.

Alcançar o ensino permeado de emocional é entender que a inteligência é interdependente. Levar em conta as peculiaridades humanas, conhecê-las e saber praticá-las, articular teoria e prática é uma contribuição para a educação da humanidade, que proporciona ao indivíduo liberdade e subsídios para mudar a si mesmo e a sua própria realidade.

É necessário que se considere a importância da ludicidade e afetividade no âmbito da educação infantil onde ocorre uma dimensão pedagógica que não pode ser negada e sim considerada como uma condição fundamental na produção do conhecimento e na responsabilidade dos educadores. A partir destas considerações, parte-se agora para um ensaio que visa refletir sobre como a afetividade e o lúdico são indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem.

3. A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE E DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente capítulo aborda a colaboração da afetividade e do lúdico no desenvolvi-

mento da criança nesse processo de ensino e aprendizagem, sabendo que o progresso do aluno tem um valor fundamental para o procedimento da edificação do discernimento e da realidade em que o mesmo vive.

Compreende-se que a afetividade sempre será um grande vínculo que entrelaça o educador e o educando, e nesse grupo estão associados valores, amor, autoestima, respeito, emoções dentre outros, que contribuem para que essa relação entre ambos proporcione uma aprendizagem encantadora e saudável.

Segundo Hermida (2009) a educação é um direito da criança e um papel compartilhado entre família, escola e comunidade. É muito importante que todos os envolvidos no processo de formação da disciplina abranjam todas as áreas essenciais, proporcionando um ambiente em que se sintam bem e assegurando atividades que os levem a desenvolver-se de forma holística.

Assim Krueger (2003) diz que as emoções desempenham um papel importante no processamento das correlações fundamentais que afetam decisivamente a vida das crianças, em sua memória, percepção, ação, pensamento, ação, vontade e equilíbrio emocional.

Rossini (2001) ressalta que as emoções podem potencializar suas capacidades nos domínios mental e físico. Torna-se um meio de promover o processo de aprendizagem de uma criança intelectualmente, emocionalmente e cognitivamente.

Para Saltini (2002), a emoção é um componente essencial quando se trabalha com atenção e amor junto as pessoas com quem se convive, o resultando da falta de vínculo afetivo leva a sequelas, fazendo com que experimentem um certo bloqueio que se manifesta diretamente em suas interações sociais e pessoais.

A diversão, por sua vez, é uma ferramenta eficaz para engajar as crianças com estilos de aprendizagem específicos, e os profissionais da educação a utilizam porque sabem que é benéfica na hora de disseminar conteúdo e conhecimento por meio de jogos e brincadeiras (CARVALHO, 2012).

Vigotski (2001) destacou que as atividades lúdicas envolvidas na educação infantil contribuem significativamente para a fruição do conhecimento. Para os autores, brincar, o melhor mecanismo educacional que chamamos de instinto, é a melhor forma de organização comportamental emocional.

Santos (2002) diz que o jogo é essencial à vida humana, não importa a idade que abranja, apenas assume diferentes formas e se adapta a diferentes situações. Assim, vemos que a intenção explícita de desenvolver um jogo ou brinquedo instrucional é estimular a aprendizagem significativa e estimular a construção de novos conhecimentos.

Através da conexão entre emoção e brincadeira, as crianças são capazes de construir sua própria personalidade. Até porque SEBER (2015) diz que ao brincar, as crianças ficam tão excitadas que às vezes não conseguem ouvir quando são chamadas, e essa mobilização na brincadeira, por si só, tem sua importância para a própria criança.

Galvão (2017) nos diz que “a construção da autoconsciência por meio da interação social reorienta o interesse da criança pelas pessoas e define o retorno das forças das relações afetivas”. Assim, esses fundamentos nos levam a concluir que a emoção e o brincar são pilares integrantes do processo de desenvolvimento da criança.

Portanto, a conclusão tirada neste tópico é que o ambiente contribui muito para o progresso mental e físico da criança. A partir das questões colocadas acima, explica-se a seguir como essas ferramentas se desenvolvem na aprendizagem das crianças.

É importante destacar que as crianças se desenvolvem a partir de suas experiências



de vida, ou seja, quanto mais oportunidades a criança tiver, maior será a chance de sua capacidade de progredir e se integrar à cultura em que vive. (HERMIDA, 2009).

Os primeiros anos de vida de um indivíduo são cruciais para sua evolução como sujeito, por isso é necessário colocá-lo em um ambiente agradável e receber estímulos constantes. Nesta fase, ela deve desenvolver seus domínios emocionais, psicomotores e cognitivos.

Desse modo sabe-se que,

[...] A emoção tem um significado mais amplo, referindo-se às experiências pessoais e às formas de expressão mais complexas e inerentemente humanas. Inclui sensação (origem psicológica) e emoção (origem biológica). As emoções desempenham um papel importante na constituição e funcionamento da inteligência e na determinação de interesses e necessidades pessoais (KRUGER, 2003, p.23).

Diante disso, percebe-se que a emoção está diretamente relacionada à cognição da criança, ela é a despertadora do comportamento e da razão, assim observamos que, em geral, os humanos são mais propensos a se interessar por coisas que eles se sentem felizes.

Rossini (2001) disse que essa etapa é composta por pilares indissociáveis, que a emoção pode estimular o desenvolvimento da autonomia e do conhecimento, e pela sensação de segurança que ela traz aos alunos, eles podem interagir de forma mais ampla que parecem ser o movimento que transforma a vida e garante a relação da criança com o meio.

Dessa forma, a área psicomotora, por sua vez, além de auxiliar no desenvolvimento motor e cognitivo da criança, também contribui para a formação da personalidade do sujeito, pois ele é capaz de expressar seus desejos e concretizar suas necessidades. Entendemos que, “as crianças se sentem bem desde que sejam fisicamente complacentes, sabem muito bem que podem usá-lo não só para se movimentar, mas também para agir” (SALUNI, 2002, p. 58).

É importante ressaltar que nesta fase a cognição se desenvolve através da exposição da criança à manipulação de objetos e seu ambiente, assim Piaget (2000) nos diz que a inteligência consiste em ações realizadas pelo sujeito que vem da interação entre o sujeito e o objeto e é mais rica do que o que próprio objeto pode proporcionar (BECKER, 2010, p. 87).

Percebe-se que, para se ter o desenvolvimento gradativo do potencial da criança e assim alcançar a plena formação da prosperidade esperada dessa faixa etária, é muito importante contar com profissionais capazes e dispostos a atuar nessa etapa do ensino, que entendem que as crianças são criaturas sensíveis e únicas, que é necessário trabalhar emocionalmente com as pessoas para desenvolver cognições e aspectos que sejam parte integrante de suas vidas.

De acordo com o Marco Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

As instituições de educação infantil devem ser propícias a ambientes físicos e sociais em que as crianças se sintam protegidas e acolhidas, com segurança para assumir riscos e superar desafios. Quanto mais rico e desafiador esse ambiente, mais eles podem ampliar o conhecimento de si mesmos, dos outros e do ambiente em que vivem (BRASIL, 2010, p. 15).

No ensino infantil o aprendizado está intimamente relacionado à vida emocional do sujeito. É por isso que as escolas têm a responsabilidade de fortalecer e expandir esse pro-

cesso para proporcionar um ambiente socioemocional altamente saudável para as crianças que estão sendo treinadas.

Dessa forma, o Art. 29 da LDB faz referência sobre o que seja educação infantil:

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica destinada ao pleno desenvolvimento físico, mental, intelectual e social das crianças menores de seis anos, complementado pela ação familiar e comunitária (LDB, CAP.II; Seção II; Art. 29 - LDB).

Ao lidar com a educação infantil e sua qualidade à medida que as crianças evoluem, percebemos que as emoções fazem parte do cotidiano e da rotina escolar. Pesquisas mostram que isso está diretamente relacionado à aprendizagem na infância.

As emoções são muitas vezes responsáveis pelas ações e escolhas feitas pelo sujeito porque o mesmo incorpora questões de motivação, interesses e valores à inteligência e cognição por meio da emoção. Dessa forma, as escolhas das crianças podem ser alteradas ou moldadas de acordo com os métodos estabelecidos pelos educadores para intervir na formação individual da disciplina.

É importante que os envolvidos em sua formação evitem expressar alguns sentimentos e emoções ao lidar com as crianças no dia a dia:

evitar despertar certas emoções negativas nas crianças, como hostilidade, desprezo e ciúmes, que não contribuem para a vida social. [...] que se estimule a cooperação ao invés da competição. [...] famílias e escolas estão intimamente envolvidas, pois são um ambiente propício para aprender a marcar os sentimentos da vida de uma criança. Portanto, no início da idade escolar, os professores devem estar aptos a preparar as crianças para a vida em grupo (ALMEIDA, 2008, p.353).

As influências incluem desejos, sentimentos, interesses, valores e emoções. Piaget (2000) afirma que “considera-se que o desenvolvimento intelectual tem dois componentes: cognitivo e afetivo”, pois “a emoção é um aspecto integrante da inteligência porque impulsiona o sujeito a realizar as atividades propostas”. Assim vemos que a principal função da escola é transmitir o conhecimento de forma positiva e efetiva, porém, não podemos esquecer que o papel da educação infantil é muito mais do que isso, pois são criaturas extremamente sensíveis e é importante desempenhar um papel no cuidado com eles, sejam seus sentimentos relevantes ou não, o acolhimento proporcionado nesta fase poderá influenciar e até definir suas vidas.

A criança precisa ser totalmente acolhida pela comunidade escolar ao se integrar ao ambiente escolar, pois quando uma criança se sente valorizada e amada, ela consegue retribuir de forma emocional todo o cuidado e preocupação que demonstrado de modo voluntário.

De qualquer forma, a primeira maneira de ganhar a atenção de um aluno é amar. Um facilitador da educação irrompe em lugares normalmente fechados às possibilidades acadêmicas. Dado o grau de fragmentação, conflitos familiares e pessoais, e até mesmo comportamentos agressivos nas escolas, hoje é difícil encontrar outro mecanismo mais eficaz para ajudar os professores (CUNHA, 2008, p.51).

Pesquisas realizadas por vários autores mostram que a relevância do brincar é indiscutível para a prática da educação esportiva nas séries iniciais. É por meio da brincadeira



que as crianças interagem com seus pares, desenvolvem a criatividade, despertam a imaginação e o raciocínio, pois o aprendizado é mais fácil quando se proporciona um ambiente mais interessante.

Para Vygotsky (2000 p.81),

O brincar é uma fonte de desenvolvimento e aprendizagem, uma atividade que promove o desenvolvimento porque as crianças se comportam de maneira mais avançada do que a vida cotidiana, funcionam e desenvolvem ações, mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Ao realizar determinadas atividades, por meio do brincar, a criança desenvolve uma sensibilidade para compreender não só a sua própria particularidade, mas a dos outros, pois, por meio do brincar pode expressar seus sentimentos. Grassi (2008) destacou que, enquanto brincam, as crianças desenvolvem teorias sobre o mundo, sobre seus relacionamentos, sobre suas vidas. A criança desenvolve, aprende e acumula conhecimento, ela se move pelo mundo, interagindo com outras crianças, adultos e objetos, explorando, movendo, pensando, sentindo, imitando, experimentando coisas novas e reinventando o que já conhece e domina (GRASSI, 2008, p. 33).

4. IMPACTO NA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DA CRIANÇA

Neste capítulo, buscaremos entender como se dá o processo de aquisição do conhecimento levando em consideração o lúdico e a afetividade. Para isso relaciona-se as dificuldades encontradas pelos educandos indicadas pelos estudiosos. E através dos métodos de ensino utilizados pelos educandos, estes parecem dizer que os mesmos contribuem para o desenvolvimento da criança na construção de sua identidade e na conquista de seu espaço como cidadão.

Ao estudar disciplinas relacionadas à emoção e aprendizagem, nos referimos às habilidades intelectuais ou cognitivas dos indivíduos, e inúmeras vezes nos deparamos com dúvidas sobre a capacidade do ser humano de aprender em relação a objetos específicos de conhecimento. Existem muitos conceitos epistemológicos relacionados à aprendizagem, que vão desde a teoria da inteligência de Piaget até a teoria da psicanálise de Freud.

Neste contexto faz-se uma síntese das teorias de Piaget e Freud na tentativa de explicar e compreender melhor as crianças, encarando essas experiências como estímulos para o amadurecimento, desenvolvimento e aprendizagem.

Sabe-se que existem vários outros pensadores que refletiram sobre as crianças, como: Pestalozzi, Decroly, Freinet, Vygotsky, Baktin, Benjamin e até Rousseau, que defenderam a particularidade da criança como portadores de experiências próprias, que devem ser desenvolvidas e incentivadas.

Trabalhando nos campos da psicologia, epistemologia e educação, Jean Piaget é conhecido principalmente por organizar o desenvolvimento cognitivo em uma série de etapas. Jean Piaget entendia que a criança desenvolve seu raciocínio lógico formal ao longo das etapas ou momentos de maturidade em relação ao ambiente. Dessa forma, a criança socializa e assimila informações com o mundo. Essas informações são mescladas e transformadas em novas informações, que ele vê como um estado de adaptação (DAMSIO, 2000).

Então entende-se que no método de assimilação, as crianças não apenas recebem estímulos, mas também decodificam e reprocessam estímulos. A adaptação é entendida como a etapa que facilita a entrada do sujeito em uma nova etapa de assimilação (MIRANDA, 2001).

Assim, a teoria de Piaget busca respostas para explicar como os humanos articulam o conhecimento a partir da observação dos processos e da maturidade intelectual e emocional das crianças.

Diante desse aspecto, Damazio (2000, p. 18) explica que:

É o desenvolvimento da criança que facilita a sua aprendizagem, e não o contrário, dito isto, as crianças são diferentes e têm sua própria maneira de crescer. Podemos ajudar muito nesse crescimento. Mas pelo menos uma imposição saudável de crescimento geral e forçado é impossível.

Assim, na visão do autor, e na visão de Piaget, o desenvolvimento da criança ocorre naturalmente. Podemos dizer também que a aprendizagem deve ser ao ritmo de cada criança e acrescentar elementos de aprendizagem que permitam às crianças aproximar-se e interagir e expressar-se nos espaços. Lembremos que a criança é um sujeito passivo diante do mundo adulto que a cerca, participando dele de acordo com seu nível de abstração e suas possibilidades.

Segundo Freud (2002) explica que existe a busca em desvendar o inconsciente humano das nossas fantasias e intimidade e esse processo de descoberta, o autor vê o homem como um composto: ego e superego- representando nossos impulsos inconscientes, instintivos, como: prazer, agressão; ego - representando consciência, racionalidade; e superego - são valores sociais mais amplos que são assimilados culturalmente como: ética e moral.

Quando a criança experimenta a satisfação de suas necessidades em contato com o mundo exterior, ela desenvolve seu código de conduta. Ele elabora um conjunto de descobertas e agrega esse conjunto de descobertas ao seu cotidiano para formar percursos vivenciais e experiências simbólicas que servem de referência para a formação da personalidade das crianças.

Na psicanálise, a afetividade é um conjunto de fenômenos mentais manifestados na forma de emoções ou sentimentos, acompanhados de impressões de prazer ou dor, satisfação ou insatisfação, prazer ou infelicidade, prazer ou tristeza; e influência. Expressar qualquer estado emocional, doloroso ou desagradável, vago ou definido, seja na forma de uma descarga em massa ou na forma de um tom geral. Segundo Freud (2002), cada pulsão se expressa em dois registros: emoção e representação.

As emoções são expressões qualitativas da magnitude da energia motriz e suas mudanças. O desenvolvimento psicológico ocorre por meio da elaboração de experiências emocionais no nascimento.

O bebê tem o mesmo “eu” que a mãe, e a ideia de que o bebê tem unidade com a mãe enquanto chupa o seio lhe dá fantasias inconscientes. Se o bebê experimenta uma sensação corporal confortável, a fantasia é de felicidade, contentamento e prazer; se o corpo se sente desconfortável, a sensação é de desconforto, perseguição e rejeição. Sentimentos de felicidade ou infelicidade fazem com que o ego entre em colapso, dando lugar a mecanismos de defesa primitivos, o ruim — medo, ansiedade e depressão por um lado — e o bom — satisfação emocional por outro (FERRARI, 2016).



O sofrimento nasce neste momento, porque ele sabe que precisa de alguém para suprir suas necessidades, e que outra pessoa, diferente dele, não pode atendê-lo conforme seus próprios desejos. A busca do seio ideal, o seio que transmite o amor e a dor do mesmo objeto, forma a base dos ideais do ego e do superego, e o mal prevalece ainda na primeira infância. Padrões intrínsecos de relacionamentos emocionais são uma série de experiências de apego estabelecidas na primeira infância que fundamentam relacionamentos emocionais posteriores, e a maneira como eles são interpretados e organizados neste momento orienta seu comportamento.

Segundo Elkonin (2005), o brincar surge apenas quando a sociedade humana se desenvolveu a um nível em que os meios de produção atingiram um nível que inviabiliza a participação da criança a ponto de ela começar a correr riscos ou não ser mais capaz de realizar atividades, devido a essa complexidade das coisas.

Morgado (2002) explica que a relação entre brincar é vista como intimamente relacionada às atividades produtivas do grupo. Objetos usados por crianças em brincadeiras mantêm a estética de objetos reais agora usados por adultos, mas não alcançam o mesmo efeito. Ao contrário das brincadeiras lúdicas dos animais, as brincadeiras das crianças não são instintivas, mas precisamente humanas.

Essa atividade objetiva, quando baseada na percepção das crianças sobre o mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras. Esse mundo de objetos não se limita aos objetos que compõem o mundo ambiente imediato da criança, os objetos que ela pode e manipula, mas também os objetos que os adultos manipulam, mas a criança não pode manipular porque ainda estão além de suas capacidades físicas (LIMA, 2018).

Para uma criança neste nível de desenvolvimento físico, não há atividade teórica abstrata, então a consciência das coisas aparece primeiro para ela na forma de ação. As atividades mediadas por outros objetos envolvidos são descritas como jogos quando a imaginação domina, ou como jogos quando as regras dominam. Essas atividades são fundamentais para o desenvolvimento psicológico da criança, onde o desenvolvimento dos processos mentais abre caminho para a transição da criança para níveis mais elevados de desenvolvimento.

A psicanálise surgiu com Freud (2002) como uma possibilidade de compreender os fenômenos educacionais por meio de conceitos inconscientes, fornecendo uma base para pensar a educação voltada para a redução dos efeitos patogênicos da repressão e fornecendo métodos de prevenção das neuroses.

É compreensível que a educação não possa acontecer sem repressão; a educação está relacionada ao problema de controlar os impulsos através do processo de civilização.

Não há quem não seja neurótico, o que difere é o quão tão neurótico é. Isso porque todos têm desejos reprimidos que interferem em suas vidas e causam desconforto, e todas as relações pessoais provem de energias psíquicas originárias de um lugar inatingível. Sendo assim, muitas coisas que se pensa conhecer, tais como os desejos e razões conscientes, são apenas ramificações do que há no inconsciente.

Ferrari (2016) explica que pensar as relações pedagógicas no campo da psicanálise é entender que ensinar não é apenas escolher os métodos de ensino a serem utilizados, os programas a serem aplicados e os conhecimentos a serem transmitidos, porque são questões objetivas e pela subjetividade. que existe no processo educacional, não esgote os fatores atuais.

Costa (2010) diz que o professor que conhece a psicanálise, sabe que o saber é sempre

permeado pelo desejo. Por um lado, se os fenômenos envolvidos no ensino e na aprendizagem têm um elemento inscrito no campo do conhecimento, também possuem uma carga emocional, em grande parte inconsciente. Isso está relacionado tanto ao mundo mental dos professores, detentores e disseminadores do conhecimento formalizado, quanto ao mundo mental dos alunos.

Benjamim (2014) afirma que a empatia, como repetição do arquétipo infantil, substitui o que não pode ser dito e lembrado, e baseia-se na transferência da emoção de uma representação para outra. A relação do sujeito com o personagem infantil é restaurada em sua relação com o analista, marcada pelo ódio e pelo amor.

A transferência é um processo constitutivo da terapia psicanalítica pelo qual o desejo inconsciente do analisando por objetos externos começa a se repetir dentro da relação analítica, no analista individual, e colocado no lugar desses vários objetos.

É inegável que as maiores dificuldades estão em lidar com as transferências apresentadas ao psicanalista, mas é preciso lembrar que são essas dificuldades que prestarão o serviço de renovar e expressar as paixões esquecidas.

Por fim, adicionamos questões de indisciplina, agressividade, falta de contenção e concentração e dificuldades de aprendizagem que são comuns nas escolas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho da utilização da ludicidade e afetividade contribui para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil tem como resposta para este questionamento foi a motivação para a realização dessa pesquisa bibliográfica. As buscas realizadas em escritos e relatos de autores conceituados na área proporcionaram o conhecimento de que o trabalho com métodos de ensino.

No que se refere ao contexto na Educação infantil, a afetividade e o lúdico devem ser inseparáveis, pois o brincar desenvolve o corpo, a mente, a socialização, a coordenação motora e acima de tudo deixa qualquer criança feliz, construindo assim vínculos positivos. O profissional educador responsável por mediar e facilitar o processo ensino aprendizagem, para desempenhar seu papel com primazia e de forma adequada ao atual contexto educacional, precisa aprimorar seus conhecimentos acerca da criança e de seu desenvolvimento

No que diz respeito a importância da afetividade no desenvolvimento da criança e algo intrínseco ao processo ensino aprendizagem, aquisição da inteligência e a construção da personalidade. O professor afetivo é apaixonado pelo que faz e faz de tudo pensando na criança, e forma afetiva articula a teoria e prática, levando em consideração os sentimentos e emoções que fazem parte da constituição da pessoa.

Analisando os conceitos e conclusões nesta pesquisa, percebeu-se que ludicidade e afetividade de mãos dadas no caminho da construção da pessoa completa, construção essa, que se inicia na Educação Infantil e se estende por toda existência humana. Conhecer e prosseguir em conhecer as crianças, respeitá-las, dialogar com elas, ensinar de várias formas, e inúmeras vezes, mediando a construção do conhecimento com entusiasmo e empatia.

Esta pesquisa contribui para a reflexão sobre a ludicidade e afetividade no desenvolvimento global da criança, sendo comprovado a eficácia do mesmo, no desenvolvimento físico, intelectual e social da criança. Assim, há um propósito de aprimoramento no estudo



deste tema, para que as instituições de Educação Infantil priorizem em seu planejamento pedagógico espaços para o resgate e aplicação dessas atividades, pois além de preparar a criança para a aquisição de conteúdos acadêmicos, proporciona momentos de construção e conhecimento.

Referência

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2008
- ANTUNES, Celso, **Novas Maneiras de Ensinar** - Novas formas de Aprender. Rio de Janeiro: Artmed, 2002
- ARANTES, V.A. **Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia da Educação**. 2011.
- BECKER, T. F. O desenvolvimento infantil e a importância da brincadeira de papéis sociais para o desenvolvimento psíquico da criança a partir dos estudos de Elkonin e Leontiev, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. 3ª edição. São Paulo: editora Summus, 2014
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2016. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília. 2017 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 21 de agosto de 2022
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Terceiro e quarto ciclos**; Apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 2010
- CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012
- CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 4ª Ed. São Paulo: Editora Gente, edição revista e atualizada, 2014.
- COSTA, A. J. **O pedagogo orientado pela psicanálise**. In: PEREIRA, M. R. A psicanálise escuta a educação: 10 anos depois. Belo Horizonte: Fino Traço/2010.
- CUNHA, Antônio Eugênio. **Afeto e Aprendizagem, Relação de Amorosidade e Saber na Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak . 2008.
- DAMAZIO, A. Vida de Professores. Editora Porto. 2º edição. 2002
- ELKOMIN, Ph. (1993). **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa : Dom Quixote. 2005
- FERRARI, R. F. **Considerações psicopedagógicas do vínculo entre professor-aluno**. 2016 Disponível em: <www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_5_59.pdf>. Acesso em: 02.11.22
- FONTANA, Carlos Rodrigues; CRUZ, Cristina Dias. **Criatividade e Novas Metodologias**. São Paulo: Petrópolis ,1998.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Libertação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 150 p. ilustr. Apêndice: p. 123 – 149. 2002
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- GRASSI, T. M. **Oficinas psicopedagógicas. 2ª ed. rev. e atual. Curitiba: IBPEX, 2008**
- HERMIDA, Jorge Fernando, ALEXANDRE, Walmyra Medeiros. **Teoria e Prática nos Professores de Educação Infantil: O Lúdico, a Brincadeira e o Movimento na Práxis Educacional**. Maceio, AL, Outubro de 2009. http://www.temasempsicologia.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=6> Acesso em 21 de agosto de 2022
- KISHIMOTO. Tizuco Morchida. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez. 2001.
- KRUEGER, Magrit Froehlich; **A relevância da afetividade na educação infantil**. 2003:<http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/liling/l_a_P/psicologia_desenv_aprendz/aula_03-2657/apoio/aula0....> Acesso em: 02.11.22

- LEITE, S.A.S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**. São Paulo, v. 20, n. 2, p. 355-368. 2012. Acesso: <Disponível em:
- LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget: sugestões aos educadores**. Petrópolis: Vozes, 2018
- MIRANDA, M. P. **Adolescência na escola: soltar a corda e segurar a ponta**. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- MORAIS, Patrícia de Amorim. **Jogos e brincadeiras na escola da Educação Infantil: as visões de Piaget, Vygotsky e Wallon**. 2016. 22f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia a Distância), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- MORGADO, M. A. (2002) **Da sedução na relação pedagógica: professor e aluno no embate com afetos inconscientes**. 2ª ed. São Paulo, SP: Summus Editorial. 140p. 2002
- OLIVEIRA, ML., **(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 193 p. ISBN 978-85-7983-022-8. Available from SciELO Books. <http://books.scielo.org/id/vtzmp/pdf/oliveira-9788579830228-04.pdf>
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010
- PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000
- RONCA, P.A.C. A aula operatória e a construção do conhecimento. São Paulo: Edisplan. 2011
- ROSSINI, M. A. S. **Pedagogia Afetiva**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SALLA, F. O conceito de afetividade de Henri Wallon. **Revista Nova Escola**. Edição 245. 2011. Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/264/0-conceito-de-afetividade-de-henri-wallon>>. Acesso 21 de agosto de 2022
- SALTINI, C.J.P. **Afetividade Inteligência: a emoção na educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.
- SEBER, M. G. **Psicologia do pré-escolar: uma visão construtivista**. São Paulo: Moderna, 2015
- SEBER, Maria da Glória. **Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. S. Paulo: Scipione, 2017**
- SILVA, Danubia Carvalho Pereira; FERRAZ, Paloma Silva Rodrigues. A importância afetividade e do lúdico na educação infantil. **PREEDUC**, v. 07, n.01, p. 87-116, 2021.
- ULLER, W.; BIDA, G. **Afetividade e cognição: Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE**. Paraná, 2007, 51 p.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda.,2000.

23



EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INCLUSIVE EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Sarah Aelleny Aguiar dos Santos



Resumo

O presente estudo aborda a educação inclusiva na educação infantil. No ambiente educacional as discussões em torno da inclusão escolar se tornaram comum diante do crescimento de portadores de necessidades especiais no país. Quando se fala em inclusão escolar, logo se associa aos indivíduos com algum tipo de deficiência, seja ela visual, auditiva, mental, paraplégicos, bem como outras pessoas que necessitam de cuidados especiais. O objetivo da pesquisa foi compreender a educação inclusiva na educação infantil. Para tanto, a metodologia utilizada na pesquisa foi a revisão bibliográfica realizada através de artigos e livros entre os anos de 2014 a 2019. A inclusão é uma realidade que ainda enfrenta muitas dificuldades na realidade brasileira, e que na maioria das vezes trazem como consequência a evasão escolar e alunos portadores de necessidades especiais por conta das dificuldades enfrentadas pelos mesmos e que de uma forma ou de outra acabam desmotivando estes, e conseqüentemente evadindo-se das escolas. O pedagogo tem papel relevante, tendo em vista que este é responsável pela aprendizagem das crianças bem como pelo seu desenvolvimento, além de colaborar para que essas barreiras sejam enfrentadas com mais dignidade.

Palavras-chave: Inclusão; Escolar; Crianças; Pedagogo.

Abstract

This study addresses inclusive education in early childhood education. In the educational environment, discussions around school inclusion have become common in view of the growth of people with special needs in the country. When talking about school inclusion, it is soon associated with individuals with some type of disability, be it visual, auditory, mental, paraplegic, as well as other people who need special care. The objective of the research was to understand inclusive education in early childhood education. For that, the methodology used in the research was the bibliographical review carried out through articles and books between the years 2014 to 2019. Inclusion is a reality that still faces many difficulties in the Brazilian reality, and that most of the time bring as a consequence the school evasion and students with special needs due to the difficulties faced by them and which, in one way or another, end up discouraging them, and consequently dropping out of school. The pedagogue has a relevant role, considering that he is responsible for the learning of children as well as for their development, in addition to collaborating so that these barriers are faced with more dignity.

Keywords: Inclusion; School; Children; Pedagogue.

1. INTRODUÇÃO

No ambiente educacional as discussões em torno da inclusão escolar se tornaram cada vez mais comuns. Dada a relevância de um número crescente de alunos com necessidades especiais. Quando se fala em inclusão escolar, logo se faz uma relação à indivíduos com algum tipo de deficiência, seja ela visual, auditiva, mental, paraplégicos, que necessitam de cuidados especiais.

Muitos dos argumentos dos dias atuais, não envolvem somente crianças com deficiência. A inclusão escolar aprecia as crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais, seja qual for seu tipo de deficiência, que vai desde a física até a intelectual.

A história da educação inclusiva é cheia de dificuldades, pois se trata de conquistas adquiridas com muita luta por parte de educadores interessados na melhoria da qualidade de ensino e na inclusão social, na atualidade a educação especial no Brasil vive em um nível crescente no contexto escolar, por isso é possível presenciar a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.

No decorrer da história as pessoas com necessidades especiais eram excluídas por serem vistas como incapazes de aprender, isso era o ponto chave para que as mesmas não tivessem acesso à educação, na década de 40 essas pessoas eram perseguidas e até executadas por serem a representação da presença do próprio demônio, somente no século XXI se dá início as primeiras inclusões, mesmo que ainda sendo excluídos pela sociedade os mesmos eram internados em abrigos católicos que existiam apenas para retirá-los do meio social, somente anos depois essas pessoas foram incluídas em sala de aula. Sendo assim, a educação inclusiva permite educar as crianças em um mesmo contexto escolar, possibilitando que todas as crianças tenham acesso a um mesmo tipo de educação mesmo perante suas dificuldades. Sabe-se que apesar dos avanços, ainda existe muitas dificuldades a serem superadas.

Diante do exposto, a pesquisa teve o seguinte problema: Quais os desafios da educação inclusiva na educação infantil?

Sabe-se que a questão da educação inclusiva mesmo diante de suas conquistas, até os dias atuais ainda enfrenta uma série de problemas, e na educação infantil não é diferente. Dessa forma, desenvolver um estudo no contexto da inclusão educacional na educação infantil é relevante para compreender os desafios ainda enfrentados por alunos e educadores. Sabendo-se da importância desta temática nos diversos âmbitos da educação, justifica-se o desenvolvimento da pesquisa.

Nesse sentido, o objetivo geral do estudo foi compreender a educação inclusiva na educação infantil. Para melhor aporte da pesquisa foram delineados os seguintes objetivos específicos: Conhecer os aspectos conceituais e históricos da educação inclusiva, descrever a legislação de educação inclusiva e apontar os desafios da educação inclusiva enfrentados pelos educadores na educação infantil.

Para o desenvolvimento do estudo optou-se pela metodologia de revisão bibliográfica, sobre a educação inclusiva na educação infantil. Para busca dos artigos foram utilizadas as seguintes palavras-chaves: educação, inclusiva, crianças, educação infantil, com busca realizada na base de dados do Google Acadêmico, Scielo e repositórios de pedagogia, selecionando-se artigos, relatos de caso, estudos comparativos e observacionais, revisões, dos últimos 10 anos.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No ambiente educacional as discussões em torno da inclusão escolar se tornaram comum diante do crescimento de portadores de necessidades especiais no país. Quando se fala em inclusão escolar, logo se associa aos indivíduos com algum tipo de deficiência, seja ela visual, auditiva, mental, paraplégicos, bem como outras pessoas que necessitam de cuidados especiais (FUJISAWA, 2014).

Nos últimos anos, a inclusão escolar de pessoas com deficiência na escola regular vêm sendo tema de inúmeras pesquisas e polêmicas que levam a discussões teórico-filosóficas. Assim, muitos dos argumentos dos dias atuais não envolvem somente crianças com deficiência. A inclusão escolar aprecia as crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais, seja qual for seu tipo de deficiência, envolvendo desde a deficiência física até a intelectual.

É um processo complexo e que algumas práticas existentes no ambiente escolar, ao invés de realizar a inclusão efetiva do estudante nas tarefas escolares, acabam corroborando para a exclusão precoce deste do universo estudantil (MANZINI, 2017).

O encaminhamento de alunos com deficiência para turmas de atendimento especializado, já é uma forma de contribuir para a discriminação, à proporção que manifestam-se os déficits no mecanismo de ensino e aprendizagem.

Para que isso não ocorra, é necessário a realização de uma reavaliação do currículo escolar, com a finalidade de integrar os indivíduos com deficiência, a escola deve agir a partir das necessidades que os alunos possam vir a apresentar (FONTES, 2013).

Alguns projetos que já existem e que tem o intuito de implantar a inclusão nas escolas deixam de ser efetivados por inúmeras causas, entre as mais comuns, as dificuldades para chegar a sala e aula e apoio especializado escasso para a quantidade de alunos que necessitam de apoio profissional especializado dentro das salas de aula.

A proposta da inclusão escolar deve ser de tornar homogêneo a quantidade de estudantes com necessidades especiais que são excluídos das escolas de ensino regular sem o recebimento de atenção especializada para suas deficiências, o que pode vir a aparecer outras consequências prejudiciais ao cotidiano educacional destes estudantes (CUNHA, 2014).

2.1 Contexto histórico, aspectos legais e conceituais

A definição que norteia as necessidades educacionais é alvo de muitos questionamentos, já que é algo amplamente deserto, já que não é algo que delimita não somente a pessoa com deficiência, mas uma pequena parcela socialmente excluída, bem como os que necessitam de quaisquer tipos de apoio para realizar suas necessidades (FONTES, 2013).

Inclusão escolar diz respeito a idealização de que todos os indivíduos devem ter acesso, independentemente de sua situação física e mental, etnia, raça e classe social na qual estes se inserem. Terminologia associada à inclusão educacional de e indivíduos com deficiência física e mental.

É ainda, a capacidade de compreender e reconhecer outro indivíduo com a oportunidade de convivência e compartilhamento entre diferentes tipos de indivíduos. Na inclusão cabe o acolhimento de deficientes físicos, doentes mentais, superdotados, minorias e crianças discriminadas por quaisquer outras situações (DUTRA, 2017).

O mecanismo de inclusão na sociedade vem se tornando cada vez mais necessário, já

que este é um bem para todos em todas as esferas das diversidades existentes na comunidade, já que nesta se encontram pessoas com todos os tipos e limitações.

A soma de pessoas que apresentam-se diferente das demais é abundante e, mesmo sabendo-se que o presente estudo diz respeito a pessoas com deficiência, vale frisar que existem outros indivíduos que sofrem, tais como as pessoas negras, índios, os homossexuais, as pessoas pobres, os delinquentes, todos os indivíduos que se apresentam diferente dos padrões sociais e culturais (BAYER, 2013).

A inclusão de indivíduos com necessidades especiais na escola e ensino regular é uma discussão antiga que vem sendo debatido na instituição escolar, especialmente por parte dos professores despreparados que tem que lidar com alunos com necessidades especiais.

A inserção dos alunos com necessidades especiais no âmbito de ensino regular, se tornou comum, tendo em vista que muitas escolas já abrem espaço para esses alunos, pois uma minoria dos educadores já tem especialização em educação especial, estando aptos a lidarem com os respectivos alunos. Por outro lado, mesmo com alguns avanços em determinadas escolas, ainda existem discussões acerca e conceituações, forma de tratamento para com a pessoa com deficiência e até tipos de atendimento (CUNHA, 2014).

Ao se interpelar sobre a inclusão escolar na atualidade, é voltar aos antepassados para se entender os contratempos em se aceitar e lidar com o que é divergente, ou seja, algo que por algumas razões não se encaixam com o imposto pelas normas da sociedade, bem como a cultura vigente.

Ao adentrar no contexto histórico, observa-se que as diferenciações são concernentes ao homem desde o seu surgimento. Diferenças que envolvem muitas peculiaridades, que ao longo de muitos anos foram relacionadas ao que é anormal, tendo como resultados a hostilidade das pessoas que por apresentarem características diferentes das demais, foram interditados para gozarem das vantagens permitidas aos demais seres humanos (FUJISAWA, 2014).

Em tempos primitivos, ter um familiar deficiente gerava inúmeras desavenças, já que os mesmos eram vistos como pessoas que tinham algo sobrenatural, acompanhados de espíritos do mal, e que por sua vez acabavam sendo desvinculados da sociedade e postos em isolamento. Algo que perdura até os presentes dias, mesmo diante das inúmeras evoluções, ainda ocorrem discriminações.

Para Mazzota (2011, p.16) o não entendimento foi fator contribuinte para que muitos seres humanos ignorassem os indivíduos com deficiência:

Ao se rever os aspectos históricos educacionais ocorreram pontos informativos de grande significância acerca dos atendimentos nas instituições educacionais para indivíduos com deficiência, constatando-se que até o século XVIII, respeitar os indivíduos deficientes eram relacionadas ao espiritismo e embruxamento, onde não havia quaisquer tipos de pilares específicos para as práticas. Havia incompreensão acerca das conceituações das diferenciações.

Diante das transformações existentes na forma de pensar a instituição religiosa passou a ver as pessoas com deficiências com outros olhos; deixaram de ser vistas como pessoas que nada representavam, mas de certa forma, continuavam excluídas do convívio social e familiar; sendo acolhidos em instituições de caridade, e até mesmo abandonados por seus familiares em manicômios devido suas deficiências (CUNHA, 2014).

No entanto, naquela época conseguir entrar em uma instituição de Educação Espe-

cial, se sucedeu pela luta os movimentos sociais. Os direitos à inclusão na escolaregular percorreram muitos anos, através dos pais deficientes, sociedade e instituições que lutavam pelos direitos das pessoas com deficiência. Em território brasileiro os primeiros indícios de inclusão escolar ocorreram em meados do século XIX.

No ano de 1854, D. Pedro II, por meio do Decreto Imperial nº 1.428, foi responsável pela fundação Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, conhecido na atualidade como Instituto Benjamin Constant (IBC). No ano de 1857, teve a fundação do Instituto dos Surdos-Mudos, que conhecido nos dias atuais como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro (DUTRA, 2014).

No século XX, os processos começaram a retirar as pessoas com deficiências manicômios, casas de acolhimento e asilos, e então foram incluídas nas instituições de educação especial. Uma das instituições a se destacarem no mesmo século, no ano de 1926 foi o Instituto Pestalozzi, que se tornou expansão em todo país. Dentre outras como a Santa Casa da Misericórdia criada em 1931, em São Paulo, a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) criada em 1950, em São Paulo e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em 1954, no Rio de Janeiro (LOPES, 2013).

Na esfera educacional, aponta-se que a evolução somente se deu após inúmeros questionamentos e lutas sociais em prol da erradicação e quaisquer tipos de exclusões. Neste sentido, a instituição escolar deve atentar para a revisão de sua postura, assim como linhas estratégicas atinentes à formação dos alunos perante um direito educacional para todos.

Conforme Mazzota (2011) no Brasil o ensino especial surgiu como uma escola marginalizada, prestando atendimento apenas para indivíduos considerados sem condição de aprender. Vale ressaltar, que mesmo com o surgimento das instituições de educação especial, as segregações institucionais ainda existiam, motivadas pela piedade, já que mesmo com a evolução das instituições as pessoas com deficiência continuavam a ser vistos e tratados como deficientes mentais.

De acordo com Lopes (2013, p. 96) o Ensino Especial desenvolveu-se em meio a:

Muitas críticas referentes ao acento na deficiência, a marginalização das pessoas com deficiência em setores especiais; a inacessibilidade, a inexperience dos profissionais, pela aceitação do deficiente por parte dos demais alunos na própria escola, falta de especialização, dentre outros aspectos que por muitos anos persistiram em relação a inclusão da pessoa com deficiência.

Os indivíduos com deficiência continuam enfrentando obstáculos para sua inserção nas escolas de ensino regular, pois muitos defendem que estes devem se inserir apenas em escolas exclusivas para deficientes. Um dos maiores mal-entendidos das instituições especiais, concerne ao entendimento que apenas as escolas especiais devem educar os alunos especiais (BAYER, 2013).

De acordo com Almeida (2012, p34) a Educação Inclusiva tem como princípios:

Além de uma importante ferramenta na análise do discurso e das práticas, os princípios também representam uma referência fundamental para quem está começando. Além disso, revisá-los com frequência também pode ajudar educadores experientes e comprometidos com a inclusão a não “perderem o rumo”. Os cinco princípios da educação inclusiva são: 1. Toda pessoa tem o direito de acesso à educação; 2. Toda pessoa aprende; 3. O processo de aprende-

dizagem de cada pessoa é singular, 4. O convívio no ambiente escolar comum beneficia todos.

Desta forma, compreende-se que os aspectos a instituição inclusiva necessitam ser reorganizada no setor das políticas públicas com o intuito de assegurar o acesso das pessoas com deficiência, bem como a pertinência e a aprendizagem dos alunos da Educação Especial, primando sua evolução no mecanismo da inclusão escolar do indivíduo

3. LEGISLAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR

A Constituição Federal de 1988 (doravante CF/88) inaugura o retorno do Brasil ao regime democrático. Denominada “Constituição cidadã”, pelo então presidente da Câmara de Deputados Ulysses Guimarães que promulgou a Constituição em 3 de outubro de 1988, ela é considerada, dentre todas as cartas constitucionais brasileira, a que mais inclui (DUTRA, 2017).

O texto constitucional é introduzido pelos princípios fundamentais e pelos direitos e garantias, diferentemente das anteriores que, por sua vez, iniciavam o texto constitucional pela organização do Estado.

[...] a população brasileira na Constituição é classificada, dividida, nomeada em diversos grupos, com direitos específicos e diferenciados. O trabalhador deixa de ser só o trabalhador e passa ser o trabalhador urbano, o rural, o doméstico, o desempregado involuntário. Cada um com seus direitos particulares; o cidadão tem direitos claros mesmo quando cumprindo pena, mesmo aí tem diferenciação de sexo a mulher presidiária tem direitos como mãe e como membro de uma família; independentemente de sua condição, os cidadãos votam e têm direitos universais à saúde e à educação; este cidadão é homem, mulher, índio, criança, adolescente, filho adotado, idoso, carente, inválido, deficiente físico, a mãe, o pai (PINTO, 1999, p. 53).

Porém, a constituição de 1988 não é mérito dos parlamentares. A década de 80 foi marcada por grandes movimentos populares que culminou na promulgação da CF/88, destaca-se os movimentos das eleições diretas, em 1983. Segundo Pinto (1999) foram enviadas à Assembleia Constituinte 122 emendas populares, somando ao todo mais de doze milhões de assinaturas.

No que se refere ao direito das pessoas com deficiências, estudos mostram que nas duas últimas décadas houve uma ampliação da formalidade dos direitos. (LOPES; RECH, 2013). Atualmente são mais de 40 dispositivos legais que garantem direitos às pessoas com deficiências.

A carta magna de 88 incorporou diversos dispositivos no âmbito da educação, saúde, trabalho e assistência. Em relação à educação, a garantia se dá através dos artigos 205 a 208, que nos diz ainda que esse é um dever não somente do estado, mas também da família para que ele seja efetivamente exercido. Afirma que um dos princípios que servirá de base para o ensino é “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e garante ainda que é dever do Estado oferecer gratuitamente um “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Podemos notar que, embora a CF, a carta magna da democracia, dispore sobre várias ga-

rantias no tocante à educação, ela ainda trata de modo superficial a educação inclusiva. No entanto, vale ressaltar, segundo Fávero et al (2007), que apesar da superficialidade, trata-se de um avanço, considerável, termos na constituição dispositivos que garantam a inclusão dos alunos com deficiências na rederegular de ensino, visto que na Constituição anterior as “[...] pessoas com deficiências não eram nem contempladas nos artigos referentes à educação em geral” (FÁVERO et al., 2007, p. 28).

3.1 Políticas de educação inclusiva

A inclusão é basicamente um movimento em prol de todos àqueles que são portadores de necessidades especiais e que devem ser inseridos no ensino regular para colocar em prática suas potencialidades independentemente de suas diferenciações (CUNHA, 2014).

Segundo as Condutas do Ensino Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, as necessidades especiais não podem ser vistas como materiais a serem levados e um lado para outro e desagregar quando se bem quiser (FONTES, 2013)

Frente a tal situação, no decorrer dos anos a palavra portador não vem sendo muito falada para fazer referência a indivíduos com deficiência que precisam de apoio especial no ensino regular (FUJISAWA, 2014).

As deficiências dizem respeito a cada indivíduo constituindo suas particularidades, o que não define sua natureza, mas são determinantes para sua forma de ser e de se posicionar na terra, podendo ocasionar ou não empecilhos, ou colocar os indivíduos que representam a deficiência em condição prejudicial (SALAMANCA, s/a).

É fato, que as necessidades especiais não condizem aos limites do eficiente, mas às condições relacionadas às pessoas com deficiência oportunizando meios

necessários para que estes possam ser independentes, devendo os responsáveis sociais lhes proporcionar meios que os favoreçam e os satisfaçam (CUNHA, 2014).

Com o advento da política de educação inclusiva, a escola passou a ter a função de propagar a educação, bem como o dever de integrar socialmente seus alunos, criando ações capazes de transformar as situações e crianças, adolescentes e jovens que foram excluídos por algum motivo da entidade escolar, privando-os do direito de aprender e de aprimorar e compartilhar suas habilidades (MANZINI, 2018).

A partir da CF/88, outras leis, federais, estaduais e municipais, foram criadas para reforçar, complementar e discutir o direito de todos à educação e, em alguns casos, a questão da educação inclusiva. No campo jurídico, a mais importante delas, a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, que trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, tem como premissa assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, lhes garantindo em relação a isso, acesso aos mesmos benefícios que são conferidos aos demais educandos, considerando crime o ato de recusar, suspender, adiar ou cancelar sem justa causa a matrícula de um aluno com deficiência, em estabelecimentos públicos ou privados.

A inclusão escolar foi pauta de discussão na Declaração de Salamanca, em uma Convenção de Ensino Especial no ano de 1994 pela Organização das Nações Unidas, onde vários governos e organizações internacionais fizeram-se presentes na reafirmação de compromissos pela educação de crianças especiais no ensino regular. A declaração trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Abordando de forma objetiva todas as possibilidades da educação especial pedagogicamente para as crianças

com necessidades especiais em todo mundo (BRASIL, 2001).

A Lei Brasileira de Inclusão conhecida como LBI, foi vigorada no ano de 2016, pela lei federal nº 13.146, lei que percorreu o Congresso desde 2003, sofrendo inúmeras mudanças para que assim pudesse haver sua aprovação. Dentre as mudanças ocorridas na presente lei, estão o auxílio inclusão para trabalhadores com deficiência que trabalhem, direito a recursos do FGTS para que pudessem ser adquiridos órteses e próteses, assim como vedação de seguros de saúde que discriminem o indivíduo por conta de sua deficiência (LBI, 2015).

De acordo com Dutra (2017) LBI, institui que no setor da mobilidade 2% de dos espaços destinados para estacionamento de carros, bem como 10% dos automóveis de locadoras de veículos devem ser adequados para deficientes. Já no setor da moradia, deverão ser reservados 3% das habitações de programas do governo, assim como os respectivos subsídios para os mesmos. No que se refere ao setor de lazer, deve haver sempre espaços, e no turismo deverá haver reserva e 10% dos quartos também adaptados e reservados para deficientes. Em relação aos serviços educacionais, as escolas privadas, jamais devem cobrar quaisquer valores a mais para indivíduos com quaisquer tipos de deficiência.

A Lei Brasileira de Inclusão –LBI, escreve em seu capítulo IV os artigos que se referem aos direitos educacionais (BRASIL, 2016):

Artigo 27: A educação estabelece a garantia do ensino a educação em todos os níveis de aprendizado, e quantas vezes o ser humano independente de sua deficiência, sentir interesse e capacidade de aprender, seja no ensino fundamental, médio, superior, bem como em especializações e mestrados.

Parágrafo único: Cabe ao governo, família, instituições educacionais e meio social garantir serviços educacionais de qualidade para os indivíduos com deficiência, protegendo-os e quaisquer formas de violências e discriminações devido suas dificuldades (BRASIL, s/p, 2016).

Compreende-se que após a LBI, ficou mais do que claro que a educação é direito e todo ser humano, independente de sua capacidade física e mental, bem como classe social, raça e etnia, sendo assim todos têm o direito de aprender, se capacitarem e buscar sempre a evolução intelectual, que contribui para que o ser humano possa se tornar um profissional e assim constituir família na sociedade em que se insere (LBI, 2015).

Segundo o artigo 28, cabe ao Estado a garantia, criação, desenvolvimento, implementação, incentivo, acompanhamento e avaliação. O presente artigo estabelece especificamente todas as garantias asseguradas ao estudante com necessidades especiais em todos os níveis educacionais, dando-lhes os mesmos direitos a educação, assim como os demais alunos inseridos no ensino regular. Ressalta-se que seus incisos vieram para confirmar ainda mais os direitos dos portadores de necessidades especiais (LBI, 2015).

Outro documento importante é a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Trata-se de um planejamento que objetiva alcançar metas educacionais no prazo de 10 anos.

Em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59/2009, o PNE tornou-se uma exigência constitucional, em que estados e municípios devem tê-lo como referência ao elaborarem seus planos plurianuais. São 20 metas que visam, dentre outros, a garantia do direito à educação básica com qualidade, à universalização da alfabetização, à redução das desigualdades, valorização da diversidade e dos profissionais da educação, tema a ser discutido no próximo tópico.

No que se refere à educação inclusiva no ensino regular, a meta 04 dispõe:

Universalização, para os indivíduos de 04 a 17 anos com deficiências, bem como quaisquer tipos de transtornos globais (autismo), indivíduos superdotados e com habilidades especiais, devendo ter livre acesso ao ensino básico e a especialistas no ensino regular, assegurando-lhes a o ensino inclusivo, disponibilizando ainda todo o aparato necessário para recebê-los, tais como salas especiais com recursos, profissionais experientes e especializados, dentre outros (BRASIL, 2014).

Conforme Brasil (2014 p.13) para cada meta estabelecida, foram elaboradas estratégias para seu alcance:

Em relação à inclusão escolar de pessoas com deficiência, altas habilidades superlotação, são 19 estratégias que vão desde à universalização do atendimento, já estabelecida na atual LDB; a criação de centros de apoio aos professores com alunos deficientes, integrados com profissionais da área de saúde, assistência social e educação; a manutenção e ampliação dos programas que já tratam do acesso e permanências de alunos com deficiências; oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e adoção do sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; fomento à pesquisas para o desenvolvimento de materiais que viabilizem a promoção do ensino e aprendizagem, e pesquisas para subsidiar a formulação de políticas públicas voltadas para a temática (BRASIL, 2014).

Torna-se extremamente importante que todos os incisos dos artigos da Lei Brasileira de Inclusão sejam previamente conhecidos pelos portadores de necessidades especiais, bem como demais envolvidos neste processo, a fim de facilitar a trajetória deste no processo de inclusão nos diversos níveis educacionais os quais este tem direito.

3.2 Dos limites e possibilidades

A educação inclusiva busca inserir a pessoa com deficiência dentro do meio social acadêmico para desenvolver autonomia e a escola é a responsável por isso, pois a mesma tem que se adequar a realidade do aluno.

Em 1994 na cidade de Salamanca aconteceu uma reunião que tinha o objetivo de tornar obrigatório a inclusão de pessoa com deficiência no ensino regular, foi criado um documento que tinha um enfoque de ter todos os alunos nas redes regulares de ensino.

Essa conferência mundial foi promovida pelo governo espanhol e teve o apoio da UNESCO. A declaração foi bastante proveitosa e serviu para que o Brasil inserisse as políticas educacionais. Neste documento reforça o direito que todas as crianças com necessidades especiais devem ter acesso a escola regular. Então cabe a escola uma organização e capacitação para atender a todos de forma que a pedagogia é centrada na criança.

A lei de diretrizes e bases da educação nacional. Orienta e ordena as pessoas com deficiência devem ter atendimento educacional, sendo que no texto é utilizado o termo “excepcionais” (na atualidade este termo não é citado com relação a direitos das pessoas com deficiência).

A educação de excepcionais, deu, no que foi possível enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Embora a LDB defenda o direito a educação, ela não promovia a inclusão desses alunos na rede regular de ensino e sim direcionava esses alunos a escolas especiais.

Com todas essas leis a favor do aluno com necessidades especiais o autista ainda não tinha uma lei inclusiva que fizesse com que as escolas os recebessem, só em 2012 surgiu a lei Berenice Piana (Lei nº 12.764), que determina a política nacional de proteção dos direitos de proteção da pessoa com espectro autista. Isso implica dizer que até esta data os autistas não eram amparados por nenhuma lei por não fazerem parte do grupo de pessoas com algum tipo de deficiência e isso tornava a vida deles e de seus familiares mais difícil. Esta lei foi sancionada no dia 27 de dezembro de 2012 pela então presidenta da república Dilma Rousseff.

A constituição federal de 1988 também faz sua colaboração para educação inclusiva no artigo 208: “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”.

No artigo 205 diz:

“A educação é direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No artigo 206 diz:

“O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- igualdade de condições para o acesso a permanência na escola;
- “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.” O ECA repete o que diz na constituição federal LEI nº 8069/1990, de 13 de julho de 1990. É dever do estado assegurar a criança e o adolescente:
- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

Porém são vários artigos do ECA que defendem o direito das crianças com necessidades especiais, garantindo assim o acesso à educação básica e a um ensino de forma inclusiva que tenha o objetivo de ensinar, qualificar e preparar essa pessoa para a vida social ativa (PNE). Em 2001 – lei 10:172 – o plano nacional da educação (PNE).

Educação especial “como modalidade escolar”, deveria ser promovida em todos os níveis de ensino. Já em 2014 o PNE tem a meta de Nº 4 voltada para essa população: “universalizar, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional inclusivo de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas de serviços especializados públicos ou conveniados”.

De acordo com salamandra. As escolas devem ajustar-se independentemente das suas condições físicas sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito devem incluir-se crianças com deficiência ou superdotadas, crianças da rua que trabalham, crianças de população imigrada nômade, crianças de minoria linguísticas étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavoráveis ou marginais.

A partir disso, percebe-se que a inclusão escolar é um direito de qualquer indivíduo e a mesma necessita urgentemente elaborar planejamentos que proporcionem desenvolvimento integral de todas as crianças. A lei de diretrizes e bases da educação nacional também é enfática nesse aspecto ao informar que: art. 58 entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, para educando portadores de

necessidades especiais. Mas para que essa inclusão aconteça é necessário que o profissional da educação seja treinado para compreender cada síndrome e dessa forma elaborar estudos que desenvolvam e possibilitem um processo de aprendizagem para a criança portadora de necessidades especiais.

Durante muito tempo a educação especial sofreu com sua evacuação, impedindo-a e atender milhares de alunos com necessidades especiais. Ao longo de muitos anos, esta foi caracterizada pelo atendimento prestado por professores especializados ao público-alvo, como responsáveis por transmitir a estes o ensino- aprendizagem fundamental para sua formação educacional (DUTRA, 2016).

Nos últimos anos, a visão acerca da educação especial teve mudanças positivas, visto que com o advento das novas tecnologias e avanços científicos, os professores passaram a introduzir no ensino regular uma diversidade de opções metodológicas que envolvem a inclusão o aluno com necessidades especiais e conseqüentemente melhores aquisições de conhecimentos destes no ensino regular (FUJUSAWA, 2011).

Sabe-se que inúmeros são as documentações que destacam a essencialidade da educação especial nas escolas regulares, e muitos destes foram capazes de transformar a concepção dos seres humanos a respeito da importância da inclusão escolar, bem como dos benefícios desta para as pessoas com necessidades especiais. Estas eram geralmente influenciadas por diretrizes internacionais, e que não decorrer dos anos vêm se fortificando nas jurisprudências brasileiras (GLAT, 2014).

O Ministério da Educação no ano de 2007, classificou a Educação Especial como:

[...] uma categoria de educação que percorre todas as etapas e graus, prestando assistência de educação especializada, disponibilizando meios e incumbências que orientam o indivíduo no que se refere ao seu uso quanto ao mecanismo ensino-aprendizagem nas salas comuns a educação regular (IACONO, p.16).

Todos os seres humanos têm direito de acessar a educação, independentemente se estes possuem deficiências físicas ou intelectuais, bem como independente das classes sociais as quais estes pertencem ou cor racial. Dessa forma, o Pacto dos Direitos das Pessoas com Deficiência determina que os estados são responsáveis pela garantia do complexo educacional inclusivo em todas as etapas da educação, em meios que proporcionem a adequada evolução acadêmica do indivíduo, e que este seja socialmente inclusivo. Devendo estes adotar medidas que garantam seus direitos (LAKATOS, 2014).

Aos portadores de necessidades especiais que estes não sejam deixados de fora da educação pela deficiência que possuem em quaisquer níveis educacionais, recebendo educação de qualidade e gratuita nas mesmas condições que os alunos sem deficiência recebem (MILETTI, 2013, p.33).

As instituições de ensino têm a obrigação de incluírem os indivíduos com quaisquer tipos de deficiência na educação regular, devendo esta ser realizada com total responsabilidade, sendo função as escolas e os profissionais que lá existem combater as discriminações que possam existir, bem como estarem aptas a receber o aluno com necessidades especiais (LAKATOS, 2014).

A inclusão social do aluno não significa somente que o mesmo está devidamente matriculado no ensino regular, mas que o mesmo seja respeitado como aluno, e tenha suas

necessidades atendidas por profissionais especializados satisfatoriamente, bem como ter seus direitos respeitados sem sofrer quaisquer tipos de discriminações, rejeições e bullying no ambiente escolar. Os educadores devem ainda, fazer uso de metodologias que favoreçam o processo ensino-aprendizagem do aluno com eficiência, despertando sempre seu lado motivacional (LOPES, 2013)

Para que a escola se torne inclusiva, ela necessita formar seus educadores e gestores revendo as necessidades e adequações da educação inclusiva. Deve organizar sua estrutura física, material, bem como as metodologias a serem inseridas de forma a abranger todos os tipos de alunos, transformando suas grades curriculares e proporcionando um ensino-aprendizagem diferenciado (FUJUSAWA, 2011, p. 23).

Percebe-se que uma série de valores devem ser levados em conta, e a inclusão das pessoas com necessidades especiais necessita ser transformada em muitos aspectos como já citado, tenho em vista que os educadores são responsáveis em iniciar tais mudanças, bem como em transmiti-las para os demais alunos e profissionais existentes na escola, proporcionando assim uma escola inclusiva receptiva, e respeito para com o eficiente, e que acima de tudo faça com que este sinta prazer e motivação para continuar indo a escola (LAKATOS, 2014).

É importante o profissional estar capacitado e preparado para desenvolver e compreender cada deficiência inserida em contexto escolar.

4. DESAFIOS DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

4.1 Das dificuldades enfrentadas pelo pedagogo

Ao se falar em despreparo dos professores para lidarem com alunos com Transtorno do Espectro Autista, não se refere somente a falta de especialização e capacitação destes, mas em relação as dificuldades enfrentadas pelos docentes ao lidarem com estas crianças, pois são inúmeras (DUTRA, 2016).

Dentre estas dificuldades as dificuldades encontradas muitos professores relatam são norteados por sentimentos intensa frustração e medo de lidar com determinados comportamentos de alunos autistas. Tendo em vista que muitos se apavoram com os comportamentos destes, pois sabe-se que é extremamente difícil prender a atenção do autista, sendo um dos motivos para que muitos docentes desistam do processo de ensino-aprendizagem dos mesmos. Além disso, uma outra dificuldade destes é em relação a alfabetização em si, pois as práticas tradicionais são ineficazes para a alfabetização de alunos com TEA, assim a relação afetiva dos alunos com os docentes, já que os mesmos apresentam em sua maioria isolamento social, principalmente nos graus mais severos (LOPES, 2013).

De acordo com Dutra (a 2016) frustração e impotência parecem estar associados, dentre outros fatores, à percepção de isolamento profissional. Sabe-se que é de fundamental importância que o docente tenha conhecimento teórico-científico para lidar com alunos autistas, pois lidar com os mesmos requer também preparo emocional e paciência. Muitos professores desistem das crianças autistas no primeiro encontro, justamente por medo, falta de paciência.

É neste ensejo, que deve-se prover suporte e orientação aos professores, fornece uma melhor compreensão das necessidades do aluno e avaliar as estratégias eficazes para seu

aprendizado são passos importantes para construção da inclusão da criança com autismo. Outro aspecto importante, é os docentes trabalharem em conjunto com os demais profissionais que lidam cotidianamente no tratamento do autista, tais como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e até mesmo os pais, para de alguma forma (FONTES, 2016).

Para muitos professores a situação frustrante que passam ao lidarem com crianças autistas acaba os deixando vulneráveis, tendendo a não acreditarem que suas técnicas possam beneficiar a aprendizagem dos seus alunos. Porém, se faz extremamente necessário que os mesmos possam contar cotidianamente com recursos que possam vir a lhes auxiliar nas práticas que ocorrem em sala de aula, tais como estar sempre disponível emocionalmente para com o aluno, pois este é um aspecto positivo em sua prática profissional e consequentemente na transmissão de seus conhecimentos (LAKATOS, 2014).

As dificuldades enfrentadas pelos professores ao lidarem com crianças com TEA não devem ser motivo para que as mesmas desistam de educar estas crianças, pois a escola, a interação social com outras crianças, o processo ensino-aprendizagem, bem como todas as atividades inerentes ao desenvolvimento cognitivo e motor aprendidos em sala de aula por estes alunos irão contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades (FUJISAWA, 2011).

Nesse ponto de vista as escolas juntamente com seu corpo docente devem estar aptas a lidar com todos os tipos de necessidades especiais, devendo promover sempre capacitação para seus professores, incentivando-os a se especializarem cada vez mais, pois as limitações que estas crianças enfrentam devem ser superadas, e nesse aspecto, os professores, bem como demais profissionais envolvidos no cotidiano destas crianças têm papel fundamental no desenvolvimento dos mesmos. É necessário a realização de um trabalho pedagógico que assista todas as crianças, e não somente as ditas “normais” (DUTRA, 2016).

4.2 Do trabalho do pedagogo

O trabalho e planejamento pedagógico do educador é considerado um dos instrumentos profissionais necessários para que sejam criadas estratégias e metodologias para transmissão e conhecimentos no Ensino Especial e Regular.

O número e indivíduos com deficiências físicas e intelectuais cresce a cada ano, sendo necessário que as instituições e ensino, bem como seus professores se adequem ao recebimento dos estudantes com necessidades especiais. Mesmo diante de inúmeras transformações na educação especial, as mudanças tornam-se essenciais e muitos educadores ainda não estão preparados para elas (LAKATOS, 2014).

De acordo com Meletti (2015, p.33) as exigências para que os profissionais atuem na Educação Especial foram descritas, conforme segue:

Para que possa trabalhar no ensino especial, o educador deve ter sua educação baseada em sua formação, inicial e continuada, devendo ter conhecimentos gerais para que assim possa exercer a função de docente, bem como ter conhecimentos específicos na educação especial. A presente formação possibilitará que este possa atuar eficientemente na assistência especial ao aluno nos mais diversos tipos de ambiente, isto é, desde o ensino regular até os núcleos de educação superior, nas diversas instituições com inclusão.

O que pode ser observado é que as mudanças chegam a todo momento, exigindo

sempre que novas metodologias sejam criadas para a renovação e concretização deste trabalho. O educador adquire na prática novas experiências para lidar na educação especial, e conseqüentemente com as dificuldades advindas desta. Vale frisar, que as dúvidas são sempre inúmeras, tendo em vista que ainda não existem teorias que ensinem os professores a lidarem na prática com este tipo de situação, valendo-se apenas as experiências vivenciadas no cotidiano, bem como de experiências anteriores (IACONO et al., 2014).

É portanto, função do professor, ser criativo e inovador, a fim de proporcionar a satisfação do aluno com necessidades especiais na aquisição dos conhecimentos. Deve ainda o educador estar sempre em busca de novos conhecimentos como forma de auxílio no trabalho pedagógico a ser executado (LIMA, 2014).

Nas salas de aula inclusivas, o educador deve estar sempre atento as reações comportamentais, devendo observar as melhores formas para lidar com os alunos especiais, e até mesmo a forma de estabelecimento de regras a serem cumpridas. Esta deve ser estabelecida somente quando as necessidades do aluno especial não puderem ser alcançadas (DUTRA, 2014).

O professor deve criar ainda estratégias não somente para a transmissão e conhecimentos, mas também para as avaliações a serem realizadas para com seus alunos, e modo a observar suas evoluções e dificuldades a serem superadas e mais bem compreendidas (LOPES, 2013).

No planejamento pedagógico devem ser estabelecidas reuniões com a família a fim de se verificar como anda o aprendizado e desenvolvimento do mesmo no berço familiar. O professor é o principal mediador entre família e escola, bem como em sala de aula para mediação do aluno do ensino regular especial (MELETTI; SILVA, 2015).

Uma das maiores dificuldades na inclusão escolar os alunos é que muitos professores não possuem uma especialização em educação especial, que facilite o conhecimento destes, mesmo que na prática para atuarem em sala de aula com alunos especiais (DUTRA, 2016).

O educador deve ter em mente que mesmo frente as inúmeras dificuldades a serem superadas no âmbito de aprendizagem, o aluno com necessidades especiais, é sim capaz de aprender, mesmo com limitações e mais devagar que os alunos do ensino regular. O professor é o principal motivador do estudante desenvolver a ansiedade pelo aprendizado e demais conhecimentos adquiridos na sala de aula, visto que na sala de aula se aprende a quem das disciplinas curriculares, se aprende conhecimentos para toda a vida (CORDIOLLI, 2014).

De acordo com Almeida (2012) no âmbito escolar os pedagogos junto aos demais profissionais devem trabalhar as dimensões de um projeto educacional inclusivo. Projetos de educação inclusivos se tornam consistentes e sustentáveis com ações contínuas relacionadas a cada uma das seguintes dimensões: políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, famílias e parcerias.

A educação inclusiva demanda e envolve a ação direta de diferentes atores e esferas sociais que se relacionam de modo interdependente, numa perspectiva de rede. Deve existir equipe empenhada em se aproximar de famílias e buscar parcerias e um sólido conjunto de políticas públicas voltadas à educação inclusiva.

Principalmente para inserir essas crianças com necessidades especiais educação especial dentro da escola regular com o objetivo de permitir a convivência e a integração social dos alunos com deficiência, favorecendo a diversidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que lidar com a inclusão escolar de crianças especiais sempre foi visto como uma barreira pelas instituições de ensino, tanto que nos tempos mais antigos as crianças com quaisquer tipos de necessidades especiais não frequentavam escolas, justamente por suas limitações.

As mudanças acerca deste contexto vieram progressivamente, e ainda na atualidade ainda é possível encontrar os despreparos das escolas e docentes para lidarem com estas crianças. Fato este, que deve ser abominado do âmbito educacional, pois são crianças que possuem limitações, mas que precisam estar inseridas nas escolas, no convívio social com outras crianças e principalmente que precisam ler e escrever. Esta é uma realidade a ser trabalhada incansavelmente, para que assim tal situação possa ser transformada, e as milhares e crianças, adolescentes e jovens com necessidades especiais possam enfim concretizar sua formação educacional.

A inclusão de crianças com necessidades especiais nas escolas ainda é muito abrangente, pois temos várias situações onde ainda existem barreiras entre a escola e a inclusão. Mas isso pode ser mudado se houver profissionais especializados e comprometidos, capacitados para receber os devidos alunos.

Em pleno século XXI não reveríamos mas está discutindo sobre inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, logo, a inclusão deve ser instituída em todas as escolas de forma radical completa e também sistemática, pois é dever da escola propor, se adaptar e se adequar a um novo sistema educacional com inclusão, as necessidades de seus alunos não se restringe a nenhum sistema ditatorial, pois é dever da escola oferecer ensino de qualidade aos seus alunos.

Percebe-se, que a educação inclusiva pressupõe a educação para todos. Educação inclusiva pode ser entendida como concepção de ensino que tem como objetivo garantir direito de educação a todos. Ela dá direito de igualdade e oportunidade de valorização dos diferentes seres humanos. Contemplando assim as diversidades étnicas sociais e culturais, intelectuais, físicas e de gênero do ser humano, visando então o acesso participação e a aprendizagem a todos sem exclusão.

Neste sentido, fica evidente ao longo da pesquisa que a inclusão é uma realidade que ainda enfrenta muitas dificuldades na realidade brasileira, e que na maioria das vezes trazem como consequência a evasão escolar e alunos portadores de necessidades especiais por conta das dificuldades enfrentadas pelos mesmos e que de uma forma ou de outra acabam desmotivando estes, e conseqüentemente evadindo-se das escolas.

Assim sendo, cabe ao governo proporcionar aos docentes incentivos, cursos de especialização e capacitação que preparem estes profissionais para lidarem com quaisquer tipos de necessidades especiais, inclusive o transtorno do espectro autista. As crianças têm o direito de estarem matriculados nas escolas, bem como o direito de aprender a ler e escrever.

Diante do presente estudo, espera-se contribuir para uma melhor compreensão de estudantes e profissionais de áreas afins acerca da temática desenvolvida, tendo em vista que a mesma é sempre norteadas de inúmeras discussões.



Referências

- ALMEIDA, N.L.T. **Pedagogo na inclusão escolar, trabalho e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2012.
- BAYER, H.O. **Inclusão e Avaliação na Escola: alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BRASIL. MEC/SEESP. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- ARAÚJO, Antonio Rocha. **Inclusão escolar de crianças autistas**. Artigo. UEMA. Maranhão, 2011.
- BATISTA, Rafaela Vieira. **Inclusão de alunos com TEA**. UFSC. Santa Catarina, 2012.
- BEYER, Marlei Adriana. **Educação Inclusiva**. Florianópolis; UNIASSELVI, 2017.
- DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO, NONO PARADGMA – EDUCAÇÃO PÚBLICA.
Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/básica/censo/default.asp>> Acesso em: 19/10/2022
- CUNHA, A.E. **Práticas pedagógicas para Inclusão e diversidade**. 4 ed. Rio de Janeiro. Wak Editora. 2014.
Declaração de Salamanca: **sobre princípios, política e prática em educação especial**. Disponível em: <<http://www.lerparaver.com/legislação/internacionalsalamanca.html>>. Acesso em: 18/10/2022.
- Declaração mundial sobre a educação para todos: **plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Disponível em: <[http:// www.dnnet.org.br/direitos/ sip/ onu/ educar/ todos.htm](http://www.dnnet.org.br/direitos/sip/ onu/ educar/ todos.htm)>. Acesso em: 17/10/2022
- DUTRA, Carlos Penha. **Políticas públicas de inclusão e o papel da educação especial**. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2016. p.67-77.
- DUTRA, C. P. Políticas públicas de inclusão e o papel da educação especial. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2017. p.67-77.
- FONTES, R. S. et al. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. IN: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2013. p.79-96.
- IACONO, Jane Peruzo et al. Programa de Educação Especial da Unioeste: vinte anos em atuação. **Temas & Matizes**, v. 11, n. 20, p. 87-98.
- LIMA, Vivianne Bezerra Figueiredo; ALENCAR, Eunice ML. Criatividade em programas de pós-graduação em educação: práticas pedagógicas e fatores inibidores. **Psico-USF**, v. 19, p. 61-72, 2014.
- MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; SILVA, Michelle Mayara Praxedes. O discurso das políticas de educação especial na revista Nova Escola. **Revista Linhas**, v. 16, n. 31, p. 144-172, 2015.
- MANZINI, Eduardo José. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 810-824, 2018.



24

AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSO DE INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ENSINO REGULAR

*AUTISM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: PROCESS OF INCLUDING
CHILDREN WITH AUTISM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN REGULAR
EDUCATION*

Maria de Fatima Macedo de Oliveira



Resumo

O processo de inclusão gera uma exigência da transformação da escola, pois acarreta na inserção no ensino regular de alunos que fazem parte do grupo de educandos atendidos pela educação especial na perspectiva de educação inclusiva, cabendo às escolas se adaptarem às necessidades deles, desta forma, inclusão acaba por exigir uma ruptura com o modelo tradicional de ensino. O presente trabalho tem por objetivo é compreender o papel do professor frente aos processos e metodologias de inclusão da criança com autismo na educação infantil do ensino regular. Foi realizada pesquisa através de materiais já publicado na área da pedagogia referente ao tema abordado, os dados foram extraídos de materiais de revistas eletrônicas, além de livros de bibliotecas universitárias sobre o tema abordado do idioma nacional e no período 2000 a 2020. Tendo em vista esse contexto, conclui-se O estudo mostrou que, no âmbito da educação infantil, é perfeitamente viável e possível uma prática educacional inclusiva que potencialize o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do aluno com o Transtorno do Espectro Autista. Contudo, é indispensável a ação docente na relação com esses alunos. É fundamental que o professor acredite na potencialidade desse aluno, e entenda o ritmo característico da criança com autismo e suas características.

Palavras-chave: Educação Infantil. Processo educacional. Transtorno do Espectro Autista.

Abstract

The inclusion process generates a requirement for the transformation of the school, as it entails the inclusion in regular education of students who are part of the group of students served by special education from the perspective of inclusive education, and it is up to schools to adapt to their needs, thus, Inclusion ends up demanding a rupture with the traditional teaching model. The objective of this work is to understand the role of the teacher in relation to the processes and methodologies of inclusion of children with autism in early childhood education in regular schools. Research was carried out through materials already published in the area of pedagogy related to the topic addressed, data were extracted from materials from electronic journals, in addition to books from university libraries on the topic addressed in the national language and in the period 2000 to 2020. In this context, it is concluded The study showed that, within the scope of early childhood education, an inclusive educational practice that enhances the cognitive, social and affective development of students with Autistic Spectrum Disorder is perfectly feasible and possible. However, teaching action in relation to these students is essential. It is essential that the teacher believes in the potential of this student, and understands the characteristic rhythm of the child with autism and its characteristics.

Keywords: Early Childhood Education. Educational process. Autistic Spectrum Disorder.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva se configura como uma modalidade de ensino que inclui alunos com qualquer tipo de transtorno, deficiência ou altas habilidades no ensino regular, buscando perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos.

O processo de inclusão gera uma exigência da transformação da escola, pois acarreta na inserção no ensino regular de alunos que fazem parte do grupo de educandos atendidos pela educação especial na perspectiva de educação inclusiva, cabendo às escolas se adaptarem às necessidades deles, desta forma, inclusão acaba por exigir uma ruptura com o modelo tradicional de ensino

O presente estudo tem por finalidade ampliar o conhecimento acerca da educação Inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil no ensino regular. A escolha pelo tema se deve ao fato de desejar aprofundar os estudos em Educação Especial, pois percebe-se a necessidade de conhecer mais sobre o assunto e, ao mesmo tempo, compreender como vem ocorrendo a inclusão deste grupo nas escolas regulares.

Diante desse contexto, justifica-se que a temática tem como finalidade compreender os métodos usados no processo de inclusão das crianças com transtorno do espectro autismo na escolarização infantil do ensino regular, devido à grande demanda de crianças com esta síndrome fica bem evidente que o profissional de educação tem que estar preparado para receber estas crianças.

Nota-se que o TEA por ser um tema bastante popular e discutido no ambiente escolar e analisar os aspectos teóricos de uma análise da inclusão escolar de alunos com TEA do ensino fundamental. Portanto, a questão que orienta essa pesquisa é: como se dá os processos de inclusão da criança com transtorno do espectro autismo na educação infantil do ensino regular?

No objetivo geral do presente estudo compreender o papel do professor frente aos processos e metodologias de inclusão da criança com autismo na educação infantil do ensino regular. Além dos objetivos específicos são apresentar o conceito de inclusão e autismo; refletir teoricamente como ocorre a inclusão da criança com autismo. E por fim, descrever o papel do professor e suas aplicabilidades da inclusão da criança com TEA.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica que foi extraída de matérias já publicadas, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Científica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2000 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos 22 anos, na língua portuguesa.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O AUTISMO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este capítulo inclui uma breve análise histórica da educação inclusiva no Brasil, bem como considerações sobre a legislação e os principais conceitos relacionados ao Transtor-

no do Espectro Autista (TEA). Segundo Jesus (2021) uma educação inclusiva de qualidade passa, entre outros fatores, por dar à escola uma nova dimensão, que passa não só pela aceitação, mas, sobretudo, pela valorização das diferenças.

Na Idade Média, as pessoas com necessidades especiais eram consideradas inelegíveis para a escolarização e as crianças eram excluídas, vistas como doentes e incapazes de aprender. Muitas vezes são vistas como possuídas pelo diabo e, em muitos casos, são levadas para a fogueira como bruxas. Muitos ainda acreditam que essas anomalias são uma forma de punição de Deus e, como resultado, são queimados, afogados, enforcados em praças públicas e às vezes jogados em prisões e esquecidos (MANTOAN, 2003).

Marcilio (2016) relata que no Brasil colonial, as autoridades foram incomodadas por crianças abandonadas nas ruas, e assim adotaram um modelo já bastante conhecido na Europa, e em Portugal para ser mais preciso, implantado em 1498, chamado de “roda dos expostos” que são cilindros montados nas paredes de instituições de caridade (mosteiros, orfanatos, associados a instituições de caridade) onde crianças indesejadas são abandonadas pelos pais.

O marco da educação especial no Brasil foi no século XIX, quando uma parte da sociedade inspirada na experiência europeia fez um grande esforço, mas ainda de forma muito isolada, tentando atender pessoas com deficiência mental ou física. Mantoan (2003) divide a história da educação no Brasil em três períodos principais:

- De 1854 a 1956 - marcado por iniciativas de caráter privado;
- De 1957 a 1993 - definido por ações oficiais de âmbito nacional;
- De 1993... - Caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar (MANTOAN, 2003, p. 32).

Neste contexto, não pode ignorar as iniciativas privadas e caritativas dos pais no atendimento clínico e escolar de pessoas com deficiência e na formação profissional. Assim, em 1954, surgiu no Brasil a Associação de Pais e Amigos de Excelência (APAE).

Souto (2014) relata que essas iniciativas isoladas não foram incorporadas às políticas públicas de educação, muito menos ao debate entre os especialistas da época. Em 1957, o governo assumiu a educação especial e realizou diversas campanhas de advocacia para diferentes deficiências e, em 1972, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) fez a primeira proposta de estruturação da educação especial, sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura. Educação. O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), hoje conhecido como Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Só recentemente, a partir dos anos 1980 e início dos anos 1990, as pessoas com deficiência se organizaram em um movimento de defesa da educação especial, na busca de garantir conquistar por séculos (MELLO, 2013).

Em 1983, a Associação de Amigos do Autismo (AMA) foi formada, e pais de crianças ou amigos com autismo se juntaram ao grupo para buscar melhorar o atendimento a essas crianças. A associação foi criada em São Paulo. Os pais estão perdendo poder, segundo Mello (2013):

[...] Em um longo caminho, nossos filhos - crianças com autismo - são diagnosticados e, por extensão, todos os dias de existência. O autismo (síndrome ou transtorno?) continua sendo um problema desconhecido, com tratamento do paciente e desfechos lentos, às vezes imperceptíveis. A rotina escolar e os

cuidados constantes que essas crianças exigem nos esgotam e as dificuldades nos desanimam. Mas o que é ainda mais aterrorizante é que a preocupação dia e noite é um futuro sombrio que nos ameaça, um futuro sem perspectivas e sem esperança (MELLO et al., 2013, p.18).

Na verdade, há sempre pessoas com deficiências físicas, mentais ou sensoriais. A educação inclusiva vem crescendo em todo o mundo devido às lutas das pessoas com deficiência, suas famílias e movimentos sociais.

Portanto, pode-se dizer que a educação inclusiva surgiu na década de 1990, quando foi convocado o Congresso Mundial de Educação Especial, a partir do qual os participantes chegaram a um consenso para lançar a “Declaração de Salamanca” responsável pela integração das pessoas com deficiência na sociedade. em escolas comuns e ambientes sociais (JESUS, 2021).

De acordo UNESCO (1994):

Portanto, pode-se dizer que a educação inclusiva surgiu na década de 1990, quando foi convocado o Congresso Mundial de Educação Especial, a partir do qual os participantes chegaram a um consenso para lançar a “Declaração de Salamanca” responsável pela integração das pessoas com deficiência na sociedade. em escolas comuns e ambientes sociais (UNESCO, 1994, p.01).

A Constituição de Salamanca recebe esse nome porque foi criada na cidade espanhola de Salamanca, um movimento de 88 países e 25 organizações internacionais para promover a difusão da educação inclusiva e da fusão. A declaração acima enfatiza que toda criança está incluída em uma educação inclusiva, independentemente de cor, cultura ou deficiência.

Conforme a UNESCO (1994) toda criança

tem direito fundamental à educação e deve haver uma oportunidade para alcançar e manter um nível adequado de aprendizagem, cada criança tem características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas, o desenho do sistema educacional e a implementação do programa educacional devem estar no sentido de aceitação considerando a enorme diversidade dessas características e necessidades (UNESCO, 1994, p. 01).

Sabe-se que a educação inclusiva continua a ser um desafio, e hoje está longe de ser superado por todos. Em muitos lugares, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aula regulares e a oferta de serviços igualitários ainda não são uma prioridade. O próximo item discute-se acerca da legislação brasileira para garantir a educação inclusiva.

Em suma, percebe-se que a inclusão da pessoa com deficiência não é tão simples, nem tão rápida, são necessários vários encontros, debates e conferências para que uma pessoa seja reconhecida como sujeito de direitos e sua deficiência não é aceita pelos obstáculos da sociedade, muito menos na escolarização.

A Constituição Federal de 1988 garante o direito de todos os indivíduos ao atendimento especializado. Um de seus objetivos fundamentais é “promover o bem-estar de todas as pessoas sem distinção de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação” (BRASIL. CF/1988, art. 3º, inciso IV).



Ainda a CF/1988 define em seus artigos 205 e 206 que se seguem:

Art. 205. A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, que será incentivada em cooperação com a sociedade, visando o desenvolvimento integral da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será baseado nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Portanto, a Carta Magna garante a todos na sociedade o direito à integração em todos os campos.

Em 1996, com a promulgação da Lei Nacional de Diretrizes e Fundamentos da Educação (LDB n. 9.394/96), observou-se o reconhecimento da pessoa com deficiência e seu acesso ao ensino regular. No capítulo 5, que trata da educação especial, ela é explicada como método de ensino, como pode ser visto no art.58.

Para os efeitos desta Lei, entende-se por educação especial a modalidade de ensino escolar, preferencialmente ministrada em rede formal de ensino para alunos com necessidades especiais (BRASIL, 1996).

Destaca-se também a importância do trabalho profissional nas instituições formais de ensino para garantir oportunidade, persistência e sucesso na aprendizagem na vida escolar.

Jesus (2021) diz que a educação especial ganhou destaque, chamando a atenção para a necessidade de inclusão efetiva de alunos com deficiência, e até mesmo para a necessidade de o sistema de ensino atender os alunos com alta capacidade.

De acordo com Souto (2014) CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. No Conselho Nacional de Educação (CNE) Artigo 2. fica determinado que as escolas devem matricular todos os alunos e que as escolas precisam se adaptar e se organizar para acolher os alunos com deficiência e proporcionar a segurança necessária para que possam receber uma educação de qualidade e atingir os objetivos propostos. Como pode ser analisado no art. 2º:

O sistema de ensino deve matricular todos os alunos, sendo que as escolas organizam os seus próprios serviços para alunos com necessidades educativas especiais, garantindo as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (SOUTO, 2014, p. 5).

Dessa forma, também promove a remoção de barreiras à frequência escolar, condição necessária para garantir uma educação adequada.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio do nº 13.005/2014, definiu dez diretrizes para orientar a educação no Brasil e identificou 20 metas a serem alcan-

çadas. Entre eles, o objetivo 4 reafirma a educação universal, permitindo que crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos sejam educados e educados. As escolas regulares devem ser organizadas para garantir serviços para os deficientes. O objetivo 4 do plano acima é o seguinte:

Fornecer acesso universal a serviços de educação básica e profissional para pessoas com deficiência, deficiências globais de desenvolvimento e populações de alta capacidade ou superdotadas de 4 a 17 anos, preferencialmente em redes regulares de educação, garantindo um sistema educacional inclusivo e salas de recursos multifuncionais, aulas, escola ou serviço profissional, público ou contratado (BRASIL, 2015, p. 69).

A educação inclusiva é sempre um desafio para todos, e apesar de já ter leis, decretos, pareceres, diretrizes, ainda se tem um longo caminho a percorrer. Diante do exposto, a próxima sessão trata-se especificamente do Transtorno do Espectro Autista (TEA), o objeto deste estudo, conceituando e apresentando os diferentes estágios desse transtorno.

O TEA é frequentemente caracterizado por déficits na comunicação e socialização com os outros. Portanto, um diagnóstico deve ser feito com um profissional qualificado para entender como intervir para facilitar o seu desenvolvimento. Segundo a American Psychiatric Association (2014), no diagnóstico do TEA:

Características clínicas individuais foram identificadas através do uso de especificadores (com ou sem deficiência intelectual; com ou sem deficiência de linguagem; associados a condições médicas ou genéticas conhecidas ou fatores ambientais) e descrições do especificador de autismo para [...] registro, sintomas (idade na primeira preocupação; perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Esses especificadores permitem que os médicos personalizem os diagnósticos e transmitam uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados. Por exemplo, muitas pessoas previamente diagnosticadas com Asperger agora serão diagnosticadas com transtorno do espectro autista sem linguagem ou deficiência intelectual (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014, p. 32).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento. De um modo geral, são pessoas que têm dificuldade de se comunicar, socializar e tendem a ter interesses limitados e estereotipados. Pode afetar o sistema nervoso de uma criança, dificultando o funcionamento do cérebro.

Borges e Nogueira (2018) explica que de acordo com a associação, existem três níveis: leve, moderado e grave. O TEA diagnosticado como leve requer menos apoio, enquanto o TEA grave requer cuidados mais específicos.

As crianças no nível leve têm níveis mais elevados de inteligência de aprendizagem do que as crianças moderadas, que já são mais baixas na aprendizagem conceitual, e o autismo moderado tende a ser mais agressivo e mais difícil de aprender. As crianças com autismo severo precisam de muito apoio, com companhia na escola, precisam de ajuda porque são dependentes, principalmente nas atividades do dia a dia como limpar, comer e vestir (BORGES; NOGUEIRA, 2018).

A seguir trata-se dos graus de autismo conforme descrito pela Associação de Psiquiatria. No nível 1, a criança pode realizar atividades diárias e tem a capacidade de conversar, ler ou escrever normalmente. Também conhecida como Síndrome de Asperger, o nome

tem sido usado há anos para pessoas com autismo leve. No domínio conceitual, pode haver dificuldades no ato de aprender a habilidade e, com isso, outros domínios podem ser apoiados por um melhor desenvolvimento. Nesse sentido, para a American Psychiatric Association (2014):

Entre os pré-escolares, pode não haver diferenças conceituais aparentes. Para crianças em idade escolar e adultos que têm dificuldade em aprender habilidades acadêmicas envolvendo leitura, escrita, matemática, tempo ou dinheiro, precisam de apoio em uma ou mais áreas para atender às expectativas relacionadas à idade. (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014, p. 34).

Crianças com níveis leves são capazes de interagir socialmente e expressar intenções, precisam de menos tempo com um terapeuta, conectam ideias com mais facilidade, quanto mais jovens recebem apoio e aprendizado, mais fácil é para elas à medida que crescem e podem desenvolver muito do melhor.

O autismo moderado é classificado no nível 2, que é moderado a leve e apresenta sintomas diferentes. Dificuldade de aprendizagem, falta de habilidades sociais para interagir com os outros, precisam de mais apoio. Por causa das dificuldades de linguagem, as crianças precisam de apoio e companhia na aprendizagem e na socialização. De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (2014):

Ao longo do desenvolvimento, as habilidades conceituais dos indivíduos ficam muito atrás de seus pares. Em crianças pré-escolares, a linguagem pré-escolar e o desenvolvimento de habilidades são lentos. As crianças em idade escolar progredem lentamente durante o ano letivo em leitura, escrita, matemática e compreensão de tempo e dinheiro, com limitações significativas em comparação com seus pares. Em adultos, o desenvolvimento de habilidades acadêmicas muitas vezes se manifesta em um nível elementar, apoiando o uso de habilidades acadêmicas no trabalho e na vida pessoal. A execução de tarefas conceituais do dia-a-dia requer assistência contínua no dia-a-dia, e outros podem assumir plenamente essas responsabilidades pessoais (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014, p. 35).

O TEA neste nível tem grande dificuldade porque não conseguem se expressar da forma que querem, acabam sendo insultados por dificuldades de fala, têm comportamento mais abusivo, são mais irritáveis, precisam de mais apoio familiar e profissional, precisam ter colegas na escola, terapia e ser mais dependente de seus familiares (MELLO, 2013).

No nível 3, as crianças apresentam muitas dificuldades de comunicação em habilidades sociais. Seu comportamento é muito repetitivo, muitas vezes com movimentos pendulares, dificultando muito seu processo de socialização e independência nas atividades diárias.

O TEA do grau severo é não verbal, são dependentes de outros para cuidados e têm dificuldade com fala e gestos. Outras características como atraso cognitivo, deficiência intelectual alta ou retardo mental. Portanto, a American Psychiatric Association (2014) afirma que a compreensão do indivíduo é muito limitada

se comunica simbolicamente por meio de palavras ou gestos. Consegue entender alguns comandos ou gestos simples. Desejos e emoções podem ser plenamente expressos através da comunicação não verbal e não simbólica. Essa pessoa gosta de construir relacionamentos com familiares conhecidos,

cuidadores e outros conhecidos, e inicia e responde a interações sociais por meio de gestos e sinais emocionais. As deficiências sensoriais e físicas que a acompanham podem dificultar muitas atividades sociais (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014, p. 36).

A gravidade requer amplo suporte, incluindo cuidados psicológicos e motores. Além do exercício psicomotor, necessitam de acompanhamento sistemático por terapeuta, assistência escolar e profissionais que apoiam suas atividades no campo educacional.

O próximo capítulo trata-se como ocorre a inclusão da criança com autismo no âmbito escolar na modalidade educação infantil, além claro de reforçar a importância de favorecer o seu desenvolvimento mental, físico ou motor das crianças com TEA.

3. A INCLUSÃO DA CRIANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR COM AUTISMO

A Educação Inclusiva se configura como uma modalidade de ensino que inclui alunos com qualquer tipo de transtorno, deficiência ou altas habilidades no ensino regular, busca-se entender neste capítulo a definição da educação inclusiva e a inserção das crianças com TEA na educação infantil.

A Educação Inclusiva se configura como uma modalidade de ensino que inclui alunos com qualquer tipo de transtorno, deficiência ou altas habilidades no ensino regular, busca-se entender neste capítulo a definição da educação inclusiva.

A educação inclusiva é a educação que é oferecida a todos, sem distinção e sem seletividade, com a principal finalidade de matricular pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas formais. Portanto, uma escola inclusiva é aquela que faz as mudanças necessárias para acolher todos os tipos de alunos, sejam ou não portadores de deficiência. Esta é uma escola heterogênea que deve acomodar plenamente as particularidades de cada aluno.

Declaração de Salamanca dá a seguinte definição sobre escolas inclusivas:

“...todas as crianças devem ser cuidadas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras. Isso deve incluir crianças comprometidas e talentosas ou deficientes, meninas, crianças trabalhadoras e de rua, crianças de áreas remotas, viajantes ou nômades, crianças que perderam seus pais para a AIDS ou guerra civil, filhos de minorias linguísticas, raciais ou culturais e filhos de outros grupos desfavorecidos e marginalizados (BRASIL, 2014, p. 41).

Trata-se de educação inclusiva, e no que se refere ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em redes educacionais comuns em todos os níveis.

Segundo Carvalho (2004), uma escola inclusiva é uma escola para todos porque é um sistema educativo que reconhece e acolhe as diferenças individuais e respeita as necessidades de qualquer aluno. Não só as pessoas com deficiência são atendidas, mas todos os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou de desenvolvimento por diversos motivos (endógenos ou exógenos, temporários ou permanentes).

Assim, o conceito de escolas inclusivas envolve igualdade de oportunidades educacionais e sociais, onde todos os alunos, sem exceção, têm o direito de serem incluídos no



mesmo sistema educacional (MARTIN; JÁUREGUI; LÓPEZ, 2004).

Apresente o texto que indica a citação abaixo, pois as citações não devem ficar soltas no texto.

Sánchez (2005, p.10) diz que:

“..., a educação inclusiva deve ser entendida como mais uma tentativa de enfrentar as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno do sistema educacional e como um meio de garantir que os alunos com deficiência tenham os mesmos direitos que os demais, ou seja, os mesmos que seus o direito dos colegas da escola regular” (SANCHEZ, 2005, p. 10).

O conceito de necessidades educativas especiais está associado a dificuldades de aprendizagem para alguns alunos, devido a algumas limitações físicas, cognitivas etc. Correia (2000) referiu-se ao conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), afirmando que se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e dificuldades de aprendizagem causadas por fatores orgânicos ou ambientais. Brennan (2000, p.36), ao referir-se ao conceito de NEE, diz que

Uma instituição educacional é definida como um estabelecimento, instituição ou lugar que oferece educação para um grupo de pessoas. É uma instituição de ensino formal criada pela sociedade para cumprir seus anseios e, para transmitir-lhes valores, atitudes e conhecimentos, deve primeiro respeitar a diversidade dos seres humanos (BRENNAN, 2000, p.36).

Com bases nessas ideias, uma escola inclusiva é uma escola para todos, independe da cor, religião, cultura, ou condição do aluno. Todos que estão dentro da escola estão ali para aprender, participar, fazer parte dessa comunidade escolar como um todo.

Partindo do pressuposto de que crianças com autismo, apesar de ainda apresentarem dificuldades, dependendo do nível de comprometimento, podem aprender padrões de comportamento culturalmente aceitáveis, exercer sua cidadania, adquirir conhecimento e integrar-se à sociedade de forma bastante satisfatória.

Parte-se agora para a compreensão da importância do ambiente escolar enquanto espaço inclusivo, não só básico e indispensável, torna-se condição indispensável para garantir o direito das crianças à escola de acordo com a situação clínica das crianças com autismo na Educação Infantil.

A Declaração de Salamanca (2004) propõe algo sobre a democratização da inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência nas escolas formais como oportunidades educacionais. A Declaração estabelece os princípios da educação especial e da pedagogia centrada na criança. Também aponta recomendações, orientações e recomendações para ações de educação especial. Traz uma nova face à educação especial e fornece diretrizes para a ação nos níveis regional, nacional e internacional.

A Declaração traz a garantia de acessibilidade a todos, porém uma vez que na medida em que, o acesso esteja garantido, torna-se necessário assegurar-se de que a permanência se dê com qualidade (MORGADO, 2011).

Correia (2000) diz que somente reconhecendo as diferenças dos alunos e buscando a participação e o avanço de todos no processo educacional, as escolas precisam de atualização, novos conceitos, redefinição e aplicação de alternativas e inclusão em prol do ensino e da prática educativa. Com o desenvolvimento do novo ensino práticas implementadas, as

crianças poderão desenvolver uma consciência do seu próprio potencial.

Para Crochík (2011, p.23)

Portanto, a educação inclusiva não deve ignorar as diferenças, mas fornecer recursos para alcançar os objetivos escolares. “Dessa forma, as escolas inclusivas reconhecem as diferenças e proporcionam condições adequadas para o desenvolvimento do potencial de cada aluno.

Segundo Mittler (2003, p. 25):

Na educação, a inclusão envolve um processo de reforma e reestruturação em toda a escola para garantir que todos os alunos tenham acesso a toda a gama de oportunidades educacionais e sociais que a escola oferece.

As escolas devem ser os melhores lugares para serem inclusivas e em benefício de todos, essenciais ao potencial de todos, e devem garantir o acesso e a participação de todas as crianças ao longo do processo educativo. É preciso pensar o aluno sem nenhuma exclusão, repensar a prática docente e considerá-lo em sua situação real, enfatizando suas potencialidades e interesses, ao invés de eliminar suas dificuldades tentando padronizá-lo (MORGADO, 2011).

Diante disto Mittler (2003, p.170) aponta que:

Nosso ponto de partida no caminho para a inclusão deve ser a sala de aula e os professores, que, claro, já dão suporte em sua prática cotidiana. Isso inclui garantir que todos os alunos participem o máximo possível na sala de aula, que tenham a oportunidade de interagir com os professores e entre si e que sejam bem-sucedidos.

Menezes (2012) explica que as crianças com autismo precisam ser incluídas não apenas em um canto isolado como ouvinte, mas também na forma como participam de todos os contextos expostos em todas as situações. Há muitas coisas que um autista pode fazer, principalmente acreditar que tem potencial para aprender, saber que vê o mundo de forma diferente, mas vive no nosso próprio mundo para que não o deixemos ir. Não vá à escola e o prive de sua vida social. É inapropriado pensar no autismo como algo remoto e fadado ao isolamento nas escolas profissionais.

Morgado (2011) diz que ao ingressar na escola, as crianças com autismo podem apresentar manifestações muitas vezes desconhecidas e/ou novas para os profissionais e podem ter um grande impacto diante dessas situações. Essas manifestações surgem porque é um lugar novo, uma experiência nova que a criança desconhece, e está lhe causando desconforto. No entanto, a escola deve aceitá-lo e acolhê-lo, sabendo que esse momento não é permanente, é apenas uma fase e com o tempo a relação dessa criança vai se modificando.

Na inclusão escolar, as crianças com PDD têm a oportunidade de vivenciar a alternância entre coisas que acontecem da mesma forma e coisas que acontecem de forma diferente a cada dia. Essa alternância permite o acúmulo de experiência, tornando o ambiente social menos imprevisível. O que podemos observar é que, mediada pela escola, a escola é fonte de aprendizagem a partir da experiência situacional social sistemática de modo a ampliar seus recursos para que essa criança se antecipe (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 26).



Na escola, as crianças aprendem por meio de suas interações com seus pares e pela vivência do cotidiano escolar para superar as condições iniciais em que se encontram, podendo, assim, mitigar perdas e aumentar a probabilidade de seu desenvolvimento intelectual.

Em alguns casos, as crianças admitidas nas escolas têm dificuldade em interagir, seguir regras sociais e se ajustar, comportamento que pode ser rapidamente confundido com falta de educação e restrições. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem identificar e caracterizar os autistas. É importante que as escolas saibam distinguir essas crianças e encaminhá-las para profissionais que possam fazer um diagnóstico. Diante do diagnóstico e dos resultados, o professor poderá criar um plano de aula para essa criança que se aproxime da idade global do autismo (MENEZES, 2012).

O foco no desenvolvimento deve abranger todos os envolvidos, incluindo alunos e pais, professores, técnicos e funcionários. Não se trata apenas da aplicação de método ou conhecimento; trata-se de participar de um processo que inclui uma forma de convivência baseada em uma escala de valores derivados de uma filosofia de vida (CUNHA, 2010, p. 122).

Quando se trata de crianças com autismo, o desafio para as escolas é ainda maior, pois a manifestação do comportamento estereotipado dessas crianças é um dos aspectos que tem maior peso na esfera social e se torna uma barreira nas relações interpessoais. Eles e seu ambiente, o que pode impactar na comunicação interpessoal que ocorre em sala de aula (CROCHIK, 2011).

Cunha (2010) diz que ao incluir um aluno com autismo não apenas o torna um ouvinte, mas o mais importante, ele também é um participante da aula em todos os momentos. Essa inclusão é essencial para o avanço do desenvolvimento em qualquer nível, é sempre bem-sucedida e traz benefícios para os alunos e todos em seu ambiente.

A esse respeito Belisário Filho e Cunha (2010, p. 36) explicam que:

É um fator que contribui para o desenvolvimento de atitudes dentro da sala de aula e é projetado para iniciar intervenções formais de instrução que fornecem às crianças referência aos comportamentos de PDD e por meio do envolvimento dos pares. Por isso, é importante fazer a atividade em duplas ou grupos.

Morgado (2011) diz que as crianças com autismo têm características que afetam a linguagem, interação social e atenção, incluindo hipersensibilidade, movimentos estereotipados e linguagem verbal. Tudo isso impacta no aprendizado e aumenta a necessidade de posturas diferenciadas dos professores. No entanto, o aluno com autismo só vai falar, brincar e aprender sobre coisas que lhe interessam. Portanto, o professor deve desenvolver uma prática pedagógica que auxilie no desenvolvimento desse aluno.

Nesse entendimento, os autores Belisário Filho e Cunha, (2010, p. 36) corroboram:

[...] as intervenções instrucionais devem, inicialmente, se basear em aspectos de ensino e aprendizagem relacionados às áreas do desenvolvimento cognitivo, como familiaridade com o ambiente, melhor compreensão das rotinas escolares, construção de conexões e estratégias de comunicação/antecipação. e destinação para o significado da experiência do ambiente social da escola.

O conhecimento e as informações sobre o autismo são muito necessários nas escolas, pois se todos tiverem esses conhecimentos básicos, poderão ajudar e saber lidar com os

alunos autistas no futuro é muito importante saber incluir.

De acordo com Belisário Filho e Cunha, (2010, p. 36):

É importante oportunizar situações de interesse que sejam coordenadas com a participação de outros alunos, apresentar atividades que os alunos do PDD precisam para construir relacionamentos e se comunicar com os colegas, evitar agravar prejuízos na área de compartilhamento social e proporcionar os desafios necessários para o desenvolvimento de habilidades nesta área.

As atividades complementares que beneficiam as crianças com autismo devem levar em consideração seus desejos, preferências e aspirações, pois cada indivíduo tem uma personalidade diferente e, portanto, deve respeitá-la mesmo que se desenvolva da melhor maneira possível. Entre as atividades úteis podemos citar:

- Brinquedoteca: Oferece oportunidades divertidas de aprendizado para desenvolver seu potencial através da brincadeira;
- Expressão Corporal: Ajudar as pessoas a compreender melhor seus corpos e construir relacionamentos, sejam eles espaciais, temporais ou sociais;
- Natação Especial: Proporciona condições para melhorar a aptidão física, coordenação motora para minimizar as dificuldades;
- Informática: é uma ferramenta que auxilia o processo de aprendizagem por meio de software educacional e da Internet;
- Arte: A arte é uma importante forma de expressão.

Vale a pena mencionar que:

As atividades propostas devem ser muito importantes, caso contrário não serão determinantes do equilíbrio físico e emocional; se impostas, prejudicarão não só a motivação para a atividade, mas também a motivação para se envolver em outras situações (CUNHA, 2010, p. 122).

Mittler (2003) afirma que os desafios, inclusive para alunos com autismo, continuam grandes. A maioria dos casos problemáticos está relacionada com a falta de conhecimento e informação sobre o que é o autismo, falta de uma equipa multidisciplinar para acolher e supervisionar estas crianças, falta de bases de internamento e apoio às famílias, o que também ocorre com frequência. E a desorientação de como incluir esses alunos.

Belisário e Cunha (2010) dizem que diante da incapacidade de transferir o conhecimento acadêmico, para enfrentar as dificuldades em sala de aula, o professor deve construir seu conhecimento com base no conhecimento disciplinar e pedagógico, bem como na experiência de vida.

Crianças com autismo podem ter dificuldade em fazer associações, imitações ou representações mentais. Sendo muito seletivos, eles se concentram em detalhes individuais, e pequenas mudanças no ambiente podem fazer com que eles não reconheçam mais o todo. Eles poderão emparelhar o mesmo gráfico, mas não associar o gráfico ao objeto representado ou seu nome. O comportamento estereotipado é bastante comum.

Às vezes, o comportamento estranho é a única forma de expressão que uma criança que não fala encontra para se expressar e se sentir viva, e é por isso que é tão importante desenvolver algum tipo de comunicação alternativa com ela. Não basta tentar suprimir

esses comportamentos, é preciso compreendê-los (CUNHA, 2010, p. 123).

O que funciona para uma pessoa pode não funcionar para outra. Os professores devem aliar o saber pedagógico à sensibilidade humana porque sempre haverá acertos e erros, muitas vezes mais erros que acertos, mas o trabalho nunca é em vão.

Para Belisário Filho e Cunha, (2010, p. 37)

O tempo que leva para os alunos com PDD começarem a responder aos investimentos no ensino em sala de aula varia de criança para criança. Em cada momento de escolarização, as condições de participação e execução das tarefas escolares também são variáveis. Por outro lado, pode haver respostas surpreendentes que sugerem que o aluno adquiriu um conhecimento que antes não era conhecido pela escola.

O professor constrói seu trabalho, começando pelo aluno, com um olhar instrumental e sensível. Ele encontrou recursos didáticos para usar. O professor precisa descobrir quais habilidades seus alunos já possuem - sociais e acadêmicas - e quais habilidades ele precisa adquirir. Escolha o material certo a partir daí. A comunicação e a socialização das crianças com autismo é sempre uma prioridade.

É vital que o professor adquira conhecimentos, que dizem respeito à situação do aluno, e esse conhecimento deve ser buscado para que ele possa desenvolver trabalhos com bom resultado. Para tanto, o autor Freire (2005) apontou algumas condições necessárias para um professor: ter uma compreensão prática dos alunos; estabelecer canais de comunicação com os alunos; tolerar contratempos, persistência e persistência; saber orientar os alunos em família e trabalho cooperativo; tem A natureza da relação professor-aluno: sensível, afetuoso, firme, seguro, emocionalmente estável, confiante, organizado, calmo e entusiasmado.

Para Freire ainda (2005, p.143) “tem-se que ser muito cuidadosos e respeitosos com a retórica ao seu redor, respeitando seu ritmo, suas preferências, até mesmo seus estereótipos e rituais.

Acredita-se que alunos com autismo tendem a ter maior chance de integração, pois essa integração é fundamental para essas crianças por meio de interações com seus pares. Diante de condições favoráveis de aprendizagem, haverá mais chances de sucesso do que de fracasso, e seus esforços e resultados serão valorizados para que possam desenvolver habilidades úteis para toda a vida.

A partir das questões apresentadas anteriormente, no próximo capítulo serão explicitados a importância do professor como mediador no desenvolvimento da prática pedagógica que auxilie no aprendizado dessa criança com TEA.

4. O PAPEL DO PROFESSOR E SUAS APLICABILIDADES NO APRENDIZADO DA CRIANÇA COM TEA

O professor é o principal responsável em tornar possível a socialização da criança com autismo na sala de aula e adequar metodologias que venham atender as necessidades dos mesmos. Desta forma, o capítulo que segue mostrará a atuação do professor abordando estratégias de ensino com as crianças com TEA na educação infantil.

A educação especial começa a ser integrada à educação formal para atender às necessidades de crianças com deficiência de desenvolvimento e de alta capacidade em todo

o mundo. Porque as crianças com necessidades especiais precisam se integrar ao meio social para ter uma melhor aprendizagem e um melhor desenvolvimento comportamental e social.

De acordo com Catarina e Hollerweger (2014, p. 4),

Dado que as pessoas estão constantemente mudando e mudando o ambiente em que se encontram, é necessária uma ação pedagógica para mudar a exclusão e reforçar a importância de todos os envolvidos na promoção da aprendizagem dos alunos.

Segundo Assis, Furtado e Santos (2017) aceitar uma criança com necessidades especiais é sempre um desafio para os professores, pois nem sempre os professores estão preparados. No entanto, deve-se considerar também que toda criança tem dificuldades e é diferente uma da outra. Para crianças com TEA, as dificuldades podem variar de pessoa para pessoa.

Por isso, é muito importante capacitar professores e gestores para que estejam preparados para esse novo desafio. Saber identificar as necessidades dos alunos e determinar a melhor forma de trabalhar com elas, utilizando recursos diferenciados, para um melhor desenvolvimento (CATARINA; HOLLERWEGER, 2014).

Segundo Giroto, Martins e Poker (2016, p. 7), a formação de professores de educação inclusiva requer a análise do conhecimento científico acumulado para adquirir as competências e habilidades estimadas necessárias para atuar com essa nova perspectiva. a formação deve basear-se na reflexão e na criatividade.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, estabelece uma política nacional de proteção aos direitos das pessoas com transtornos do espectro autista, destacada pelo art. 2. Parágrafo VII – “Incentivar a formação e capacitação de profissionais especializados no atendimento de pessoas com transtornos do espectro autista, bem como pais e responsáveis” (BRASIL, 2012).

É preciso buscar formação e qualificação, pois os professores precisam estar prontos para acolher as crianças e prepará-las para um novo ambiente que facilite seu ensino e aprendizagem. As crianças com TEA têm direito a uma educação de qualidade, conforme enfatiza a Lei 12.764/2012 no Art 3º parágrafo 4º - «Toda pessoa com autismo tem direito à educação e à educação profissional»

Embora ainda existem muitas escolas públicas e privadas, elas não estão preparadas e organizadas para o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais. Essas escolas têm um conceito de que crianças com autismo não aprendem. Seja por falta de incentivo, falta de parceria entre os profissionais ou falta de formação dos professores (BATISTA, 2012).

Gadotti (2004) menciona que esse projeto escolar depende muito da ousadia de seus profissionais. A construção do Programa de Políticas Educacionais é importante porque, por meio dele, os profissionais da educação compreenderão os principais objetivos da escola. Os professores devem sempre buscar alternativas que possam ser encontradas por meio de um programa bem estruturado.

É sabido que as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) hoje têm o mesmo direito de estudar em qualquer escola que outras crianças com deficiência. É importante incluir uma criança com esse transtorno, pois o aluno desenvolve habilidades para se integrar e interagir com outras crianças.



Conforme Catarina e Hollerweger (2014, p.4),

A partir da Conferência de Jontiem na Espanha em 1994, através da Declaração de Salamanca, a inclusão escolar surgiu com o objetivo de quebrar os paradigmas educacionais existentes e as estruturas curriculares fechadas nas escolas. As pessoas com deficiência são reconhecidas como cidadãs e aceitas nas escolas.

Em termos de inclusão, são muitos os desafios e é preciso trabalhar em conjunto entre escolas, famílias e profissionais para que as crianças com autismo alcancem níveis de socialização e aprendizagem, mesmo que sejam pequenas em relação às outras crianças (GIROTO; MARTINS; POKER, 2016).

As crianças com TEA precisam ser incluídas com outras, apesar de sua falta de interesse em socializar. Seu desenvolvimento emocional e social deve ser estimulado em um esforço para superar suas limitações. Com isso, é necessário que o professor faça preparações específicas para que suas aulas estejam prontas para atender as necessidades dos alunos (BEREOFF, 2014).

Para Campbell (2009, p.154),

Na educação e formação de professores, deve ser dada especial atenção ao desenvolvimento de todos os futuros professores para exercerem a sua autonomia e utilizarem as suas competências para adaptar currículos e instituições às necessidades específicas dos alunos, bem como num sentido colaborativo com especialistas e com a cooperação dos pais.

Percebe-se o quão importante é a formação do professor, pois através dessa formação ele poderá trabalhar com as crianças. Use as habilidades adaptativas do seu filho de acordo com suas necessidades. Para Oliveira (2016), o papel do professor como facilitador é proporcionar à criança a possibilidade de se comunicar, engajar e interagir com os outros em contexto socioeducativo, realizar um trabalho de apoio, atenção e respeito, levando em diferenças de conta, mas não as tornar um problema.

Conforme Oliveira (2016, p.24):

Na prática docente, uma boa relação professor-aluno é fundamental. Deve-se atentar não só para o conteúdo, mas também para as relações afetivas, amizades, respeito mútuo e, como os alunos autistas não aprendem em ambientes hostis, os professores devem estimular o desenvolvimento emocional e social, lembrando de suas limitações. Fisiológico e psicológico no processo de aprendizagem.

Portanto, fica evidente a importância da relação entre professores e alunos na inclusão, pois os alunos estão em processo de adaptação a um novo ambiente. Portanto, é necessário que os professores preparem o ambiente e o currículo de acordo com as necessidades dos alunos. Um ambiente onde a criança se sinta acolhida, respeitada e tenha as mesmas oportunidades que as outras crianças. As salas podem ser organizadas de forma que não sejam distrativas e divididas em diferentes ambientes para o desenvolvimento específico de cada habilidade afetada pelo TEA. Onde posso usar ilustrações visuais para ajudá-la a entender as palavras por meio de ilustrações, porque as crianças com esse transtorno têm fortes habilidades de percepção visual.

Para alfabetizar crianças com autismo, primeiro é necessária uma avaliação psicoeducacional. Assim, é possível compreender os aspectos cognitivos, emocionais, psicomotores e de socialização das crianças. Porque interferem no aprendizado. Deve-se observar se a criança consegue sentar e se concentrar. Então observe como funciona o pensamento e o desenvolvimento da linguagem deles (BELISÁRIO, 2010).

Os professores precisam ser pesquisadores para entender a função cerebral em crianças com TEA. Por meio da pesquisa, será possível que os professores façam escolhas específicas para cada aluno para que possam concluir com sucesso o processo de ensino. Bastos (2018) reflete que a escolarização de crianças com autismo exige que os professores reflitam sobre o processo de ensino, bem como sobre as diferentes faces. Considere um aluno que não é curioso e aprende de uma forma específica e não tradicional

Para seus estudos, recursos visuais, atividades de curto prazo e perguntas precisam ser diretas. Caso tenha dificuldade de coordenação motora, pode recorrer a diversos recursos, como: massa de modelar, tinta, TV, música, computador. Assim, todas as habilidades prejudicadas podem ser exercitadas (BASTOS, 2018).

Bereoff (2014, p.11) destaca que “a educação de crianças com autismo é uma experiência que leva os professores a examinar e questionar suas percepções de desenvolvimento, educação normal e competência profissional”. Isso torna a descrição do impacto do primeiro contato entre professor e criança um desafio, muitas vezes desconhecido e imprevisível.

Gadotti (2004) defende que as práticas de ensino devem ser reconsideradas e desenvolvidas para respeitar as limitações das crianças com TEA, começando pela redução do tamanho das turmas para que os professores possam prestar a assistência necessária às crianças com autismo estabeleça procedimentos de trabalho, tais como: arrumar a sala, escrever no quadro-negro, etc.

As crianças com TEA têm direito a um professor de apoio. O apoio aos professores é necessário porque, muitas vezes, os professores regentes sozinhos não conseguem acomodar toda essa diversidade, e os alunos com deficiência precisam necessariamente de acompanhamento especializado. Mousinho (2010) reflete que professores de regência, escolas e professores de apoio trabalham juntos e colaboram para que suas funções sejam claramente definidas e possam ajudar uns aos outros quando necessário.

Escolas de todo o mundo, em grande parte impulsionadas pela Convenção de Salamanca, precisam atender crianças carentes em turmas existentes, muitas vezes com grande número de alunos e professores cuja formação não aborda esses aspectos. Nesse momento, a opção de muitos é ter um profissional em sala de aula (MOUSINHO, 2010, p. 2).

Para a inclusão, são necessárias parcerias entre escolas e professores de apoio, pois eles apoiam a busca de objetivos de desenvolvimento e podem avaliar as dificuldades das crianças. Portanto, os professores de apoio devem ser vistos como profissionais responsáveis por auxiliar a integração e o desenvolvimento das crianças com esse transtorno (GADOTTI, 2004).

A criança se incomoda com sons altos, como a voz alta do professor, o sino da escola, o movimento das carteiras e cadeiras, microfones ou outros ruídos que possam perturbá-la. Porque as crianças com transtorno do espectro do autismo ouvem bem, melhor do que outras crianças. Esses sons devem ser evitados ou pelo menos reduzidos para não distrair as crianças com esse transtorno de seu cotidiano (MOUSINHO, 2010).



Os professores podem usar essa sensibilidade sonora em crianças com autismo como método de ensino para brincar. Usando músicas e histórias, números, letras podem ser aprendidas através de fonemas, palavras e seus significados.

Por meio desses recursos, as crianças tomam conhecimento dos elementos contidos em nossa linguagem, o que facilita o aprendizado. A rima pode ser feita em uma história ou poema, com alterações ou repetições de consoantes semelhantes, para que a criança possa entender a diferença de pronúncia de cada letra. Ler aproximando-se de sons e reconhecendo palavras. Atividades de curta duração como desenhar o que ela viu na história ou o que eu ouvi na música devem ser aplicadas, adaptadas e estruturadas de acordo com a dificuldade da criança (MOUSINHO, 2010).

Diante desses conceitos estabelecidos pelos autores acima, fica claro que os professores desempenham um papel fundamental na educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), proporcionando-lhes conhecimento sobre suas realidades e habilidades, aplicando conhecimentos, expressando-se e sendo capazes de ser feliz, interagir uns com os outros (BELISÁRIO, 2010).

Com isso, percebe-se que ensinar crianças autistas a ler e escrever não é uma tarefa fácil, por isso os professores precisam adotar novas posturas, estratégias para melhores formas de trabalhar e novos conhecimentos. Existem vários recursos que funcionam bem para melhorar a alfabetização em crianças com esse transtorno. As crianças devem ser avaliadas de acordo com seu nível de dificuldade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostrou que, no âmbito da educação infantil, é perfeitamente viável e possível uma prática educacional inclusiva que potencialize o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do aluno com o Transtorno do Espectro Autista. Contudo, é indispensável a ação docente na relação com esses alunos. É fundamental que o professor acredite na potencialidade desse aluno, e entenda o ritmo característico da criança com autismo e suas características.

Ressaltou ainda que a inclusão, quanto mais cedo for realizada, favorece mais o desenvolvimento do aluno com autismo. A entrada precoce dessa criança no espaço escolar comum contribuiu de maneira ímpar para o seu desenvolvimento em todos os aspectos (cognitivo, social, emocional e motor).

Na intervenção pedagógica, percebe-se a relevância da flexibilidade na arte de ensinar e, principalmente, o papel do professor nas mediações necessárias, pensando em estratégias de ensino apropriadas, facilitadoras de contextos inclusivos e que pudessem estimular e contemplar o aluno com autismo e seu respectivo comportamento. Quando o professor conhece seu aluno, consegue identificar e mensurar o que ele sabe e o que ele tem condições de aprender, considerando a diversidade do aprender

Ressalta-se ainda, que a inclusão escolar é um movimento que gradativamente está adentrando os muros da escola, mas ainda existem muitas barreiras a serem transpostas para que os alunos, de maneira particular os autistas, na sua totalidade, estejam nas escolas comuns e, especificamente, dentro das salas de aula com propostas de atividades adaptadas a cada um

Concluindo, acredita-se que o estudo permitiu descrever e compreender algumas interações, ações e intervenções no contexto escolar considerado inclusivo, revelando que crianças com autismo podem aprender de maneira significativa, desde que as práticas

pedagógicas sejam apropriadas.

Referência

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, recurso eletrônico**, DSM-5. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento, rev. téc. Aristides Volpato Cordioli, 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BATISTA, C. R.; BOSA, C.(org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- BASTOS, Claudia Bandeira de. **Perturbações do espectro do autismo: manual prático para intervenção**. Lisboa: Lidel, 2018
- BELISÁRIO, J. J. F. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, v 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar), 2010
- BEREOHFF, Maria Tereza Egler. **Inclusão Escolar**. São Paulo. Summus, 2000
- BRENNAM, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol 28 - n 3. 2000.
- BORGES, Adriana Araújo Pereira; NOGUEIRA, Maria Luisa Magalhães. **O aluno com autismo na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 2012
- _____. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: SF/SEEP/SET, 2005.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.
- _____. Secretaria de Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007)**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. Brasília: SDH/SNPDPD, 2015.
- CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.
- CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2004.
- CATARINA, Mirtes Bampi Santa; HOLLERWEGER, Silvana. **A importância da família na aprendizagem da criança especial**. Belém, 2014.
- CORREIA, Luís M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares de ensino**. Porto: Porto Editora, 2000
- CROCHÍK, José Leon. **Educação Inclusiva e preconceito: Desafios para a prática pedagógica**. In: MIRANDA, T. G; GALVÃO FILHO, T A. O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares. EDUFBA: Salvador, 2011.
- CUNHA, N. H. S. **Distúrbios de comportamento**. In: CAMARGOS JR., Walter e colaboradores. Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2010.
- FREIRE, L. H. V. Formando professores. In: CAMARGOS JR., Walter e colaboradores. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.

- GADOTTI, Moacir. **O Projeto Político Pedagógico da Escola:** na perspectiva de uma educação para a cidadania. Brasília, 2004
- GIROTO, Claudia R. Mosca; MARTINS, Sandra E. S. de Oliveira; POKER, Rosimar Bortolini. **Educação Inclusiva:** em foco a formação de professores. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2016.
- JESUS, Nayane Barbosa de. **Educação Inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista (TEA):** desafios na atualidade. 2021, 34f, Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Goiânia, 2021.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950.** In: História social da infância no Brasil. [S.l.: s.n.], 2016.
- MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo:** quem ensina e quem aprende? Dissertação de Mestrado, UERJ, 2012
- MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo:** quem ensina e quem aprende? Dissertação de Mestrado, UERJ, 2012
- MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORGADO, Simone Helen Ischkanian. **Autismo e educação:** métodos, programas e técnicas educacionais para autistas. Projeto. 2011.
- MOUSSINHO, R. **Desenvolvimento da leitura e escrita e seus transtornos.** In: GOLDFELD, M. Fundamentos em fonoaudiologia: linguagem. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010. 161 p.
- OLIVEIRA, G. C. *et al.* Considerações da aplicação do Método PECS em indivíduos com TEA. **Revista EVS – Estudos Vida e Saúde**, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 303-314, maio/jun. 2016
- SANCHES, I. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, 2005.
- SOUTO, Maricélia Tomáz et al. **Educação inclusiva no Brasil:** contexto histórico e contemporaneidade. 2014. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_02_11_2014_11_59_38_idinscrito_2760_f994a51772b4083feab5493db26f4461.pdf. Acesso em: 08.10.22
- UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca entre 7 e 10 de junho de, 1994.

25



OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA

*THE CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS WITH
AUTISM SPECTRUM DISORDER*

Leticia Garcia Costa



Resumo

O presente trabalho tem por objetivo analisar teoricamente a importância da proposta lúdica ferramenta facilitadora na aprendizagem na educação infantil. Foi realizada pesquisa através de materiais já publicado na área da pedagogia referente ao tema abordado, os dados foram extraídos de materiais do revistas eletrônicas, além de livros de bibliotecas universitárias sobre o tema abordado do idioma nacional e no período 2000 a 2020. Tendo em vista esse contexto, conclui-se que é preciso repensar e analisar o papel do educador diante da questão do brinquedo e da brincadeira no desenvolvimento de seus alunos, sem deixar de privilegiar a criança como principal objeto de estudo do trabalho. É preciso ter conhecimento, saber quais benefícios que o brincar traz pra criança e qual o papel da escola, da família e do professor nesse processo, pois o brincar possui vários significados.

Palavras-chave: Inclusão. Educação. Igualdade. TEA.

Abstract

This work aims to theoretically analyze the importance of the playful proposal as a facilitating tool in learning in early childhood education. Research was carried out through materials already published in the area of pedagogy related to the topic addressed, data were extracted from materials from electronic journals, in addition to books from university libraries on the topic addressed in the national language and in the period 2000 to 2020. In this context, it is concluded that it is necessary to rethink and analyze the role of the educator in the face of the issue of toys and play in the development of their students, while privileging the child as the main object of study at work. It is necessary to have knowledge, to know the benefits that playing brings to the child and the role of the school, the family and the teacher in this process, because playing has several meanings.

Keywords: Inclusion. Education. Equality. TEA.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva configura-se como um modelo de ensino que inclui alunos com qualquer tipo de deficiência ou habilidade no ensino regular, buscando compreender e atender as necessidades do educando especiais em todas as disciplinas na sala de aula regular para promover o aprendizado e o desenvolvimento pessoal e para todos.

O processo de inclusão cria uma necessidade de transformação da escola, pois implica a inclusão dos alunos que pertencem aos grupos de alunos dos serviços de educação especial no ensino regular, na perspectiva da educação inclusiva, e para que as escolas se adaptem às suas necessidades, para que a inclusão, em última análise, exija o mesmo o modo de ensino tradicional.

O tema escolhido tem por finalidade entender a relevância da educação inclusiva da criança com TEA e suas especificidades englobam diversos fatores, desse modo, fez-se necessário pesquisar e analisar sobre o processo de inclusão, compreender as características do aluno com TEA e os desafios pedagógicos frente a esse aluno.

Diante desse contexto, justifica-se que é de consciência de poucos que os desafios com relação ao tema proposto são reais, mas muitos não compreendem. É de suma relevância levantarmos essa pauta, para melhorar a compreensão e trabalhar de forma correta que venha pôr em alcance dos profissionais da educação a competência específica, principalmente para facilitar o aprendizado das crianças autistas.

Nota-se que o TEA por ser um tema bastante popular e discutido no ambiente escolar e analisar os aspectos teóricos de uma análise da inclusão escolar de alunos com TEA do ensino fundamental. Portanto, a questão que orienta essa pesquisa é: Quais são os principais obstáculos encontrados na execução da educação inclusiva diante do autismo?

No objetivo geral do presente estudo refletir teoricamente acerca dos principais obstáculos encontrados na proposta da Educação Inclusiva diante do autismo. Além dos objetivos específicos são apresenta o conceito de inclusão e de autismo; compreender a importância da inclusão de pessoas com autismo no ambiente escolar e apresentar as principais estratégias pedagógicas para trabalhar com as crianças com TEA.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica que foi extraída de matérias já publicadas, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Científica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2000 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos 22 anos, na língua portuguesa.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AUTISMO

O presente capítulo consiste numa breve análise acerca da história da Educação Inclusiva no Brasil, pois nas últimas décadas especialmente a partir da década de 80 muito se tem debatido sobre um sistema educacional inclusivo. Uma educação inclusiva de qualidade para todos inclui entre outros fatores a atribuição de novas dimensões da escola no que consiste não somente na aceitação, sobretudo, na valorização das diferenças



A manifestação para inserir pessoas com deficiência só iniciou recentemente e historicamente, a presença discriminatória nas escolas e na sociedade em geral tem se limitado à educação de uma população seleta e homogênea. Aqueles que não pertencem a este grupo são excluídos desta sociedade.

Após alguns anos de exclusão e abandono, até a década de 1980, algumas instituições começaram a ser notadas e abertas, mas segundo Nascimento et al., (2020) as instituições estavam mais preocupadas com deficiências visuais e auditivas e continuou a excluir deficiência física, especialmente deficiência intelectual. O serviço é irregular e quase inexistente como iniciativa oficial no campo da educação.

Na metade do século XIX, começou a ser elaboradas políticas voltadas para a educação especial. Foi nesse período que apareceram as instituições como a Sociedade Pestalozzi do Brasil e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e segundo Santana (2020), o controle dessas associações ocorreram quando as escolas públicas estavam mal preparadas para atender alunos com necessidades especiais.

O ensino para pessoas com necessidades especiais não iniciou de fato até a década de 1930. Em 1954, surgiu a primeira APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais, que acabou dominando o Brasil, pois as escolas públicas não estavam preparadas para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência. Com o apoio do poder público, principalmente da comunidade, essas instituições passaram a divulgar métodos e materiais educativos específicos.

Em 1977, sob a direção do Ministério da Educação (MEC), foi formulada a Política de Educação Especial, que esclareceu a criação de classes especiais e escolas especiais para a rede de ensino. Adotou-se um modelo psicomédico e, a partir de então, a educação especial assumiu o ensino de alunos com necessidades especiais que até então não eram considerados especiais. A partir da década de 1980, devido à internalização da APAE, acelerou-se a criação de instituições, principalmente na área de deficiência mental. Por sua vez, a Constituição de 1988 trouxe mudanças significativas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Em junho de 1994, como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, a Declaração de Salamanca foi elaborada para orientar a prática de organizações e governos, que recomendavam que as escolas acolhessem crianças deficientes e superdotadas. O objetivo geral da Declaração é identificar políticas que inspirem a ação de governos de organizações internacionais e nacionais de ajuda, ONGs e outras agências para aplicar a Declaração de Princípios, Políticas e Práticas às Necessidades Educacionais Especiais.

Assim, a Declaração de Salamanca (1994) assume que

“[...] as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado” (BUENO, 2006, p. 16).

A partir da Declaração de Salamanca, o direito à educação para todos foi difundido em todo o país. A Constituição Federal e a Portaria 9.394/16 e a Lei Básica (LDB) se baseiam nos seguintes princípios e ideias: Todos devem ter oportunidades iguais de aprender e desenvolver suas habilidades, habilidades e potencialidades para alcançar a independência social, vida e integração plena na sociedade (BRASIL, 2016).

Em 2011, foi promulgado o Decreto nº 7.611 que, entre outras medidas, dispôs sobre a Assistência à Educação Profissional (AEE). Portanto, com base nesses elementos relevantes que temos e no progresso significativo na educação inclusiva, decidimos apresentar alguns desses marcos em uma linha do tempo por meio de uma estrutura (BRASIL, 2011).

Os Elementos de alguns dos principais documentos legais que ordenam e regulamentam os procedimentos de educação inclusiva no Brasil desde a década de 1990 até o presente são mostrados na Tabela 1.

1994	1994 - Declaração de Salamanca:	Ele define a política de educação especial, princípios e prática, e influencia a política de educação pública.
1994	1994 – Portaria MEC nº 1.793	Sugestão de inclusão de conteúdos relacionados aos aspectos ético-político-educacionais de padronização e inclusão de pessoas com necessidades especiais.
1996	LDB: A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96,	No artigo 59.º, recomenda que o sistema educativo forneça aos alunos programas, métodos, recursos e organizações específicos para satisfazer as suas necessidades. A lei obriga as redes de ensino a fornecer todos os recursos necessários para proporcionar igualdade de cuidados entre alunos com necessidades educativas especiais e outros alunos.
1999	Decreto nº 3.298 –	É instituída a Política Nacional de Integração de Pessoas com Deficiência. A educação especial é definida como uma abordagem em todos os níveis e estilos de educação.
1999	Resolução CEB N.º 4	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
2001	Resolução CNE/CEB	Estabelece no artigo 2º: “O sistema educativo deve matricular todos os alunos, devendo as escolas organizar os seus próprios serviços para alunos com necessidades educativas especiais, garantindo as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.
2001	Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172:	Ele ressaltou que “o grande progresso que esta década deve produzir será a construção de uma escola inclusiva que garanta a diversidade da humanidade”.
2005	Programa de Acessibilidade no Ensino Superior	(Programa Incluir)
2007	PDE - Decreto nº 6.094 - P	Para a implementação do PDE é publicado o decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do compromisso todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.
2011	Decreto nº 7.611 -	Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de outras providências.
2015	Lei nº 146	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)
2016	Lei nº 409	Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Quadro 1 – Documentos legais da Educação Inclusiva no Brasil

Fonte: Bezerra (2020)



Segue-se até o atual momento tendo ganhos nessa área, não sem lutas, mas sempre avançando para que mais pessoas com deficiências físicas e intelectuais tenha direitos iguais para aprender e se desenvolver.

A Educação Inclusiva se configura como uma modalidade de ensino que inclui alunos com qualquer tipo de transtorno, deficiência ou altas habilidades no ensino regular, busca-se entender neste capítulo a definição da educação inclusiva.

A educação inclusiva é a educação que é oferecida a todos, sem distinção e sem seletividade, com a principal finalidade de matricular pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas formais. Portanto, uma escola inclusiva é aquela que faz as mudanças necessárias para acolher todos os tipos de alunos, sejam ou não portadores de deficiência. Esta é uma escola heterogênea que deve acomodar plenamente as particularidades de cada aluno.

Declaração de Salamanca dá a seguinte definição sobre escolas inclusivas:

“...todas as crianças devem ser cuidadas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras. Isso deve incluir crianças comprometidas e talentosas ou deficientes, meninas, crianças trabalhadoras e de rua, crianças de áreas remotas, viajantes ou nômades, crianças que perderam seus pais para a AIDS ou guerra civil, filhos de minorias linguísticas, raciais ou culturais e filhos de outros grupos desfavorecidos e marginalizados (BRASIL, 2014, p. 41).

Trata-se de educação inclusiva, e no que se refere ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em redes educacionais comuns em todos os níveis.

Segundo Carvalho (2004), uma escola inclusiva é uma escola para todos porque é um sistema educativo que reconhece e acolhe as diferenças individuais e respeita as necessidades de qualquer aluno. Não só as pessoas com deficiência são atendidas, mas todos os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou de desenvolvimento por diversos motivos (endógenos ou exógenos, temporários ou permanentes).

Assim, o conceito de escolas inclusivas envolve igualdade de oportunidades educacionais e sociais, onde todos os alunos, sem exceção, têm o direito de serem incluídos no mesmo sistema educacional (MARTIN; JÁUREGUI; LÓPEZ, 2004).

Sánchez (2005, p.10) diz que:

“..., a educação inclusiva deve ser entendida como mais uma tentativa de enfrentar as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno do sistema educacional e como um meio de garantir que os alunos com deficiência tenham os mesmos direitos que os demais, ou seja, os mesmos que seus o direito dos colegas da escola regular” (SANCHEZ, 2005, p. 10).

O conceito de necessidades educativas especiais está associado a dificuldades de aprendizagem para alguns alunos, devido a algumas limitações físicas, cognitivas etc. Correia (2000) referiu-se ao conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), afirmando que se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e dificuldades de aprendizagem causadas por fatores orgânicos ou ambientais. Brennan (2000, p.36), ao referir-se ao conceito de NEE, diz que

Uma instituição educacional é definida como um estabelecimento, instituição ou lugar que oferece educação para um grupo de pessoas. É uma instituição de ensino formal criada pela sociedade para cumprir seus anseios e, para transmitir-lhes valores, atitudes e conhecimentos, deve primeiro respeitar a diversidade dos seres humanos (BRENNAN, 2000, p.36).

Com bases nessas ideias, uma escola inclusiva é uma escola para todos, independe da cor, religião, cultura, ou condição do aluno. Todos que estão dentro da escola estão ali para aprender, participar, fazer parte dessa comunidade escolar como um todo.

Visto sobre os conceitos de inclusão, educação inclusiva no tópico a seguir será abordado sobre conceito, características do autismo.

O processo de inclusão da criança com TEA é um momento delicado, se não houver um direcionamento correto pode ser prejudicial para o sucesso desse aluno em sala de aula, pois a criança com TEA leva com ela a dificuldade de interagir com o outro, a comunicação e seu comportamento repetitivo e restrito.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Legislação Educacional vigente no país garantem o direito dos autistas à educação e à inclusão escolar. À luz disso, este estudo de autismo e professores se justifica para examinar mais de perto como ocorre a inclusão de alunos autistas. Porque o mais importante é ressaltar a necessidade dos profissionais da educação, principalmente os professores, se aprofundarem na inclusão do autismo e dos alunos com autismo nas escolas (BRASIL, 2008).

Há muitos estudiosos buscando explicações para as causas e consequências do autismo. No entanto, pouco progresso foi feito sobre como ou por que a doença é causada. Compreender essa síndrome é um desafio para muitos pesquisadores que buscam respostas que ainda não foram encontradas. Algumas características são muito comuns e marcantes, como:

Tendência ao isolamento, falta de movimento esperado, dificuldades de comunicação, alterações de linguagem, problemas comportamentais com ecos e inversões de pronomes, atividades e movimentos repetitivos, resistência à mudança e limitação da atividade espontânea. Bom potencial cognitivo, embora não se manifestem. Capaz de memorizar uma grande quantidade de material que não tem significado ou efeito prático. Dificuldades de movimento global e problemas de alimentação (MENEZES, 2012, p. 37).

Tomados em conjunto, fica claro que as pessoas com autismo precisam ser intrinsecamente compreendidas e vistas como pessoas que podem desenvolver habilidades por meio de estratégias apropriadas. Ter sensibilidade e perspicácia para trabalhar com alunos autistas e descobrir seus talentos e habilidades torna-se muito prazeroso e crucial na carreira de um educador.

Foi nomeado autismo infantil precoce com o suporte teórico de Kanner (2016), que foi o primeiro a descrever uma situação clínica, e a primeira publicação clínica reconhecida sobre o assunto foi publicada em 1943. O autismo tem sido um assunto desafiador para acadêmicos de diversas áreas devido à falta de uma compreensão mais profunda de suas características e de como trabalhar com esse cliente. Segundo o pesquisador:

[...] O que esses pacientes têm em comum é que é impossível para eles identificar as interações esperadas com pessoas e situações desde o início (...) Eles gostam de ficar sozinhos e agir como se as pessoas ao seu redor não estives-

sem lá (...) confusão causada pelo fato de que quase todas as mães relataram que seus filhos eram diferentes dos demais e não queriam ser pegos em seus braços (KELMAN et al., 2010, p. 224).

Ao longo do tempo, outros pesquisadores e estudiosos realizaram seus estudos, como Klin (2006) classificando as pessoas com autismo de acordo com suas características; com algumas mudanças, por exemplo, ligando o autismo a déficits cognitivos, mas um transtorno do desenvolvimento que muitos estudiosos reforçam a ideia desse déficit cognitivo.

Como essas crianças vivem em um mundo muito caótico, é compreensível que as crianças com autismo tentem insistir nas poucas coisas que conseguem entender. Eles gostam de manter a mesma rotina, e a menor mudança pode levar a gritos e birras. Eles também se apegam muito a objetos, que podem ser brinquedos comuns ou coisas aparentemente sem atrativos (GAUDERER, 2005, p. 119).

Devido a essas peculiaridades, os alunos autistas muitas vezes são deixados de fora sem a atenção do professor. Seu isolamento é muitas vezes visto como desrespeito ou constrangimento. Mesmo muitas famílias desprezam ou isolam essas crianças indiferentes em seu mundo sem encontrar uma maneira de interagir ou socializar.

Segundo Klin (2006) os indivíduos com autismo podem ser agrupados de acordo com características comportamentais que permitem avaliar sua gravidade. No grupo considerado grave, tivemos indivíduos com maiores comprometimentos, e os grupos intermediário e terceiro tiveram comprometimentos mais discretos. De acordo com o autor:

Os sintomas do autismo variam significativamente. As crianças de baixo funcionamento são de alto funcionamento, um pouco mais velhas e têm estilos de vida sociais diferentes, e podem estar interessadas em interação social, mas não podem iniciá-la ou mantê-la de maneira típica. O estilo social dessas pessoas é chamado de “ativo, mas estranho” porque muitas vezes acham difícil regular uma vez que a interação social começa. Traços comportamentais do autismo se alternam durante o desenvolvimento (KLIN, 2016, p. 8).

Fornecer um único conselho educacional a todas as pessoas autistas é um desrespeito à sua individualidade. Porque são as características dos indivíduos que determinam a intensidade e variedade de intervenções instrucionais de que necessitam para desenvolver seu processo educacional. Diante disso, é urgente a necessidade de inovar e adequar o sistema educacional em termos de adequação curricular e formação de professores para se adequar à particularidade dos alunos autistas.

A partir da história da educação inclusiva e do conceito de autismo, o tópico a seguir abordará a inclusão de crianças com autismo e as leis específicas desse transtorno.

3. A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM AUTISMO NO AMBIENTE ESCOLAR

Partindo do pressuposto de que crianças com autismo, apesar de ainda apresentarem dificuldades, dependendo do nível de comprometimento, podem aprender padrões de comportamento culturalmente aceitáveis, exercer sua cidadania, adquirir conhecimento e integrar-se à sociedade de forma bastante satisfatória.

Este capítulo compreende essencialmente a importância do ambiente escolar, en-

quanto espaço inclusivo, não só básico e indispensável, torna-se condição indispensável para garantir o direito das crianças à escola de acordo com a situação clínica das crianças com autismo na Educação Infantil.

A Declaração de Salamanca (2004) propõe algo sobre a democratização da inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência nas escolas formais como oportunidades educacionais. A Declaração estabelece os princípios da educação especial e da pedagogia centrada na criança. Também aponta recomendações, orientações e recomendações para ações de educação especial. Traz uma nova face à educação especial e fornece diretrizes para a ação nos níveis regional, nacional e internacional.

A Declaração traz a garantia de acessibilidade a todos, porém uma vez que na medida em que, o acesso esteja garantido, torna-se necessário assegurar-se de que a permanência se dê com qualidade (MORGADO, 2011).

Correia (2008) diz que somente reconhecendo as diferenças dos alunos e buscando a participação e o avanço de todos no processo educacional, as escolas precisam de atualização, novos conceitos, redefinição e aplicação de alternativas e inclusão em prol do ensino e da prática educativa. Com o desenvolvimento do novo ensino práticas implementadas, as crianças poderão desenvolver uma consciência do seu próprio potencial.

Para Crochík (2011)

Portanto, a educação inclusiva não deve ignorar as diferenças, mas fornecer recursos para alcançar os objetivos escolares. “Dessa forma, as escolas inclusivas reconhecem as diferenças e proporcionam condições adequadas para o desenvolvimento do potencial de cada aluno.

Segundo Mittler (2003, p. 25):

Na educação, a inclusão envolve um processo de reforma e reestruturação em toda a escola para garantir que todos os alunos tenham acesso a toda a gama de oportunidades educacionais e sociais que a escola oferece.

As escolas devem ser os melhores lugares para serem inclusivas e em benefício de todos, essenciais ao potencial de todos, e devem garantir o acesso e a participação de todas as crianças ao longo do processo educativo. É preciso pensar o aluno sem nenhuma exclusão, repensar a prática docente e considerá-lo em sua situação real, enfatizando suas potencialidades e interesses, ao invés de eliminar suas dificuldades tentando padronizá-lo (MORGADO, 2011).

Diante disto Mittler (2003, p.170) aponta que:

Nosso ponto de partida no caminho para a inclusão deve ser a sala de aula e os professores, que, claro, já dão suporte em sua prática cotidiana. Isso inclui garantir que todos os alunos participem o máximo possível na sala de aula, que tenham a oportunidade de interagir com os professores e entre si e que sejam bem-sucedidos.

Menezes (2012) explica que as crianças com autismo precisam ser incluídas não apenas em um canto isolado como ouvinte, mas também na forma como participam de todos os contextos expostos em todas as situações. Há muitas coisas que um autista pode fazer, principalmente acreditar que tem potencial para aprender, saber que vê o mundo



de forma diferente, mas vive no nosso próprio mundo para que não o deixemos ir. Não vá à escola e o prive de sua vida social. É inapropriado pensar no autismo como algo remoto e fadado ao isolamento nas escolas profissionais.

Morgado (2011) diz que ao ingressar na escola, as crianças com autismo podem apresentar manifestações muitas vezes desconhecidas e/ou novas para os profissionais e podem ter um grande impacto diante dessas situações. Essas manifestações surgem porque é um lugar novo, uma experiência nova que a criança desconhece, e está lhe causando desconforto. No entanto, a escola deve aceitá-lo e acolhê-lo, sabendo que esse momento não é permanente, é apenas uma fase e com o tempo a relação dessa criança vai se modificando.

Na inclusão escolar, as crianças com PDD têm a oportunidade de vivenciar a alternância entre coisas que acontecem da mesma forma e coisas que acontecem de forma diferente a cada dia. Essa alternância permite o acúmulo de experiência, tornando o ambiente social menos imprevisível. O que podemos observar é que, mediada pela escola, a escola é fonte de aprendizagem a partir da experiência situacional social sistemática de modo a ampliar seus recursos para que essa criança se antecipe (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 26).

Na escola, as crianças aprendem por meio de suas interações com seus pares e pela vivência do cotidiano escolar para superar as condições iniciais em que se encontram, podendo, assim, mitigar perdas e aumentar a probabilidade de seu desenvolvimento intelectual.

Em alguns casos, as crianças admitidas nas escolas têm dificuldade em interagir, seguir regras sociais e se ajustar, comportamento que pode ser rapidamente confundido com falta de educação e restrições. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem identificar e caracterizar os autistas. É importante que as escolas saibam distinguir essas crianças e encaminhá-las para profissionais que possam fazer um diagnóstico. Diante do diagnóstico e dos resultados, o professor poderá criar um plano de aula para essa criança que se aproxime da idade global do autismo (MENEZES, 2012).

O foco no desenvolvimento deve abranger todos os envolvidos, incluindo alunos e pais, professores, técnicos e funcionários. Não se trata apenas da aplicação de método ou conhecimento; trata-se de participar de um processo que inclui uma forma de convivência baseada em uma escala de valores derivados de uma filosofia de vida (CUNHA, 2010, p. 122).

Quando se trata de crianças com autismo, o desafio para as escolas é ainda maior, pois a manifestação do comportamento estereotipado dessas crianças é um dos aspectos que tem maior peso na esfera social e se torna uma barreira nas relações interpessoais. Eles e seu ambiente, o que pode impactar na comunicação interpessoal que ocorre em sala de aula (CROCHIK, 2011).

Cunha (2010) diz que ao incluir um aluno com autismo não apenas o torna um ouvinte, mas o mais importante, ele também é um participante da aula em todos os momentos. Essa inclusão é essencial para o avanço do desenvolvimento em qualquer nível, é sempre bem-sucedida e traz benefícios para os alunos e todos em seu ambiente.

A esse respeito Belisário Filho e Cunha (2010, p. 36) explicam que:

É um fator que contribui para o desenvolvimento de atitudes dentro da sala de aula e é projetado para iniciar intervenções formais de instrução que fornecem às crianças referência aos comportamentos de PDD e por meio do envolvimento dos pares. Por isso, é importante fazer a atividade em duplas ou grupos.

Morgado (2011) diz que as crianças com autismo têm características que afetam a linguagem, interação social e atenção, incluindo hipersensibilidade, movimentos estereotipados e linguagem verbal. Tudo isso impacta no aprendizado e aumenta a necessidade de posturas diferenciadas dos professores. No entanto, o aluno com autismo só vai falar, brincar e aprender sobre coisas que lhe interessam. Portanto, o professor deve desenvolver uma prática pedagógica que auxilie no desenvolvimento desse aluno.

Nesse entendimento, os autores Belisário Filho e Cunha, (2010, p. 36) corroboram:

[...] as intervenções instrucionais devem, inicialmente, se basear em aspectos de ensino e aprendizagem relacionados às áreas do desenvolvimento cognitivo, como familiaridade com o ambiente, melhor compreensão das rotinas escolares, construção de conexões e estratégias de comunicação/antecipação. e destinação para o significado da experiência do ambiente social da escola.

O conhecimento e as informações sobre o autismo são muito necessários nas escolas, pois se todos tiverem esses conhecimentos básicos, poderão ajudar e saber lidar com os alunos autistas no futuro é muito importante saber incluir.

De acordo com Belisário Filho e Cunha, (2010, p. 36):

É importante oportunizar situações de interesse que sejam coordenadas com a participação de outros alunos, apresentar atividades que os alunos do PDD precisam para construir relacionamentos e se comunicar com os colegas, evitar agravar prejuízos na área de compartilhamento social e proporcionar os desafios necessários para o desenvolvimento de habilidades nesta área.

Diretrizes Operacionais da Educação Especial para a Assistência Educacional Profissional na Educação Básica, segundo o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, levando em consideração a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito de todos à educação; janeiro de 2008 Perspectiva da Educação Inclusiva Nacional Especial Política de Educação e o Decreto nº 186, de julho de 2008, que ratificou a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), e estabeleceu uma diretriz operacional da educação especial para o atendimento à educação especial - educação básica no AEE, regulamentada pela Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, desta forma, antes de ingressar na escola regular, um atendimento profissional pode ajudar a criança a desenvolver o autoconhecimento e prepará-la para uso posterior do modelo.

O Ministério da Educação enfatiza o direito à Educação Inclusiva e ao Atendimento Educacional Profissional (AEE), reafirmando o direito à educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino em todo o país, e o direito de fornecer o suporte necessário para o conteúdo específico das sessões ao longo da vida escolar das necessidades individuais. Ou seja, uma série de medidas para a formação de professores e gestores; agências para programas individuais de atendimento à educação especial que considerem o potencial do aluno; disponibilização de recursos educacionais, estratégias de mediação e acesso às rotinas escolares, e outras medidas (BRASIL, 2010).

Este conjunto de medidas está em conformidade com o artigo 3.º. Lei nº 12.764/2012, incluindo o direito de ter colegas profissionais nas aulas regulares onde houver necessidade comprovada de alunos com autismo. O AEE é um recurso muito importante para que alunos com necessidades educacionais especiais possam obter ajuda durante os turnos regulares dentro de sua instituição de ensino (BRASIL, 2012).



Em seu Art. 2º referente ao AEE pontua:

[...] Sua função é complementar ou complementar a educação dos alunos, fornecendo serviços, recursos acessíveis e estratégias para remover as barreiras à sua plena participação na sociedade e ao aprendizado do desenvolvimento (MEC, 2008, p.48).

As atividades complementares que beneficiam as crianças com autismo devem levar em consideração seus desejos, preferências e aspirações, pois cada indivíduo tem uma personalidade diferente e, portanto, deve respeitá-la mesmo que se desenvolva da melhor maneira possível. Entre as atividades úteis podemos citar:

- Brinquedoteca: Oferece oportunidades divertidas de aprendizado para desenvolver seu potencial através da brincadeira;
- Expressão Corporal: Ajudar as pessoas a compreender melhor seus corpos e construir relacionamentos, sejam eles espaciais, temporais ou sociais;
- Natação Especial: Proporciona condições para melhorar a aptidão física, coordenação motora para minimizar as dificuldades;
- Informática: é uma ferramenta que auxilia o processo de aprendizagem por meio de software educacional e da Internet;
- Arte: A arte é uma importante forma de expressão.

Vale a pena mencionar que:

As atividades propostas devem ser muito importantes, caso contrário não serão determinantes do equilíbrio físico e emocional; se impostas, prejudicarão não só a motivação para a atividade, mas também a motivação para se envolver em outras situações (CUNHA, 2010, p. 122).

Mittler (2003) afirma que os desafios, inclusive para alunos com autismo, continuam grandes. A maioria dos casos problemáticos está relacionada com a falta de conhecimento e informação sobre o que é o autismo, falta de uma equipa multidisciplinar para acolher e supervisionar estas crianças, falta de bases de internamento e apoio às famílias, o que também ocorre com frequência. E a desorientação de como incluir esses alunos.

Belisário e Cunha (2010) dizem que diante da incapacidade de transferir o conhecimento acadêmico, para enfrentar as dificuldades em sala de aula, o professor deve construir seu conhecimento com base no conhecimento disciplinar e pedagógico, bem como na experiência de vida.

Crianças com autismo podem ter dificuldade em fazer associações, imitações ou representações mentais. Sendo muito seletivos, eles se concentram em detalhes individuais, e pequenas mudanças no ambiente podem fazer com que eles não reconheçam mais o todo. Eles poderão emparelhar o mesmo gráfico, mas não associar o gráfico ao objeto representado ou seu nome. O comportamento estereotipado é bastante comum. Às vezes, o comportamento estranho é a única forma de expressão que uma criança que não fala encontra para se expressar e se sentir viva, e é por isso que é tão importante desenvolver algum tipo de comunicação alternativa com ela. Não basta tentar suprimir esses comportamentos, é preciso compreendê-los (CUNHA, 2005, p. 123).

O que funciona para uma pessoa pode não funcionar para outra. Os professores devem aliar o saber pedagógico à sensibilidade humana porque sempre haverá acertos e

erros, muitas vezes mais erros que acertos, mas o trabalho nunca é em vão.

Para Belisário Filho e Cunha, (2010, p. 37)

O tempo que leva para os alunos com PDD começarem a responder aos investimentos no ensino em sala de aula varia de criança para criança. Em cada momento de escolarização, as condições de participação e execução das tarefas escolares também são variáveis. Por outro lado, pode haver respostas surpreendentes que sugerem que o aluno adquiriu um conhecimento que antes não era conhecido pela escola.

O professor constrói seu trabalho, começando pelo aluno, com um olhar instrumental e sensível. Ele encontrou recursos didáticos para usar. O professor precisa descobrir quais habilidades seus alunos já possuem - sociais e acadêmicas - e quais habilidades ele precisa adquirir. Escolha o material certo a partir daí. A comunicação e a socialização das crianças com autismo é sempre uma prioridade.

É vital que o professor adquira conhecimentos, que dizem respeito à situação do aluno, e esse conhecimento deve ser buscado para que ele possa desenvolver trabalhos com bom resultado. Para tanto, o autor Freire (2005) apontou algumas condições necessárias para um professor: ter uma compreensão prática dos alunos; estabelecer canais de comunicação com os alunos; tolerar contratempos, persistência e persistência; saber orientar os alunos em família e trabalho cooperativo; tem A natureza da relação professor-aluno: sensível, afetuoso, firme, seguro, emocionalmente estável, confiante, organizado, calmo e entusiasmado.

Para Freire ainda (2005, p.143)

“Tem-se que ser muito cuidadosos e respeitosos com a retórica ao seu redor, respeitando seu ritmo, suas preferências, até mesmo seus estereótipos e rituais”.

Acredita-se que alunos com autismo tendem a ter maior chance de integração, pois essa integração é fundamental para essas crianças por meio de interações com seus pares. Diante de condições favoráveis de aprendizagem, haverá mais chances de sucesso do que de fracasso, e seus esforços e resultados serão valorizados para que possam desenvolver habilidades e habilidades úteis para toda a vida.

4. AS PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA TRABALHAR COM AS CRIANÇAS COM TEA

A função da escola é vital para o desenvolvimento de todos os alunos. Buscar mais conhecimento sobre o assunto, ter uma perspectiva inclusiva e preparar professores e funcionários para trabalhar com alunos com autismo é um começo importante. Relacionado a isso, encontrar formas e estratégias para que todos os alunos interajam e se desenvolvam deve ser uma meta constante de uma escola inclusiva.

Encontrar formas e estratégias para trabalhar com alunos com autismo depende muito do comprometimento, sensibilidade e disponibilidade do professor para se manter informado sobre os acontecimentos atuais na área. Ao planejar, o professor deve pesquisar as estratégias de ensino que pode empregar para adaptar o conteúdo, escolher recursos didáticos e pedagogias para beneficiar o aprendizado de todos os alunos. Uma sociedade



inclusiva acredita que pessoas especiais têm direitos iguais aos que são considerados normais. Para tanto, devem ser esclarecidas as ações nas diferentes esferas sociais e envidar esforços para romper a cultura do preconceito contra as pessoas com deficiência (MORGADO, 2011).

Conforme Baptista (2006. p. 93)

“[...] o compromisso dos educadores se baseia na apropriação de seus próprios recursos e ferramentas: observação, diálogo, negociação e avaliação para re-orientar as ações dos educadores”. Desta forma, os professores devem rever as informações, compreender e ser sensíveis às limitações e necessidades dos alunos. A formação por si só não é suficiente, toda atividade realizada deve refletir o lado humanístico (BAPTISTA, 2006, p.93).

Outro aspecto igualmente importante é a estrutura curricular flexível que atende às características regionais e às características de cada turma sem deixar de lado a qualidade do ensino.

Tornar o currículo flexível para responder a cada situação específica – comunidade, religião, idioma, etnia, necessidades específicas – não vinculado a conteúdos pré-definidos e ritmos e estratégias de aprendizagem rígidos, mas adaptando-se ao conteúdo, ritmo e estilo de aprendizagem, específicos de cada grupo, subgrupo ou indivíduo (MORGADO, 2011, p. 8).

Correia (2008) explica que as escolas devem entender bem seus clientes para melhor atendê-los de acordo com suas reais necessidades, ao invés de comprometer a qualidade do ensino oferecido. Trabalhar com alunos com autismo requer o desenvolvimento de práticas e estratégias de ensino que acolham a todos e respeitem as diferenças.

A incapacidade de desenvolver relacionamentos interpessoais se manifesta como uma falta de responsividade e interesse no contato interpessoal, que está associada a uma falha em desenvolver comportamentos normais, conectados ou de contato. Na infância, esses déficits se manifestam como proximidade inadequada, falta de contato visual e facial, indiferença ou aversão ao contato emocional e físico (GAUDERER, 2011, p. 14).

Mantoan (2001) diz que esse comportamento diversas vezes não é entendido pela comunidade escolar. As manifestações induzidas pelo autismo podem levar a sentimentos de exclusão naqueles que não compreendem as características do transtorno. Portanto, os desafios de trabalhar com alunos autistas são enormes e exigem muito conhecimento e preparo para seu trabalho posterior, e além da formação acadêmica, é muito importante a sensibilidade e acuidade do professor para compreender, compreender e trabalhar com os alunos autistas.

De acordo com os dados da pesquisa, os professores destacaram a importância do planejamento das equipes escolares para o desenvolvimento no seu dia a dia de trabalho (KLIN, 2006).

Carvalho (2004) afirma inclusão acontece na sala de aula. A visão e as ações instrucionais dos professores sustentam uma perspectiva inclusiva, dando sentido ao trabalho em sala de aula que beneficia a socialização, integração e desenvolvimento de alunos com autismo. O planejamento cuidadoso por parte dos professores deve incluir estratégias para o

desenvolvimento de todos os alunos, sempre buscando engajar-se em um trabalho interativo que beneficie a socialização.

[...] A educação representa uma experiência pessoal, social e política ampla e abrangente, como se pretende e impacta na qualidade de vida e na cidadania. No caso do autismo, as oportunidades educacionais desempenham um papel crucial no desenvolvimento e inclusão social em diferentes contextos, ajudando a ver as pessoas como sujeitos em seu ambiente sociocultural (KELMAN et al., 2010, p. 221).

Dessa forma, pode-se reconhecer a importância da escola para o desenvolvimento dos alunos com autismo, cabendo à escola a responsabilidade de proporcionar um ambiente acolhedor que facilite uma possível socialização.

Correia (2000) explica que ao explorar o ambiente escolar e a aprendizagem das crianças, este capítulo enfatiza a importância da mediação adequada por parte dos adultos e a importância de proporcionar atividades que possibilitem o desenvolvimento da autonomia e conexão com os demais colegas:

A zona de desenvolvimento imediato da criança é a distância entre o seu nível de desenvolvimento atual, determinado pela tarefa que a criança resolve de forma independente, e a distância entre o nível de desenvolvimento possível, determinado com a ajuda de uma tarefa a ser resolvida sob um guia. Crianças, adultos e colaborando com colegas mais inteligentes (VIGOTSKI, 2004, p. 502).

Ressaltando a importância das atividades dinâmicas, as recomendações feitas pelos professores em sala de aula devem proporcionar experiências de grandes e pequenos grupos, além de atividades individuais e esportivas relevantes para o dia a dia da criança, com foco nas necessidades específicas dos alunos. estar ciente do planejamento e duração dessas propostas e ser flexível (GAUDERER, 2005).

Santana (2020) afirma que uma abordagem que se alinha com o tipo de aconselhamento instrucional discutido em nosso trabalho é a abordagem Teacch, que em português significa tratamento e educação de crianças com autismo e déficits relacionados à comunicação. Esta abordagem visa comunicar através de estímulos visuais e audiovisuais que estimulem a autonomia e a organização.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira tem progredido de certo modo, pois tem observado a importância de se educar e dar a verdadeira oportunidade, considerando que a criança com deficiência tem a mesma necessidade básica que as demais, o que inclui não somente o aspecto de sobrevivência, mas também o de estima. Todavia, ainda tem se observado que ainda há escolas, juntamente com a sociedade, que excluem aqueles que estão fora dos padrões e das expectativas determinadas.

Assim, o educador que estiver em sala de aula com o que tem deficiência deverá aos poucos romper com esta visão, não rotulando seus alunos, não se baseando em diagnóstico e sim no que está sendo observado, aplicando avaliações contínuas e não somente em determinados momentos.

A política de inclusão da pessoa com deficiência apresenta um desenvolvimento nas



suas atividades educacionais e na responsabilidade da criação de espaços adaptados, do currículo flexível e de práticas exclusivas. Para se avançar nessa direção será necessário criar um ambiente que possibilite identificar, analisar, divulgar e fazer trocas de experiências educacionais inclusivas, para atender a todos com qualidade dentro do seu processo de formação, respeitando a individualidade de cada um.

A escola é um lugar que possibilita partilhar experiências e que se encontra em constante movimento, por isso precisamos mudar com a escola em desenvolvimento. Sabe-se da necessidade e da urgência de se enfrentar o desafio da inclusão escolar e de colocar em ação os meios pelos quais ela verdadeiramente se concretiza. Ensinar não é submeter o aluno a um conhecimento pronto, mas com liberdade e determinação, ampliar significados na medida de seus interesses e capacidades, valorizando todo o seu esforço para aprender.

Por fim, conclui-se que, a educação inclusiva procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos transformando os sistemas educacionais, priorizando ações de ampliação da educação infantil, programas para a formação de professores e organização de recursos e serviços pedagógicos, fazendo crescer o direito daqueles que apresentam deficiência no processo educacional.

Referência

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, v 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar), 2010.

BEZERRA, Lourayne Natiely. **Um breve histórico da educação inclusiva no Brasil**. Conedu. VII Congresso Nacional da Educação. 17 de outubro de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. 2008 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 de set. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 2014.

BRASIL. Decreto 6.094, de 24 de abril de 2014. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília: Congresso Nacional, 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2012. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília: Congresso Nacional, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília: Congresso Nacional, 2012.

BRENNAM, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol 28 - n 3. 2000.

CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2004.

CORREIA, Luís M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares de ensino**. Porto: Porto Editora, 2000

CORREIA, Theresinha Guimarães. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

CROCHÍK, José Leon. **Educação Inclusiva e preconceito: Desafios para a prática pedagógica**. In: MIRANDA, T. G; GALVÃO FILHO, T A. O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares. EDUFBA: Salvador, 2011.

- CUNHA, N. H. S. **Distúrbios de comportamento**. In: CAMARGOS JR., Walter e colaboradores. Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2010.
- FREIRE, L. H. V. Formando professores. In: CAMARGOS JR., Walter e colaboradores. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.
- GAUDERER, E. C.. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular. 2011**. Disponível em: <file:///C:/Users/Neuton/Downloads/AUTISMO%20REGULAR.pdf>. Acesso em 20 de set. de 2022.
- KANNER, L.–Organizadoras. **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar**. Brasília, Editora UnB, 2016.
- KELMAM, C. A; ALBUQUERQUE, D.; BARBATO, S. - Organizadoras. **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar**. Brasília, Editora UnB, 2010.
- KLIN, A. **Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral**. Revista Brasileira de Psiquiatria. V.28 p. 3-11, 2006.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2001
- MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** Dissertação de Mestrado, UERJ, 2012
- MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORGADO, Simone Helen Ischkanian. **Autismo e educação: métodos, programas e técnicas educacionais para autistas**. Projeto. 2011.
- NASCIMENTO, Álisson Raul Melo; CHAVES, Valdianny da Glória Albuquerque; COSTA, Maria Adilza; TORRES, Vanessa Cavalcanti. **Linha Do Tempo Na Educação Inclusiva: Tecnologias Como Subsidio Para Aprendizagem**. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/70138.pdf> Acesso em: 20 de setembro 2020.
- SANCHES, I. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, 2005.
- SANTANA, Adriana Silva Andrade. **Educação Inclusiva No Brasil: Trajetória E Impasses Na Legislação**. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_8.pdf Acesso em: 20 de setembro 2022.
- UNESCO, Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades educacionais especiais. 2004 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamana.pdf> acesso em 31.10.22



26

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA COMPARAÇÃO ENTRE O TRADICIONAL E A METODOLOGIA CONSTRUTIVISTA

*THE IMPORTANCE OF PLAYFULNESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
A COMPARISON BETWEEN THE TRADITIONAL AND THE CONSTRUCTIVIST
METHODOLOGY*

Louryellen Ferreira Cantanhede Silva



Resumo

Esta pesquisa tem como tema “A Importância da Ludicidade na Educação Infantil: Uma comparação entre o tradicional e a metodologia construtivista”, cujo o objetivo principal é comparar o uso da ludicidade entre as propostas de ensino tradicional e construtivista para a formação integral do aluno da Educação Infantil, a fim de apresentar as contribuições da referida ferramenta no processo de ensino aprendizagem na educação infantil. Como problemática que impulsionou a pesquisa, temos: A ludicidade na educação infantil tem um papel predominante nos tempos atuais? A proposta de ensino na educação infantil torna o educando um sujeito ativo e participativo da aprendizagem, sobretudo com o uso da ludicidade? A ludicidade é utilizada como uma ferramenta pedagógica formadora ou uma atividade de passa tempo? Este estudo traz uma abordagem acerca do lúdico como um aliado às práticas pedagógicas dos professores na promoção do desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Baseando-se nesses pressupostos, as crianças serão capazes de estabelecerem relações sociais, construir conhecimentos e desenvolver-se integralmente, pois as brincadeiras influenciam na socialização delas, principalmente na educação infantil. Para realização deste trabalho, utilizamos a pesquisa bibliográfica, com abordagem na perspectiva dialética, fundamentada na reflexão de leitura de livros, artigos, revistas e sites de autores renomados, tais como: MIZUKAMI (2004), Sekeff (2017), Kishimoto (1993), e documentos como a BNCC (2018), dentre outros que abordam a temática em questão. Desta forma, este estudo proporcionará uma leitura mais consciente acerca da importância do brincar na vida da criança na educação infantil.

Palavras-chave: Ludicidade, Brincadeiras, Criança, Educação, Integral.

Abstract

This research has as its theme “The Importance of Playfulness in Early Childhood Education: A comparison between the traditional and the constructivist methodology”, whose main objective is to compare the use of playfulness between the traditional and constructivist teaching proposals for the integral formation of the student of the Infantile Education, in order to present the contributions of this tool in the teaching-learning process in early childhood education. As a problem that drove the research, we have: Does playfulness in early childhood education have a predominant role in current times? Does the teaching proposal in early childhood education make the student an active and participatory subject of learning, especially with the use of playfulness? Is playfulness used as a formative pedagogical tool or a time-wasting activity? This study brings an approach about the ludic as an ally to the pedagogical practices of teachers in promoting the integral development of children in early childhood education. Based on these assumptions, children will be able to establish social relationships, build knowledge and fully develop themselves, as games influence their socialization, especially in early childhood education. To carry out this work, we used bibliographic research, with an approach from a dialectical perspective, based on the reflection of reading books, articles, magazines and websites by renowned authors, such as: MIZUKAMI (2004), Sekeff (2017), Kishimoto (1993), and documents such as the BNCC (2018), among others that address the issue in question. In this way, this study will provide a more conscious reading about the importance of playing in the child's life in early childhood education.

Keywords: Playfulness, Jokes, Child, Education, Full.



1. INTRODUÇÃO

Apesar dos estudos, debates e esforços para erradicar a metodologia de ensino tradicional, é evidente que esta prática de ensino ainda se sobressai em alguns espaços escolares, sobretudo na Educação Infantil. Desta forma, a metodologia de ensino que garante a autonomia e participação das crianças, em seu próprio aprendizado é deixada de lado, ficando inviável o desenvolvimento de habilidades e a formação integral do aluno.

Para destacar a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem, surgiram algumas indagações, tais como: Por que o ativo e participativo da aprendizagem, sobretudo com o uso da ludicidade? A ludicidade é utilizada como uma ferramenta pedagógica formadora ou uma atividade de passa tempo? Propor argumentos que justifiquem o lúdico como uma ferramenta para a integração, ensino e aprendizagem das crianças, bem como um instrumento facilitador na aquisição da aprendizagem na Educação Infantil é de suma relevância na elaboração das práticas pedagógicas, pois o lúdico é um elemento norteador para o ensino.

O objetivo geral do presente estudo é comparar o uso da ludicidade entre as propostas de ensino tradicional e construtivista para a formação integral do aluno da Educação Infantil, visando a possibilidade de diálogo, análises e reflexões que contribuem para o processo de ensino aprendizagem, gerando mudanças à construção da educação. Elencou-se alguns objetivos específicos, como: Propor o lúdico como ferramenta relevante para a integração do ensino e aprendizagem, apresentar práticas pedagógicas pelas quais o lúdico é uma ferramenta norteadora de ensino, identificar a importância das metodologias ativas através do lúdico para formação do educando.

Na infância, a forma como a criança interpreta, conhece e opera sobre o mundo é naturalmente lúdica, por isso a importância de promover estudos sobre as metodologias abordadas, inclusive pelos educadores nessa fase do ensino, no intuito de valorizar e incentivar o uso da ludicidade na Educação Infantil, de modo que os jogos e as brincadeiras fazem parte da rotina escolar, ou seja, das práticas pedagógicas do educador.

No processo de ensino, o professor pedagogo é um dos principais agentes para a condução dos alunos ao sucesso escolar. É importante salientar que esse profissional precisa refletir constantemente a respeito de suas metodologias, para que o mesmo não seja refém de metodologias arcaicas, que não condizem à realidade dos alunos. A pesquisa, por sua vez, está estruturada em pesquisa bibliográfica, a partir de estudos feitos por teóricos da área. Para fundamentação da temática, realizou-se a leitura de alguns teóricos, dentre eles estão: Mizukami (2004), Sekeff (2017), Kishimoto (1993), bem como leituras em periódicos, artigos, revistas e documentos legais norteadores do ensino no Brasil como a Base Nacional Comum Curricular.

Tratar da ludicidade, em especial na educação infantil, é colocar em evidência a criança como sujeito participativo, formador do seu próprio conhecimento e impulsionador das suas habilidades, tendo em vista que o brincar nessa fase é fundamental para o desenvolvimento motor, psíquico, intelectual e moral da criança. Contudo, o trabalho em questão traz consigo um caráter reflexivo quanto às práticas pedagógicas utilizadas pelo professor pedagogo, destacando a ludicidade como uma ferramenta de promoção do conhecimento.

2. A ESCOLA E A TENDÊNCIA TRADICIONAL

A história da educação no Brasil é caracterizada por um processo que oscila entre avanços e retrocessos, em relação ao seu currículo, à organização do trabalho pedagógico e às metodologias de ensino empregadas, que em diferentes momentos, ainda apresentam características do ensino tradicional, quanto aos métodos de ensino, revelando como o sistema educacional e as práticas pedagógicas vêm se comportando.

Para entendimento dessa tendência, é preciso compreender os princípios norteadores do ensino e das práticas pedagógicas que constituem o currículo, cujo contexto histórico promove à compreensão das abordagens didático-pedagógicas que foram inseridas na Educação no Brasil. Na tendência tradicional, a ênfase é dada ao professor que direciona as crianças aos objetivos que lhes são externos, ou seja, por serem determinados pela escola, o aluno recebe as informações transmitidas com o objetivo final de apenas memorizá-las. Nessa perspectiva o educando é caracterizado pela capacidade de armazenar e acumular saberes, tornando-o uma ferramenta acumulativa de conhecimentos adquiridos através da transmissão, muitas vezes também pela repetição.

O ensino tradicional predomina na prática educacional do grupo estudado, pois, na essência, o professor que sabe e que detém as informações transmite (...) aos alunos que ainda não sabem. (...) O ensino tradicional, tal qual manifesto nas aulas destes professores, é essencialmente verbalismo, mecânico, mnemônico e de reprodução de conteúdo transmitido via professor ou via livro-texto o que faz com que a forma utilizada - aula expositiva - seja bastante precária e desestruturada (MIZUKAMI, p. 11, 2004).

Corroborando com a autora, no método tradicional a relação professor-aluno é vertical, ou seja, aquele tem o domínio de métodos, avaliações e conteúdo, competindo-lhe a intervenção para que haja garantia da aquisição do conhecimento pelos alunos. Comumente, a aula expositiva é o método empregado, pelo qual o professor é o agente e o aluno receptor, resultando ao que é esperado: à aquisição do conhecimento pela reprodução fiel dos alunos.

De acordo com Luckesi (1994) a tendência tradicional visa a explanação dos conteúdos, onde a relação professor-aluno se caracteriza exclusivamente por emissor e receptor respectivamente, com prática pedagógica fora do contexto em que o aluno está, não tendo nenhuma relação com o seu cotidiano, pois o que predomina é a palavra do professor, restrita ao fortalecimento intelectual.

Percebe-se, então, que nesta tendência os conhecimentos e as teorias são repassadas para os educandos, como sendo verdades absolutas, onde o estudo consiste em disciplinar a mente, como se as capacidades mentais fossem músculos a serem adestrados. Os professores baseiam suas aulas com palestra verbal das matérias, com isso as experiências dos alunos não fazem parte do ensino e aprendizagem na sala de aula, as práticas escolares têm por base métodos de memorização e repetição.

A crítica ao método da pedagogia tradicional é maior na questão da desvinculação com a prática social do aluno, por isso, muitas vezes é colocada como domesticadora, bancária, porque o conhecimento ia sendo despejado, de forma verbal pelo professor aos alunos sem questionamento, sem problematização, desligados das múltiplas dimensões do conhecimento: social, histórica, política, filosófica, econômica, etc. (VYGOTSKY, p. 14, 2001).



Nessa perspectiva, o professor segue um autoritarismo, inibindo qualquer aproximação com o educando, cujo a possibilidade de aprendizagem é inerente à capacidade de memorização dos alunos. O professor não se atenta as características e dificuldades individuais dos alunos, seu método de ensino é mecânico, com o intuito de transmitir matérias, bem como aplicar exercício de repetição e memorização, acreditando haver aprendido. A aprendizagem, nessa tendência, é vista como algo transferível, condicionada ao treino de exercícios repetitivos.

Os ideais da tendência tradicional consistem em tomar os conhecimentos para a criança, pregando que a capacidade de assimilação da criança é igual à do adulto, porém com um desenvolvimento menor. As diretrizes de ensino devem ser dadas de modo lógico, estabelecido pelo adulto, sem identificar as características próprias de cada idade. A retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. A transferências da aprendizagem depende do treino, para que o aluno responda as situações novas de forma semelhante as respostas dadas em situações anteriores.

Dessa forma, a aprendizagem se dá através de atividades totalmente desvinculadas da realidade do educando, os alunos são oprimidos, a forma de aprendizagem se restringe a exercícios repetitivos e por comparação. Essa discussão é importante, pois não seria um exagero dizer que ainda há escolas em que a pedagogia tradicional é empregada. É importante esclarecer que não se pretende generalizar ou afirmar que as práticas pedagógicas norteadas pela tendência tradicional se conservam totalmente os seus fundamentos em relação ao momento em que foi empregada com mais veemência no Brasil.

Tem-se como pressupostos que a tendência tradicional de ensino, junto as suas falhas práticas pedagógicas, não geram a construção do conhecimento, mas tão somente a reprodução de conteúdo, pois não salienta a oportunidade de o aluno ter um senso crítico da realidade, onde o mesmo não é ator participativo no processo de ensino, mas apenas um depósito de conteúdo. Nesse processo, as habilidades dos educandos, juntas aos seus conhecimentos prévios e vivências do seu cotidiano não têm espaço no processo de ensino, sendo vista como um retrocesso na Educação, sobretudo na educação infantil.

Propomos, neste capítulo, caracterizar a tendência tradicional do ensino visto que o objetivo do trabalho é mostrar que as práticas pedagógicas construtivistas, junto às metodologias ativas de ensino vinculadas, ou seja, trabalhadas de forma coesa, tendo a ludicidade como ferramenta para contribuir tanto com a formação escolar do alunos, bem como garantir a formação plena do mesmos, potencializando suas habilidades e seus conhecimentos, estimulando a busca por novos caminhos, fortalecendo suas relações sociais.

Contudo, os argumentos apresentados até aqui garantem a certeza de que é imprescindível propor uma reflexão sobre a tendência abordada, visto que a escola, enquanto um espaço de desenvolvimento de práticas educativas, necessita de um olhar crítico sobre a construção de sujeitos críticos, participativos e agentes do saber. Compreende-se que a tendência tradicional do ensino não garante meios para que o aluno consiga alcançar seus objetivos pessoais, nem tão pouco a excelência no aprender e no desenvolver estratégias de ensino, resumidamente desnecessária à contribuição de um ambiente de compartilhamento dos saberes e potencialização das habilidades, que é a escola.

3. LUDICIDADE E OS ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento cognitivo é o processo de ampliação da capacidade do ser

humano processar informações, o que envolve a aquisição de recursos conceituais, habilidades perceptivas, aprimoramento da linguagem e demais aspectos relacionados ao amadurecimento do cérebro.

De acordo com Piaget, (1994), o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre por meio da assimilação e acomodação. Para esse, é por meio da acomodação que se dá o desenvolvimento cognitivo. “Na assimilação e na acomodação se pode, sem mais, reconhecer a correspondência prática daquilo que serão mais tarde a dedução e a experiência: a atividade da mente e a pressão da realidade”.

É possível identificar que a ludicidade de fato agencia benefícios para o desenvolvimento da criança, proporcionando para a mesma a prática dos diversos aspectos, dentre eles o aspecto cognitivo, bem como os demais aspectos relacionados ao desenvolvimento integral da criança, como os aspectos sensoriais, motores, emocionais e sociais; no qual são fundamentais para que a criança se desenvolva plenamente para o desempenho de qualquer atividade, que venha a ser necessária em sua vida, cuja mediação do professor é fundamental nesse processo.

O brincar atualmente é uma ação considerada lúdica no qual trabalha na criança seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo, principalmente por ser uma ação no qual proporciona a socialização e interação com outras crianças, estimulando consecutivamente a autonomia, curiosidade, criatividade, raciocínio, ou seja, ela aprende brincando e se divertindo, logo a brincadeira proporciona as crianças uma aprendizagem alegre e prazerosa (FRIEDMANN, 1996, p. 71).

A ludicidade é uma ferramenta, assim como a linguagem (escrita ou falada), o conhecimento lógico-matemático, o conhecimento geográfico, os conhecimentos históricos dentre outros, ser trabalhada e reconhecida com relevância, dando-se à importância desde a infância, quando o processo de aprendizagem é ainda mais propício e motivador para essa etapa do ensino.

O conhecimento mediado pelo universo musical abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente a música enquanto expressão máxima da arte, ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (PONTES, 2008, p. 6).

Consoante a autora, pode-se afirmar que a construção do conhecimento é concretizada através dos estímulos propostos pelas situações vividas, cabendo ao profissional da educação o dever de desenvolver meios contextualizados, oferecendo estímulos que contemple o “aprender a aprender”, ou seja, numa concepção mais atual, dispor de metodologias ativas da aprendizagem.

Discorre sobre as metodologias ativas da aprendizagem, Bastos (2006, p. 10 apud BORGES; ALENCAR, 2014, p.129),

O conceito de metodologias ativas se define como um “processo interativo de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema.” Ainda segundo o autor docente deve atuar como um facilitador, para que o estudante faça



pesquisa, reflita e decida por ele mesmo o que fazer para alcançar os objetivos.

Na perspectiva das metodologias ativas da aprendizagem, busca-se estimular a participação dos alunos, envolvendo-os em todas as dimensões, pretendendo estimular ainda, a liberdade de escolha frente às atividades propostas, atendendo os múltiplos interesses e objetivos, para garantir a contextualização dos conhecimentos, atividades em grupos, utilização de diversos recursos e a socialização do conhecimento, assim como dos resultados obtidos.

Os jogos e brincadeiras precisam ser pensados de acordo com a faixa etária da criança, pois em cada fase ela consegue alcançar um nível de desenvolvimento intelectual e cognitivo. O docente precisa observar o desenvolvimento de cada sujeito, pois nem todos seguem o mesmo ritmo, ou seja, à medida que a criança vai se desenvolvendo, as brincadeiras precisam ser adaptadas para a sua idade, alcançando êxito na sua aprendizagem, nos âmbitos sociais e culturais.

As atividades lúdicas devem ser pensadas de acordo com as especificidades da turma, estratégia importante para impedir conflitos cognitivos e emocionais, tornando a criança capaz de entrar na ação dos jogos, elaborando, sintetizando, organizando e escolhendo caminhos que condizem às atitudes e realizações pertinentes ao desenvolvimento cognitivo e emocional. Nesse processo, a maturação do conhecimento do indivíduo, ocorre em conjunto ao desenvolvimento da aprendizagem, de modo que é através desse que as habilidades da criança são estimuladas pelo desenvolvimento cognitivo. (VYGOTSKY, 2001).

O desenvolvimento cognitivo é caracterizado como “[...] processos contínuos que não envolvem estágios ou períodos, mas a microestrutura cognitiva e os sistemas funcionais que dão suporte a qualquer atividade e aprendizagem humana” (CURTIS, 2020). Assim, o desenvolvimento cognitivo ocorre mediante a aquisição de habilidades e capacidades de atenção, memorização, da linguagem, das funções motoras, bem como das funções executivas, que emergem mediante dada circunstância ou ambiente.

A infância é marcada exclusivamente pelo rápido aparecimento de habilidades sensorio-motores, através das vivências com seus pares começa a adquirir conhecimentos ainda no meio familiar, estes por sua vez, precisam ser desenvolvidos a fim de que quando adulta possa exercê-las de forma plena e sadia, caso, contrário, em determinadas tarefas não conseguiram resolver.

Imprescindivelmente, o lúdico garante a todos diversos benefícios, quando utilizada de forma adequada, produz efeitos que as vezes não se consegue perceber, porém outros mais visíveis fisicamente advindo da ludicidade que ela promove, através das atividades físicas que estão ligadas dando a quem se exercita ritmo, até mesmo empolgação, e isto, revela que a música contribui para o desenvolvimento motor e bem estar das pessoas de forma direta e indireta.

Segundo Degani (2004) os jogos e brincadeiras, no ensino infantil, têm papel fundamental nas relações interpessoais e estimulam o desenvolvimento por meio da linguagem, esquema corporal, orientação espacial e temporal, discriminação auditiva, atenção, concentração e lateralidade. Essas atividades lúdicas proporcionam uma transição entre a inteligência motora e sensorial para outra mais abstrata, mediante a percepção de relações, causas e conseqüências. A criança precisa manipular, tocar, perceber por meio de seu corpo, para se preparar para desenvolvimento de habilidades motoras futuros.

Atividades presentes no cotidiano das crianças, como demonstração de gestos cantando, dançando, batendo palmas e os pés são atividades importantes, para que elas pos-

sam desenvolver o autocontrole rítmico e a coordenação motora, fatores imprescindíveis para seu pleno desenvolvimento. Habitualmente, essas atividades estão presentes nas brincadeiras, que são momentos importantíssimos para que a criança permita-se ir além do que ela consegue, dando-lhe novas possibilidades para utilizar seu corpo, até mesmo com mais intensidade.

De certo modo, as brincadeiras que são acompanhadas com música garantem o melhor desempenho e a participação das crianças, pois podem proporcionar um ambiente motivador através da interação, por meio do entretenimento e da diversão, que irá estimular às crianças a agirem intensamente (SEKEFF, 2017).

Esses pressupostos sustentam-se na BNCC, onde afirma que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 39).

Baseando-se nesses pressupostos, pode-se assegurar que o brincar pode ser uma ferramenta indispensável no processo de aprendizagem, devendo ser promovidas inúmeras aprendizagens as quais a criança levará para vida toda. O brincar contribui para o desenvolvimento de atividades, que empregam a força: puxar, levantar, empurrar; a agilidade: correr, saltar, rastejar; a destreza: atirar, mirar, esquivar. Como também, habilidades físicas que exigem uma maior sensibilidade, como por exemplo, jogos pelos quais as crianças necessitam se ocultar ou executar alguma atividade ligada à psicomotricidade fina, como: enfiar uma agulha, equilibrar uma bola.

4. O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE TRABALHO

4.1 O Lúdico e suas funções

O lúdico não é a única ferramenta para o progresso do ensino-aprendizagem, mas auxilia no avanço dos resultados por parte dos profissionais que buscam proporcionar meios para alcançar o sucesso de seus alunos. Usar o lúdico ao seu favor é garantir que o educando consiga desenvolver mais concentração, conseqüentemente melhor assimilação do que pretende ensinar, criar conceitos, eleger ideias, constituir relações lógicas e agregar percepções, garantindo o pleno desenvolvimento físico e mental.

O lúdico é de suma importância, pois apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana, sendo que no contexto da idade infantil a sua finalidade é essencialmente pedagógica. O lúdico se caracteriza como uma metodologia pedagógica que visa ensinar através das brincadeiras, onde não há espaço para cobranças, o que torna o processo de aprendizagem mais significativo e de qualidade.

O lúdico, através do jogo, do brincar e se divertir proporciona na Educação Infantil o desenvolvimento pleno da criança, pois colabora na formação motora, no desenvolvimento afetivo, social e cognitivo. O lúdico, ou seja, as brincadeiras jogos e brinquedos, na Educação Infantil são de suma importância para o desenvolvimento das crianças, pois são atividades primárias, as quais trazem benefícios nos aspectos físico, intelectual e social. (HORN, 2004).

A ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano é um espaço que merece a atenção dos pais e educadores, pois é o espaço para expressão mais genuína do ser, é o espaço e o direito de toda a criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos (FERREIRA; SILVA RESCHKE [s/d], p.6).

Desta forma, o lúdico não só representa uma diversão, ou seja, um momento de lazer, mas garante para a criança uma forma de se comunicar com o outro, já que é um instrumento que promove prazer, podendo ser considerado um meio de domínio do próprio eu da criança.

Segundo Kishimoto (1996), nas metodologias onde o lúdico é utilizado, é possível perceber que o aluno se estimula a desenvolver o senso criativo criatividade, e esse fator contribui para que o mesmo se torne sujeito do processo de ensino, que é o objetivo das metodologias atuais de ensino. No processo de ensino aprendizagem é capital valorizar o lúdico, pois para o educando o mesmo é espontâneo e permiti sonhar, fantasiar e realizar desejos como crianças de verdade. Portanto, é considerado um instrumento educativo que produz liberdade no aprender, estimula a criatividade, a expressão e a espontaneidade, pois trabalha a imaginação e auxilia na aprendizagem significativa.

As atividades lúdicas na educação infantil fazem com que as crianças tenham capacidade desenvolvem o ato de explorar e refletir sobre a cultura e a realidade em que vive podendo incorporar e questionar sobre as regras e sobre seu lugar na sociedade, pois durante tais atividades elas podem superar a realidade, e mudá-la por meio da imaginação (VITAL, 2009, p.11).

Pode-se afirmar que uma das funções do lúdico é despertar o desejo por desenvolver a sua própria personalidade, isso porque, no processo do brincar é possível criar conceitos e relações reais de socialização, experiências impares com o outro que contribui para o conhecimento melhor de sua própria consciência e da realidade onde se está inserido, que é de suma importância para o desenvolvimento pessoas e social.

Segundo Souza (2015), o lúdico é uma linguagem importante e expressiva que possibilita conhecimento de si, do outro, da cultura e do mundo, sendo um espaço genuíno de aprendizagens significativas, ainda esclarece que o lúdico é importante porque contribui de forma significativa para o desenvolvimento do ser humano, auxiliando na aprendizagem, no desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando no processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento.

4.2 O Lúdico no Processo Ensino-Aprendizagem

O processo de ensino-aprendizado é caracterizado pelo uso de variadas de ferramentas metodológicas utilizadas pelo professor que visam garantir a formação plena do aluno, estas por sua vez baseadas numa sequência didática e embasada em um determinado currículo escolar. Nesse sentido, o Lúdico é uma ferramenta essencial que auxilia esse processo durante toda a vida escolar do aluno, sobretudo na educação infantil.

Diversos autores e estudiosos comprovam que aliar as atividades lúdicas ao processo de ensino-aprendizagem pode garantir o desenvolvimento do aluno, visto que essa ferramenta como pode-se compreender nos capítulos anteriores possui diversos benefícios, tais como: o desenvolvimento motor, a contribuição na construção do saber, nas relações

peçoais e sociais etc. Desse modo, é impossível pensar numa formação plena sem a ludicidade, visto que a mesma é o elo entre o ensino e a formação humana e integral do aluno.

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 2008, p. 41).

No processo ensino-aprendizagem o lúdico torna-se um instrumento pedagógico altamente importante, mais do que apenas se divertir, é um auxílio indispensável para o processo de ensino aprendizagem, que garante o alcance de informações em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando.

A ludicidade é uma estratégia insubstituível para ser agregada como estímulo no refinamento do conhecimento e no progresso das diferentes aprendizagens. O lúdico auxilia no desenvolvimento da criança, pois através dele ela consegue aprender com mais facilidade, com os jogos e brincadeiras, além de uma prática de atividade física, promove também, um estímulo intelectual e social (BARBOSA, 2010).

O lúdico é uma prática muito importante para o desenvolvimento do aluno na educação infantil, porém é necessário proporcionar ao mesmo um ambiente descontraído para estimular o interesse, a criatividade e a interação dos alunos proporcionando assim uma aprendizagem de qualidade.

O lúdico é tão importante para o desenvolvimento da criança, que merece atenção por parte de todos os educadores. Cada criança é um ser único, com anseios, experiências e dificuldades diferentes. Portanto nem sempre um método de ensino atinge a todos com a mesma eficácia. Para poder garantir o sucesso do processo ensino-aprendizagem o professor deve utilizar dos mais variados mecanismos de ensino, entre eles as atividades lúdicas. Tais atividades devem estimular o interesse, a criatividade, a interação, a capacidade de observar, experimentar, inventar e relacionar conteúdos e conceitos. O professor deve limitar-se apenas a sugerir, estimular e explicar, sem impor, a sua forma de agir, para que a criança aprenda descobrindo e compreendendo e não por simples imitação. O espaço para a realização das atividades, deve ser um ambiente agradável, e que as crianças possam se sentirem descontraídas e confiantes (ALMEIDA 2008 p. 3).

Desse modo, pode-se aferir que o lúdico, assim como as outras ferramentas de ensino não devem ser impostas no processo ensino-aprendizagem, pelo contrário, é necessário sim a sua presença, mas de forma estimulante, natural, sem imposições, trabalhada de forma contextualizada com a realidade do aluno, interdisciplinar, ou seja, que esteja plenamente ligada e relacionada aos conteúdos propostos no currículo. O professor nesse processo, tem o papel de estimular, de forma que a criança se sinta livre para se expressar, o papel de sugerir e o educando escolher, proporcionar um ambiente democrático e agradável.

Os jogos e o brincar nesse processo ganha conectividade com o currículo escolar, ganha notoriedade pois é imprescindível na educação infantil a ludicidade caminhar junto com o conteúdo pragmático e pré-estabelecido. É impossível pensar em ensino infantil, sem a presença do lúdico. Nesse sentido, aliar as atividades lúdicas ao processo de ensino



aprendizagem pode ser de grande valia para o desenvolvimento do aluno, pois a sua participação na vida escolar do educando torna-se uma forma eficaz de repassar pelo universo infantil para tornar-se um excelente adulto, além de que promove uma alfabetização significativa a prática educacional. (OLIVEIRA, 2013).

É necessário coordenar as atividades lúdicas, para que estas produzam resultados positivos na formação do aluno, e o principal responsável para garantir esse objetivo é o professor. Nesse sentido, o professor se torna amigo, aluno, companheiro no jogo. Isso é necessário mediante ao fato de que é preciso dar dinâmica as atividades lúdicas, e transformar o brincar numa ferramenta pedagógica. Sobretudo, ainda é possível afirmar que o professor precisa entrar no mundo imaginário da criança, vivenciar os momentos de brincadeiras junto com as mesmas, para que haja confiança. Assim, será possível realizar intervenções, diagnósticos, e nortear novas práticas pedagógicas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou o lúdico como um importante aliado à prática pedagógica dos professores, visto que a ludicidade promove e contribui para a formação integral da criança, sobretudo quando esta ferramenta é bem utilizada na Educação Infantil. Realizado por meio de pesquisa bibliográfica, a qual norteou todo o trabalho, para alcance dos objetivos propostos, compreendeu-se que o lúdico vai além de passatempo ou recreação, conforme o procedimento de alguns professores, que ainda estão atrelados a métodos tradicionais de ensino.

Para reconhecer a ludicidade como uma proposta pedagógica, indispensável para que os professores tenham mais sucesso na formação plena das crianças, principalmente da educação infantil, as leituras realizadas em várias fontes bibliográficas deram maior credibilidade ao tema em questão. Consoante as discursões baseados na historicidade do brincar, bem como nas contribuições dele para aquisição e desenvolvimento das crianças, afirma-se que o lúdico, além de todas as suas contribuições, também tem a finalidade de tornar o ensino-aprendizagem mais significativo, levando os professores à promoção de aulas dinâmicas, prazerosas e criativas.

A escolha do tema “A Importância da Ludicidade na Educação Infantil: Uma comparação entre o tradicional e a metodologia construtivista”, se originou a partir da compreensão de que o brincar sempre fez parte da vida das crianças e, ao serem inseridas no espaço educativo, é necessário que o professor proporcione a elas o ensino-aprendizagem através desta ferramenta, principalmente por contribuir para o desenvolvimento pleno em todos os aspectos do desenvolvimento infantil.

Por se tratar de um direito garantido às crianças, consoante determinam as Leis, cabe à escola promover o brincar em todas as oportunidades de ensino e aprendizagem. Porém, a inserção do lúdico nas práticas pedagógicas diárias dos professores ainda é fragmentada, paradigma justificado pela falta de recursos didáticos e estrutura no espaço educativo. Este estudo trouxe uma contribuição significativa para a formação do graduado no curso de Pedagogia, possibilitando também a outros interessados pela temática em questão, fazendo-se necessário que todos reconheçam o lúdico como atividade contínua no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, espera-se que este trabalho sirva de suporte para outros pesquisadores, ou que através do mesmo, surjam novas ideias e questionamentos que venham fundamentar ainda mais as contribuições das brincadeiras no desenvolvimento integral das crianças.

Por meio desta pesquisa foi possível entender o quanto as brincadeiras podem ser um instrumento importante e imprescindível na aprendizagem, no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. Acredita-se que os professores podem e precisam tomar consciência desse potencial educativo viabilizado pela inserção do lúdico no ensino-aprendizagem. O domínio de novos saberes no campo do lúdico poderá se tornar uma importante contribuição para o aperfeiçoamento das práticas pedagógica especialmente dos professores na Educação Infantil.

Referências

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, SP: Loyola, 2008.
- BARBOSA, Ana Paula Montolezi. Ludoteca: um espaço lúdico. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ANA%20PAULO%20MONTOLEZI.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2022.
- BORGES, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. **Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior**. 2014. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/napecco/Metodologias/Metodologias%20Ativas%20na%20Promocao%20da%20Formacao.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC 2017. PDF Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br//BNCC%20dezsitpdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.
- CURTIS, Vanessa Furtado de Mendonça. **A avaliação do desenvolvimento cognitivo e socioemocional por professores da educação infantil**. 2020. Dissertação – Pós-Graduação em Psicologia Psicossomática, Universidade Ibirapuera, São Paulo. 2020.
- DEGANI, I. C. C. **Práticas de Diferentes Linguagens para a educação infantil**. Batatais: CEUCLAR, 2004.
- FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4ª ed. São Paulo: Abrinq, 1996.
- HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. São Paulo: Vozes, 1996.
- LUCKEZI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004. Acesso em: 09 de agosto, 2022.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- PONTES, Érica Gomes. **O som da música... o tom da aprendizagem**. Revista do Professor, Porto Alegre, ano 24, n 95, jul/set, 2008.
- SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música, seus usos e recursos**. 2.ed. rev. e ampliada. São Paulo: Editora UNESP, 2017.
- SOUZA, Eulina Castro de. A importância do lúdico na aprendizagem. 2015. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%BAdico-na-aprendizagem.aspx>. Acesso em 05 de agosto 2022.
- VITAL, Jaime Maciejewski. **A Importância do Lúdico Para a Aprendizagem da Criança da Educação Infantil**. 2009. 25 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação – PEDAGOGIA) – Sistema de Ensino Presencial Conectado, Universidade Norte do Paraná, Vitória-ES, 2009.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo, Martins Fontes. 2001.



27

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA COM AUTISMO

*THE IMPORTANCE OF INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN
CHILDHOOD EDUCATION FOR THE DEVELOPMENT OF THE AUTONOMY OF
CHILDREN WITH AUTISM*

Sabrina Lima Costa



Resumo

O Transtorno de Espectro Autista (TEA) interfere na aprendizagem comprometendo o desenvolvimento integral da linguagem e da socialização da criança, especificamente na Educação infantil, primeira etapa educacional, esse transtorno pode acarretar desafios na aprendizagem e no estabelecimento dos vínculos afetivos e sociais da criança. O tema é relevante e fomenta uma reflexão na esfera educativa por abordar o respeito às diferenças e a garantia de direitos para as crianças especiais, aqui especificando crianças com autismo com foco na inclusão escolar. A metodologia utilizada foi a realização de pesquisa bibliográfica em bases de dados como: Google Acadêmico e SCIELO. O aporte teórico que será usado será dentro da faixa temporal de 2010 a 2022. Escolar. Como contribuições da pesquisa ressalta-se a necessidade de formação docente direcionada ao conhecimento sobre o TEA, a promoção de um espaço escolar que priorize o respeito e o acolhimento desses alunos e desenvolvimento de práticas inclusivas que promovam uma aprendizagem significativa para as crianças autistas dentro das suas especificidades pedagógicas.

Palavras-chave: Autismo. Práticas Pedagógicas. Ambiente Escolar. Educação Infantil. Aprendizagem inclusiva

Abstract

The Autistic Spectrum Disorder (ASD) interferes with learning, compromising the integral development of language and socialization of the child, specifically in Early Childhood Education, the first educational stage, this disorder can lead to challenges in learning and in the establishment of affective and social bonds of the child. The theme is relevant and encourages reflection in the educational sphere by addressing respect for differences and the guarantee of rights for special children, here specifying children with autism with a focus on school inclusion. The methodology used was to carry out a bibliographical research in databases such as: Google Scholar and SCIELO. The theoretical support that will be used will be within the time range from 2010 to 2022. School. As research contributions, it is highlighted the need for teacher training aimed at knowledge about ASD, the promotion of a school space that prioritizes respect and acceptance of these students and the development of inclusive practices that promote meaningful learning for autistic children within their pedagogical specificities.

Keywords: Autism. Pedagogical practices. School environment. Child education. Inclusive learning.



1. INTRODUÇÃO

O Autismo geralmente aparece antes dos 36 meses de vida da criança tendo a sua manifestação variando de acordo o comprometimento que o indivíduo apresenta. As características da síndrome, geralmente, interferem na aprendizagem e afeta amplamente o desenvolvimento da linguagem, dificultando às habilidades de conversação e a interação social. Neste sentido, o quanto antes sejam feitas as intervenções maiores serão as chances de amenizar tais comprometimentos.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Seção II, no artigo 29 discorre a finalidade da educação infantil é o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Nesse contexto discorrer sobre a importância do processo de inclusão escolar de crianças autistas nessa modalidade contempla a necessidade do desenvolvimento de mais pesquisas na área, pois a educação inclusiva já é uma realidade dentro do âmbito educacional brasileiro.

O tema é relevante e fomenta uma reflexão na esfera educativa por abordar o respeito às diferenças e a garantia de direitos para as crianças especiais, aqui especificando crianças com autismo com foco na inclusão escolar. Sabe-se que as dificuldades de aprendizagem são desafiadoras para educadores e pais. E não existe cura para tal problemática, porém, com um bom suporte a criança pode superar as dificuldades tais como: escrita, leitura, raciocínio, matemática, comunicação, interação social etc. que as crianças podem apresentar. Perceber tais dificuldades requer observação, sensibilidade e conhecimento para notar a presença dos indicadores que a criança possa apresentar durante o desenvolvimento das atividades.

Sendo assim este tema é de suma relevância para o âmbito acadêmico pois traz além de um respaldo teórico consistente, informações contemporâneas acerca do assunto, tornando-a significativa esclarecedora, para pais, alunos e professores.

O questionamento norteador do estudo foi: Qual a importância das práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil para o desenvolvimento da autonomia da criança com autismo? E como objetivo geral teve-se o seguinte fundamento de descrever a importância das práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil para o desenvolvimento da autonomia da criança com autismo.

Por sua vez, os objetivos específicos foram os seguintes: discorrer sobre o autismo conceitos, diagnóstico e tratamento, estudar sobre a educação infantil e a importância da educação inclusiva dos alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) e, por fim, entender sobre a importância das práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil para o desenvolvimento da autonomia da criança com autismo.

A metodologia utilizada é de cunho bibliográfico com revisão de artigos científicos, correios eletrônicos, revistas e obras que tratam sobre o tema. Sua estruturação foi fundamentada mediante a busca em bases de dados como: Google Acadêmico e SCIELO. O aporte teórico que será usado será dentro da faixa temporal de 2010 a 2022. Tendo como palavras-chave: Autismo. Práticas Pedagógicas. Ambiente Escolar. Educação Infantil. Aprendizagem inclusiva.

Como critérios para exclusão foi determinado o acesso na íntegra da fonte documental, no idioma português e possuir a referência bibliográfica completa. Como resultado da pesquisa, nota-se a importância do conhecimento sobre o autismo para compreensão da

realidade desafiadora na perspectiva de superar as barreiras e promover a inclusão escolar.

2. CONTEXTUALIZANDO O AUTISMO

A trajetória do autismo desde quando foi identificado pela primeira vez, como ele era visto no decorrer de determinadas épocas, e os avanços através dos estudos feitos pelos pesquisadores que estavam à frente para explicar melhor sobre o autismo. Com respaldo nesse enunciado, Gómez e Terán (2014, p.533), corroboram que “As pessoas com autismo, como todo ser humano, precisam ser compreendidas e aceitas pela sociedade; logo, é necessário desenvolver uma maior sensibilidade social acerca de seus problemas e necessidades.”. De tal modo que, muitas das dificuldades das pessoas com autismo mudariam se todos reconhecessem a própria implicação no tema, se tomasse o autista como parte da sociedade (GÓMEZ e TERÁN, 2014).

Com o passar do tempo, a concepção a respeito do transtorno foi se modificando devido às observações, estudos e experiências as quais possibilitaram uma compreensão completa acerca do transtorno, ou seja, uma forma de entender o mundo das pessoas com TEA e buscando maneiras de ajudá-las. Destarte, surgiram novas teorias, os estudos foram avançando e foi se tendo uma visão mais clara quanto ao autismo:

A partir das múltiplas interpretações que impedem um consenso em relação ao desenvolvimento, constituição humana, intervenção e escolarização do autista, os dados presentes neste estudo demonstram a complexidade desta temática e as inúmeras possibilidades teóricas que dela decorrem. O foco da produção científica brasileira sobre o autismo nos campos da Psicologia e da Educação tem se direcionado, essencialmente, para a identificação do autismo e para os modos de intervenção, priorizando percepções unilaterais de aspectos isolados do autismo, sem considerar a complexidade da constituição histórica e social em todas as fases do desenvolvimento humano (GUEDES; TADA, 2015, p.303).

Ao partir desse enunciado, onde foi se desconstruindo uma visão equivocada sobre o transtorno através da investigação precisa e evolução do mesmo, desde o conceito até o diagnóstico. Nesta perspectiva, cabem os comentários de Guedes e Tada (2015), asseveram que:

[...] são necessários estudos que foquem não apenas a sintomatologia do autismo e que somente por meio dela sejam propostas intervenções, mas estudos que, considerando as dificuldades e as potencialidades dessas pessoas, lancem propostas que possam, tal como, antes de tudo, promover uma verdadeira inclusão social dos autistas e, portanto, maior qualidade de vida para eles (GUEDES; TADA, 2015, p.308).

À luz destas considerações, tratar o autismo apenas em suas crises e sintomas limita a esse transtorno a algo flexivo a soluções imediatas de fácil condução, embora não seja bem assim a sua desenvoltura. Neste patamar, o homem e sua época refletem muito a historicidade de seu tempo e cabe a ele em seu meio ambiente intrafamiliar e social, desvelar as adversidades e conquistas na luta pela cidadania:

Na medida em que o homem cria, recria e decide, vão se formando as épocas históricas. E é também criando e recriando e decidindo como deve participar



nessas épocas. É por isso que obtém melhor resultado toda vez que, integrando-se no espírito delas, se apropria de seus temas e reconhece suas tarefas concretas. Uma época por outro lado, realizasse na proporção em que seus temas forem captados e suas tarefas forem resolvidas (FREIRE, 2012, p.64).

Ao partir desse pressuposto, da humanidade e o seu quadro histórico, ao trazer para a questão da pessoa com autismo, muitos estudos foram desenvolvidos a partir de sua condição e história, isto é, as primeiras formas de intervenção em sua vida sociofamiliar. Com base nesta declaração, Whitman (2019, p.14) pontua:

Embora de certo modo, a história do autismo seja relativamente curta ela está entranhada na história mais longa das doenças mentais e retardo mental.” [...] Embora as discussões sobre o autismo tenham começado mais de 60 anos atrás, seu pleno reconhecimento como entidade separada de outros transtornos, como a esquizofrenia na infância ou o retardo mental, evoluiu apenas gradualmente.

No universo desse texto, percebe-se de forma clara o quanto as análises científicas acerca do autismo, evoluíram de maneira gradativa em termos de sua associação com a deficiência mental nos primórdios de sua manifestação e era tratado como caso de internação manicomial. Com base nessas declarações, preconiza-se a seguir quanto ao seu conceito e histórico:

O autismo também conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como uma síndrome comportamental que compromete o desenvolvimento motor e neurológico dificultando a cognição, a linguagem e a interação social da criança e sua etiologia ainda é desconhecida, entretanto, a tendência atual é considerá-la como uma síndrome de origem multicausal envolvendo fatores genéticos, neurológicos e sociais da criança (Estima-se que, atualmente, a prevalência mundial do TEA esteja em torno 70 casos para cada 10.000 habitantes, sendo quatro vezes mais frequente em meninos. No Brasil, apesar da escassez de estudos epidemiológicos que possam melhor estimar os dados nacionais, constatou-se em recente pesquisa que os índices de acometimento pelo autismo são de 27,2 casos para cada 10.000 habitantes (PINTO et al, 2016, p.2).

Ao partir desse esclarecimento, faz-se preciso dar continuidade de estudos e pesquisas deste tema tão atual e relevante, logo, os subtópicos que se seguem abordam o contexto histórico bem como os aspectos peculiares dessa condição que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou, como é conhecido, o autismo. Embora, pareça que não há muito que se possa fazer para ajudá-las, sem dúvida que “um trabalho de socialização é extremamente necessário e importante, pois por si só já provoca muitas mudanças no seu comportamento” (ROCHA; GUERREIRO; SANTO, 1983, p.32). Tal conhecimento auxiliará na compreensão dos desafios encontrados nos ambientes escolares para o acolhimento e permanência de um aluno com autismo dando todo o apoio que ele possa necessitar.

Destarte a esse segmento, o autismo em seu surgimento, travou e ainda trava muitas lutas acerca de sua cidadania absoluta e emancipação humana, logo, essa jornada ao longo da história permite ressaltar como essa empreitada tem sido um tanto difícil e cauteloso:

Com a mudança no diagnóstico surgiram também os desafios no campo das políticas públicas e privadas de tratamento do TEA, especialmente, quanto à

questão do direito a um diagnóstico adequado, precoce e capaz de minimizar as consequências desse distúrbio nos indivíduos que o possuem. Diante desse quadro transformador, ao mesmo tempo que abriu aos pais e crianças com TEA um leque de oportunidades e possibilidades de novos tratamentos, surgiram também os desafios burocráticos, técnicos e legais relativos ao diagnóstico e tratamento do TEA (HENRIGER; QUERINO, 2019, p.340).

Em relação aos tipos de tratamentos disponíveis, existe uma gama de intervenção que podem ser utilizadas no tratamento do TEA, por exemplo, utilizando a ABA (Análise Aplicada do Comportamento), uma área de conhecimento que propõe intervenções a partir da filosofia e dos princípios básicos da análise do comportamento. Características gerais de uma intervenção baseada na ABA tipicamente envolvem identificação de comportamentos e habilidades que precisam ser melhorados (por exemplo, comunicação com pais e professores, interação social compares etc.) (CAMARGO; RISPOLI, 2013). Tal como, conforme Camargo e Rispoli, (2013, p.641), “seguido por métodos sistemáticos de selecionar e escrever objetivos para, explicitamente, delinear uma intervenção envolvendo estratégias comportamentais exaustivamente estudadas e comprovadamente efetivas.”

As estratégias utilizadas na ABA são individualizadas, eles personalizam as intervenções de acordo com cada demanda. Outra forma de amenizar os sintomas do transtorno é utilizada a terapia ocupacional, o acompanhamento com neuropediatra, a fisioterapia, que vai atuar no nível sensorial e motor do indivíduo podendo ser utilizados alguns instrumentos como bola, brinquedos pedagógicos, jogos interativos como uma forma de melhorar a coordenação motora e aumentando a consciência corporal.

Com base nesta fundamentação, o psicólogo assume um papel importante nesse processo, pois ele ensina comportamentos socialmente significativos que a criança ainda não possui, ou até mesmo potencializa essas habilidades a partir de um repertório mínimo que a criança possua e propõe ações para diminuição dos excessos comportamentais, podendo utilizar da ABA para diminuir a frequência desse comportamento.

Podemos compreender também que o trabalho realizado pelo psicólogo visa uma melhor qualidade de vida ao autista e dispõe de recursos que facilitam este processo. Todo nosso trabalho, enquanto psicólogos, volta-se para viabilizar a expressão que cada subjetividade pode revelar, inclusive a da pessoa com TEA. Compreendemos a comunicação para além da expressão verbal, e valorizamos a interação como recurso que viabiliza a comunicação e tornam-se um potente recurso para se pensar outras formas de comunicação e expressão (MORATO, 2016, p.41).

No caso da medicação, não existe específica pro autismo que seja utilizada para curar a pessoa com o transtorno, mas que pode auxiliar os indivíduos dentro do espectro a terem uma maior qualidade de vida, reduzindo os sinais do autismo. A partir dessa fundamentação, Montenegro, Celeri e Casella (2018, p.10) asseveram que:

O DSM 5 também acrescentou especificadores para o TEA (com ou sem comprometimento intelectual, concomitante, com ou sem comprometimento da linguagem concomitante, bem como, associado a alguma condição médica ou genética conhecida associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental).

Diante do exposto, o importante é que a família observe atentamente os filhos para



perceber algum comportamento que não seja o esperado para aquela faixa etária e, mediante isso, buscar um diagnóstico com especialistas e buscar formas de promover o desenvolvimento e melhoria na qualidade de vida da criança. Com base nesses significados, o fortalecimento de vínculos entre a família e a pessoa com TEA ajuda bastante em sua vivência societal.

Com o passar dos anos a sociedade foi evoluindo e as ideias humanistas começaram a existir. A configuração de família também foi se moldando e acompanhando todo esse processo. O núcleo familiar é onde encontramos uma vasta gama de condutas e sentimentos, é onde são desenvolvidas potencialidades para o apoio emocional aos membros, que ajudam nas resoluções de problemas, como também oferecem a proteção. (SANTOS, 2020, p.18).

Os professores ao trabalhar com a demanda de educação inclusiva melhoram suas habilidades profissionais, pois é uma realidade composta de singularidades constantes de novos conhecimentos partindo dessas crianças. Partindo da condução de Martins (2012) que todos os professores precisam ser capacitados para a inclusão, com o intuito de modificar sua atuação quando houver necessidade; uma formação constante e diversificada, a fim de melhorar as habilidades no exercício da sua profissão e avaliação e ações educativas destes para a educação.

Na sociedade contemporânea não comporta e nem corresponde a uma sociedade sem a inclusão de todos para firmar o reconhecimento de pessoa humana com voz na compreensão de mundo é preciso à mudança de transmissão de valores humanos. A educação inclusiva é superar o senso comum de que crianças com necessidades especiais não são capazes; é pensar sobre a necessidade de proporcionar uma educação que possa ajudar a construir uma sociedade igualitária no que se almeje a oportunidade a uma autonomia e interação social, cultural e educacional.

A LDB nº 4.024/61 que aborda o tratamento da educação de deficientes, todavia passa a ter direitos a educação regular, mais o que se observa, é que a dificuldade e impedimento que as crianças com deficiências tenham acesso à inclusão. Portanto é necessária uma pesquisa na área da inclusão que observe como os alunos deficientes vivem e agem dentro da organização do âmbito escolar (IAMAMOTO, 2014).

Segundo o decreto nº 5.296/2004, estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiências físicas. Diante desse decreto, visualizamos que a partir dessas normas e regras básicas da acessibilidade, vem requerer o direito acessível a criança com deficiência física, pois a acessibilidade deve ser visualizada através das políticas públicas que promova o direito de todos, a todos os espaços (TEIXEIRA et al., 2010).

Se tratando da acessibilidade a muitas barreiras a serem quebradas para que o deficiente venha ter realmente os seus direitos garantidos e conquistados, não somente nas escolas, mais em todos os âmbitos. Até porque p Brasil passou por grandes mudanças focadas nas políticas destinadas aos indivíduos portadores de necessidades especiais.

3. A INCLUSÃO DE ALUNO COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Denomina-se uma escola inclusiva como sendo uma instituição escolar que oportuniza, democraticamente, o acesso à aprendizagem significativa para todos os alunos sem restrições ou exclusões pedagógicas. Nas últimas décadas, muitas crianças com o TEA

ingressaram em turmas de escolas regulares, o que exigiu uma mudança de concepção pedagógica, estrutural e comportamental da equipe docente.

Muitas pesquisas na área educacional, atestaram os contributos que a interação e o convívio escolar podem promover para as crianças autistas, pois além de contribuir para a socialização, o ambiente escolar é um local de exploração das habilidades e potencialidades desse indivíduo, sobretudo quando o aluno ingressa em uma turma de educação infantil (MENEZES, 2012).

Para que o aluno autista desenvolva suas habilidades, é fundamental uma infraestrutura escolar eficiente, com corpo pedagógico preparado para o atendimento educacional especial, com uma rotina que priorize estratégias de adaptação e desenvolvimento desses alunos (OLIVEIRA, 2020).

Resgatando-se, brevemente, o processo histórico da educação infantil discorre-se que, durante séculos, a instrução educacional das crianças era de responsabilidade familiar, somente na metade do século XIX, que a ruptura com a concepção da criança como sendo um adulto em miniatura e o reconhecimento de suas necessidades em quanto seres sociais, foi determinante para legitimar a importância da educação dentro das instituições escolares, outro fator relevante foi o processo de industrialização e a inserção das mulheres no mercado de trabalho (ANDRADE, 2010).

Concebe-se a escola de educação infantil, na atualidade, como o local fomentador do desenvolvimento motor, da troca de vivências, do respeito e promoção da diversidade, do fortalecimento da identidade e afetividade da criança. No universo infantil, a proposta pedagógica está, intrinsecamente, relacionada com a ludicidade, dessa forma, as aprendizagens são planejadas mediante o uso de jogos, brinquedos e brincadeiras, especificamente, as crianças autistas manifestam nos primeiros anos de vida, algumas limitações referentes a comunicação, interação social e alteração da rotina (PERIN, 2015).

Nesse contexto, em vista a esse aspecto inerente ao TEA, compete ao professor e família promover momentos que oportunize a criança experienciar momentos de interação com outro, desenvolvendo-se suas habilidades de forma progressiva, respeitando suas limitações. Perin (2015) relata outro comportamento bastante comum nesses indivíduos, que é o descontrole motor em momentos de excitação, assim é pertinente que o professor consiga identificar essas manifestações, auxiliando a criança mediante uma intervenção adequada.

Em virtude de sua complexidade, o autismo ainda não possui uma cura definida, sendo considerado um transtorno permanente, contudo, seu diagnóstico precoce influencia positivamente no processo de desenvolvimento cognitivo-afetivo da criança, principalmente se a mesma possuir atendimento médico, educacional e terapêutico especializado. Todo atendimento especial requer que os sujeitos envolvidos tenham conhecimento acerca dos desafios, habilidades e avanços possíveis dos indivíduos com necessidades especiais.

Outra questão relevante é a promoção da competência social para as crianças autistas, tornando-os mais sociáveis, compreensivos, amorosos, que possam desenvolver a oralidade, aprendendo a relacionar-se com as outras pessoas, ampliando sua percepção de mundo (PETEERS, 2006).

O apoio familiar é fundamental, infelizmente, muitas famílias ainda possuem a sensação de negação ou culpa, para muitos, o isolamento emocional do filho representa rompimento dos laços afetivos, todavia, os estudos sobre o TEA apontaram que essas pessoas apresentam comprometimento em entender e manifestar sentimentos (inabilidade cog-

nitiva) (PERIN, 2015).

O professor da educação infantil tem um papel significativo, pois mediante uma avaliação diagnóstica, ele terá embasamento necessário para entender as limitações pedagógicas do seu aluno e, por consequência, criar estratégias pertencentes às essas especificidades. Ele precisa entender que o autista se caracteriza pela inexistência de uniformidade em seu rendimento escolar, precisando continuamente de um apoio pedagógico adequado (PAREDES, 2010).

Algumas características do TEA são logo identificadas pelo professor durante a ministração de uma aula ou durante uma brincadeira, tais como: ausência de linguagem verbal ou linguagem verbal inadequada; ecolalia; contato visual deficiente; dificuldade em compreender o que lhe é dito; problemas de atenção e concentração, desmotivação durante os jogos e brincadeiras, isolamento repetitivo etc. (PAREDES, 2010).

O trabalho pedagógico com a criança autista deve ser entendido dentro das especificidades desta, verificou-se por meio de estudos, que esse aluno possui mais facilidade de compreensão com o universo concreto, pois apresenta uma habilidade inata em memorizar sequência de objetos, todavia, com o universo abstrato, apresenta limitações consideráveis. Assim, é proposto uma intervenção pedagógica que ofereça situações de exploração, criação, experimentação de acordo com as habilidades e características indicadas aos bebês e aos menores de 6 anos (LAZARETTI, 2020).

Logo, “mais do que ensinar, a escola possui o importante papel de ser o local dos primeiros grupos sociais dos pequenos. Lá eles encontrarão coleguinhas que, por vezes, os acompanharão pela vida por muitos anos” (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 55).

O currículo na educação infantil precisa promover o desenvolvimento pleno das potencialidades da criança por meio da aplicação de atividades lúdicas, de leitura, de oralidade, musicalidade etc. A trindade brincar, acolher e aprender são os eixos centrais desse segmento educacional. Com a legitimação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017) reforçou os conceitos de trabalho mútuo entre o cuidar e o educar, numa perspectiva em que as atividades de cuidado são integradas como as atividades de exploração pela criança do mundo ao seu redor. A BNCC estruturou o estudo norteado em seis direitos essenciais das crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Emergido nessa ótica, a Educação Infantil precisa estar norteada por diretrizes educativas que contemplem e respeite a pluralidade cultural infantil, o processo de amadurecimento e desenvolvimento cognitivo individual, ressaltando-se que se invista na formação da identidade cidadã. Consoante ao processo avaliativo, e diferentemente, das séries do ensino fundamental, a avaliação não se dá via de regra por conceito ou nota, mas sim pelo registro do desenvolvimento específico de cada criança (SILVA; TAVARES, 2016).

As orientações de Silva, Gaiato e Reveles (2012) apontam algumas estratégias para facilitar a inclusão de alunos autistas, como a organização do espaço escolar mediante fileiras de carteiras em dupla, para que a criança com TEA tenha contato direto com seu colega de classe, assim caso precise de ajuda na execução das tarefas, o colega poderá servir de apoio educacional, assim é desenvolvido o trabalho colaborativo. Além disso, o professor pode explorar recursos visuais e concretos, ser mais objetivo nas perguntas e promover o vínculo afetivo.

Silva, Gaiato e Reveles (2012) argumentam o uso de materiais concretos, haja vista a necessidade dos alunos com TEA, de sentirem os objetos e visualizá-los, atividades devem ser planejadas sequencialmente e em pequenos passos. Ratifica-se a importância da construção de uma rotina pois essa característica é fundamental para o estabelecimento

da aprendizagem em alunos autistas.

Mediante a orientação da Cartilha Autismo e Educação (2013), quando o professor tem uma desconfiança que o seu aluno seja uma criança com TEA, é necessário que o docente solicite o encaminhamento deste para o setor de saúde mental infantil, objetivando o diagnóstico mais assertivo. Clarifica-se com a obrigatoriedade da inclusão dos alunos especiais denotou uma maior procura por ajuda especializada, pois o diagnóstico tardio é um dos fatores de fracasso escolar.

O autismo acompanha afeta a vida do indivíduo em todas as fases: desde o nascimento até a velhice. Uma pessoa com sintomas leves desse transtorno pode viver uma vida relativamente normal, todavia uma que esteja em um quadro severo, dificilmente conseguirá viver em sociedade sem o apoio de outras pessoas, tornando-se incapaz de falar ou se auto cuidar (SILVA; TAVARES, 2016).

O estabelecimento de uma rotina na Educação Infantil fortalece a aprendizagem da noção de tempo e das convenções sociais, abrangendo o horário correto da alimentação, do banho, da soneca etc. Pois a rotina além de diminuir sintomas de agitação e ansiedade, contribui para o fortalecimento do sentido de segurança, sendo, pois, essencial no cotidiano da criança autista.

Ratifica-se que a formação do docente da educação infantil necessita abranger os fundamentos da Educação Básica juntamente com as especificidades da Educação Infantil. Nessa perspectiva, o professor deve atender e assistir a criança como um todo, ou seja, nos aspectos cognitivos, psicológicos, físicos e pedagógicos e, conseqüentemente, exigindo deste profissional múltiplas funções ao exercer sua prática pedagógica.

4. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO: PROMOVENDO A AUTONOMIA DO ALUNO AUTISTA

Ao receber o aluno autista no ambiente escolar, esse espaço precisa priorizar além do bem estar deste, assegurar que sua aprendizagem seja significativa, que a estrutura atenda de forma verdadeiramente inclusiva. Assim, “envolver o aluno autista nas atividades propostas torna-se um desafio, pois não é tudo que lhe atrai. O docente desdobra-se e recorre a mecanismos que atendam às necessidades da criança e, sobretudo atraia para as atividades” (SILVA; NOBREGA, 2021, p.306).

O docente precisa assumir seu papel de intermediador do conhecimento, fazendo com que os alunos sejam protagonistas da aprendizagem, no tocante aos alunos especiais, estes necessitam de um atendimento ainda mais específico e reflexivo. Deve-se promover experiências motivadoras para potencializar suas habilidades e minimizar suas limitações (SILVA; NOBREGA, 2021).

A criança com TEA apresenta condições neurológicas e neuro diferenciadas, com comprometimento na linguagem, dificuldade de interação social e comportamental, para um melhor desenvolvimento pedagógico na ambiência escolar, é mister que seja acompanhada por equipe multidisciplinar: psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e professores capacitados. Como já exposto, a criança autista não manifesta qualquer tipo de vontade de contato social, apresentando movimentos repetitivos (estereotípias), nesse contexto, sugere-se atividades que possam promover o trabalho em grupo e troca de experiências (MORAES –OCTAVIO et al., 2019).

Outra estratégia pedagógica apontada nos estudos de Moraes-Ocatvio et al. (2019) é

o trabalho com mudanças de rotina ou situações fora do cotidiano regular, sempre que possível, o professor precisa verbalizar oralmente ou através de figuras a situação, para que o aluno se sinta mais confortável. Assim, “entendemos que para um bom resultado nesse processo, o professor deve ter propriedade nas práticas aplicadas e conhecimento pleno do que é o autismo” (p.6).

Compreende-se assim, que a escola inclusiva é formada por rede de apoio capacitada para entender e respeitar as singularidades de cada aluno especial, promovendo sua inserção no meio social de forma igualitária e com as mesmas perspectivas de desenvolvimento das crianças tida como “normais”.

Ratificando o processo de inclusão, Lemos (2016, p.352) diz” considerando a importância de estimular precocemente habilidades e de favorecer as interações sociais, a inclusão escolar dessas crianças tem sido indicada por profissionais de diferentes áreas.”.

As ações educativas necessitam ser planejadas com vistas a autonomia da criança, ao estímulo de sua criatividade, respeito às dificuldades e enfatizando-se suas capacidades, devido à dificuldade da subjetividade, o professor com a criança autista precisa ter no ambiente escolar, um diálogo claro e objetivo, quando elogiada, os elogios devem ser descritivos, ressaltando-se que imprescindível que a criança se sinta acolhida e segura, na educação infantil, os desafios maiores são a falta de concentração, socialização e de comunicação (CUNHA, 2012).

Para crianças com TEA, verbalizadas, sem Deficiência intelectual (DI), deve-se desenvolver enquanto antes a autonomia, a independência, a comunicação não verbal simbólica, aspectos sociais como imitação, aprender a esperar a vez, aprender a participar de jogos de equipe para problemas de comportamento e aumentar a socialização, ensinar a flexibilizar tendências repetitivas, desenvolver habilidades cognitivas e acadêmicas, buscando atividades diárias como ajudante do dia do professor, fazer lista de atividades, usarem agendas e calendários para melhor organização, estimular trabalhos em grupo, ensinar a pedir ajuda quando necessário, ser elogiado sempre que for bem sucedido, ser acompanhado no intervalo do recreio para que não fique aéreo e seja alvo de brincadeiras e julgamentos inadequados de outras crianças e também para ser guiado a coisas de seu interesse (SANTOS; ARAUJO; LIMA, 2019, p. 10).

Dentre os métodos para atendimento de crianças com TEA, destaca-se o método Tratamento e Educação para Autista e Crianças com Déficits Relacionados à comunicação (TEACCH), cuja função é promover adaptações ambientais mediante a análise individual do paciente. Esse método foi desenvolvido nos Estados Unidos, nos anos 60, e fundamenta-se na organização de rotinas (painéis ou quadros) para que favoreça a autonomia do indivíduo tanto no âmbito familiar e escolar. Outro método bastante utilizado é o MAKATON que faz uso de símbolos e sinais e Comunicação Facilitada que faz uso de cartões de comunicação para manifestação de emoções, comunicação e linguagem (SANTOS; ARAUJO; LIMA, 2019).

Na educação infantil, os especialistas na área do Transtorno de Espectro Autista indicam que as brincadeiras possam estimular as esferas cognitivas, motoras e social da criança. Por isso, a ludicidade pode e deve ser introduzida na rotina escolar, dando prioridade para jogos que:

- Melhorem a movimentação corporal e a regulação sensorial;
- Que promova o contato visual entre os pares de forma harmônica;

- Onde ocorra a socialização entre as crianças;
- Organize e controle as emoções, sobretudo aspectos referentes a agressividade;
- Estimule todos os sentidos (BISPO, 2020).

A prática pedagógica lúdica na educação infantil prioriza o educar por meio de brincadeiras que desenvolvam as esferas cognitivas, motoras e afetivas dos alunos, o uso de jogos e brinquedos pelas crianças com TEA servirá como instrumento da expressão emocional desta, fortalecendo sua confiança, além da psicomotricidade e do estabelecimento de relações positivas com outro.

A intervenção lúdica promove muitos benefícios para criança autista por meio de jogos e brincadeiras, acontece a socialização com outras crianças, a exploração do meio ambiente, a aceitação de regras, por consequência ocorre a expansão de sua naturalidade e de sua habilidade motora, jogo é um recurso fundamental no desenvolvimento infantil, nesse contexto, a ludicidade precisa ser explorada nos ambientes de aprendizagem (BISPO, 2020).

De Paula e Peixoto (2021) apontam algumas estratégias para o trabalho docente na Educação Infantil com alunos autistas:

- Divisão das tarefas em etapas
- Criação de espaço de aconchego dentro do ambiente escolar
- Ao solicitar uma atividade, utilizar-se de linguagem clara e objetiva
- Utilizar recursos visuais
- Promover constante diálogo com a família.

Para melhor compreender a criança com autismo, se faz necessário que todos os sujeitos educacionais possuam o conhecimento sobre o TEA, a utilização de uma metodologia inclusiva que trabalhe as potencialidades dos alunos aliado a um planejamento sistematizado contribui para que o processo de aprendizagem dos alunos autistas seja significativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O TEA, ao longo das décadas, foi um tema de várias pesquisas científicas tendo em vista que este é caracterizado pelo comprometimento no desenvolvimento da linguagem e da esfera emocional-social. Seu diagnóstico aparece até os 3 anos completos, sendo importante para a família e a escola a identificação precoce para a promoção de tratamentos e intervenções contribuam para um melhor desenvolvimento infantil.

Especificamente, na Educação Infantil, o conhecimento sobre o TEA, permite ao docente desenvolver práticas pedagógicas para explorar maior autonomia da criança, bem como para aprimorar habilidades de comunicação e socialização. Nesse tocante, muitos teóricos ratificam a importância do processo de inclusão como forma de favorecer as interações sociais dos alunos com TEA.

Ratifica-se a importância da comunicação entre escola e família, para a composição de um vínculo afetivo e comprometido com o bem-estar do aluno, ficando mais fácil a avaliação sobre as estratégias que funciona ou não para o processo de aprendizagem desse aluno. Dessa forma, o professor pode elaborar atividades planejadas que explorem autonomia, a criatividade por meio de atividades lúdicas e o ambiente escolar acolhedor.

Referências

- ANDRADE, L.B.P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 26, n. 47, p. 639–650, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6994>. Acesso em: 20 out. 2022.
- CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na de Crianças Autista: Um Estudo Sobre interações Sociais no Contexto escola e na família. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum curricular**, 2017.
- DE PAULA, J. B; PEIXOTO, M. F. **A inclusão do aluno com autismo na educação infantil**: desafios e possibilidades. 2021.<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/1289/473>. Acesso Em 17 nov.2022.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- GÓMEZ, A. M. S., TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. Cultural, S.A, 2014.
- GUEDES, N. P. da S.; TADA, I. N. A Produção Científica Brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação. **Psicologia**: teoria e pesquisa, V.31, N.3, JUL./SET. 2015.
- HERINGER, H. M. L.; QUERINO, A. C. **Acesso à justiça ou judicialização? A luta dos pais de crianças com TEA por um diagnóstico precoce e tratamento adequado**. In: Anais do Congresso Internacional da Rede Iberoamericana de Pesquisa em Seguridade Social. 2019.
- IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional.7. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- LAZARETTI, L. M. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interlocuções entre a Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil. In: MALACHEN, J. MATOS, N. S. D. M.; ORSO, P. J. (Orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, às políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.
- LEMONS, E. L. M. D., SALOMÃO, N. M. R., RAMOS, C. S. A. Inclusão Escolar. **Revista Brasileira**, Ed. Esp., Marília, v.20, n.1, 2014.
- MARTINS, C.P. Face a face com o autismo: será a inclusão um mito ou uma realidade? Escola Superior de Educação João de Deus. Mestrado em Ciências da Educação, Lisboa, 2012.
- MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo**: quem ensina e quem aprende? Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.
- MONTENEGRO, M. A; CELERI, E.H.R.; CASELLA, E. B. **Transtorno do Espectro Autista -TEA**. São Paulo, 2018.
- MORAES-OCTAVIO, Ana Julia; et al .A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na educação infantil .**Research, Society and Development**, v. 8, n. 1, 2019.
- MORATO, p. R. Contribuições da abordagem Gestáltica para a compreensão dos fenômenos do transtorno do espectro do autismo. Universidade Federal Fluminense. Curso de Psicologia, Rio de Janeiro, 2016.
- OLIVEIRA, F.L. **Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista**.2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista> 2020.Acesso em: 04. nov. 2022.
- PAREDES, J. **O autismo na educação infantil**. Universidade Candido Mendes. (Dissertação).2010.
- PERIN, J. A. **Inclusão de crianças na educação infantil**. Universidade Federal da Fronteira Sul. (Monografia), Erechim 2015.
- PETEERS, T. **Autismo**: Entendimento teórico e intervenção educacional. 8 ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2006.
- PINTO, R.N.M, et al. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha Enferm**, v.37, n.3, 2016.
- ROCHA, P. P.; GUERREIRO, M. F.; SANTO, A. M. E. Autismo. **Jornal do Brasil**, 1983. Disponível em http://https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=o+que+%C3%A9+autismo&btnG. Acesso em 18

out. 2022.

SANTOS, A.; ARAUJO, R.; LIMA, M. S. A criança com transtorno do espectro autista na educação Infantil: mediação do professor para favorecer o potencial Cognitivo. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v.2 2019/02.

SANTOS, J. F. Reflexão sobre o cuidado da família e a proteção social destinada à pessoa com transtorno do espectro autista – TEA. Universidade Federal da Paraíba, departamento de serviço Social, João Pessoa, 2020.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B. REVELES, L. T. **Mundo singular**: entenda o autismo. Fontanar, 2012. Disponível em: <http://alma.indika.cc/wpcontent/uploads/2015/04/Mundo-Singular-Ana-Beatriz-Barbosa-Silva.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

SILVA, W.O; NOBREGA, F. A inclusão do autista na educação infantil. **REDES-Revista Educacional da Sucesso**, n.1, 2021.

TEIXEIRA, M. C. T. V. et al. Literatura científica brasileira sobre Transtornos do Espectro Autista. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 56, n. 5, 2010.

WHITMAN, T. **O Desenvolvimento do Autismo**. 4 ed. São Paulo: MBooks, 2019.

BISPO. Matheus Luamm Santos Formiga. Brincadeiras como Ferramenta de Aprendizagem. **Anais do XIV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**- Educação, Sociedade e Práticas Educativas. Setembro de 2020.

28



AUTISMO E INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*AUTISM AND INCLUSION IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: CHALLENGES
AND POSSIBILITIES*

Antônia Catarina Lima Costa



Resumo

Na contemporaneidade, a escola precisa ser planejada de forma a desenvolver uma metodologia que atenda a todas as necessidades pedagógicas de seus alunos especiais ou não. Nesse tocante, é imprescindível, refletir sobre a grade curricular com estratégias de ensino mais inovadoras e inclusivas. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início precoce, caracterizado por comprometimento das habilidades sociais e de comunicação, além de comportamentos estereotipados. A importância da pesquisa encontra-se na necessidade da promoção de mais estudos sobre o processo de inclusão de alunos com TEA na sala de aula, de forma a promover uma aprendizagem significativa. O percurso metodológico foi estruturado mediante a realização de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e descritiva, dessa forma o embasamento teórico foi escrito mediante a seleção, leitura e análise de autores que tratam do tema inclusão escolar e autismo. O aprofundamento sobre o tema investigado contribui para ratificar a importância do processo de inclusão favorece o desenvolvimento dos alunos tanto nas esferas cognitivas, sociais e linguísticas mediante o suporte adequado e apropriado da equipe docente.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Transtorno de Espectro Autista. Aprendizagem. Inclusão escolar.

Abstract

In contemporary times, the school needs to be planned in order to develop a methodology that meets all the pedagogical needs of its students, special or not. In this regard, it is essential to reflect on the curriculum with more innovative and inclusive teaching strategies. Autistic Spectrum Disorder (ASD) is a group of early-onset neurological development disorders, characterized by impaired social and communication skills, as well as stereotyped behavior. The process of including students with ASD in the classroom, in order to promote meaningful learning. The methodological path was structured by carrying out a qualitative and descriptive bibliographical research, thus the theoretical basis was written through the selection, reading and analysis of authors who deal with the theme of school inclusion and autism. The deepening on the subject investigated contributes to ratify the importance of the inclusion process favors the development of students both in the cognitive, social and linguistic spheres through the adequate and appropriate support of the teaching team.

Keywords: Inclusive education. Autistic Spectrum Disorder. Learning. School inclusion.



1. INTRODUÇÃO

O reconhecimento do direito ao acesso à educação de qualidade para os alunos portadores de necessidades especiais foi uma conquista resultante de várias décadas de luta dos movimentos sociais em prol da legitimação dos indivíduos com comprometimento físico e/ou cognitivo enquanto cidadãos, no âmbito educacional, a educação inclusiva visa a oferta de um ensino mais democrático, com a valorização da diversidade e respeito às especificidades pedagógicas de todos os alunos.

Dentre essas especificidades, o presente estudo aborda o processo de inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracterizado pela incidência de comportamentos específicos e atípicos no tocante à interação social, motivação e interesse na realização de atividades (comprometimento no ritmo de habilidades físicas, sociais e linguísticas), nesse contexto, a inclusão destes nas escolas regulares representa um contributo para potencializar a aprendizagem e a competência social, ao oportunizar o convívio com outras crianças e impedir o isolamento contínuo.

A importância da pesquisa encontra-se na necessidade da promoção de mais estudos sobre o processo de inclusão de alunos com TEA na sala de aula, de forma a promover uma aprendizagem significativa. O êxito no processo de inclusão é de responsabilidade de toda a sociedade, por meio de mudanças estruturais e pedagógicas, além da conscientização docente sobre a necessidade do reconhecimento da capacidade de todos em aprender. O questionamento inicial dessa abordagem foi: De que forma o processo de inclusão escolar pode contribuir para o desenvolvimento social dos alunos autistas no Ensino Fundamental?

O objetivo geral compreendeu: dissertar sobre os contributos pedagógicos do processo de inclusão escolar para alunos com espectro autista e os objetivos específicos foram, a saber: contextualizar o processo de inclusão escolar; apresentar as principais características do Transtorno Autista e ratificar a importância do professor em atender pedagogicamente esse aluno, respeitando suas especificidades educacionais e sociais.

O percurso metodológico foi estruturado mediante a realização de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e descritiva, dessa forma o embasamento teórico foi escrito mediante a seleção, leitura e análise de autores que tratam do tema inclusão escolar e autismo. A pesquisa abrangeu periódicos científicos, livros e monografias pesquisados em fontes físicas e nas bases de dados Scielo e Google Acadêmico, sendo que os descritores utilizados nessa etapa foram Educação inclusiva, Autismo, Aprendizagem inclusiva. Os autores pesquisados foram Mantoan, Souto, dentre outros. O aprofundamento sobre o tema investigado contribui para ratificar a importância do processo de inclusão favorece o desenvolvimento dos alunos tanto nas esferas cognitivas, sociais e linguísticas mediante o suporte adequado e apropriado da equipe docente.

2. PRESSUPOSTOS TEORICOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação, historicamente, foi concebida como um processo excludente no qual apenas os indivíduos considerados dentro do padrão da “normalidade” poderiam lograr êxito escolar. Essa realidade, com passar das décadas, foi sendo contestada e, progressivamente, rompida face a necessidade de reconhecimento do aluno portador de necessidades especiais como cidadão detentor de oportunidades sociais e profissionais (SILVA

NETO et al., 2018).

Na contemporaneidade, a escola precisa ser planejada de forma a desenvolver uma metodologia que atenda a todas as necessidades pedagógicas de seus alunos especiais ou não. Nesse tocante, é imprescindível, refletir sobre a grade curricular com estratégias de ensino mais inovadoras e inclusivas.

Todavia, em pleno século XXI, ainda existe um percentual de unidades de ensino que não se adequaram a essa exigência educacional, com infraestrutura e didática inapropriada para tal fim. Uma escola inclusiva perpassa por um repensar de políticas educacionais, pela valorização da diversidade e conscientização docente (NASCIMENTO, 2014). Nesse escopo, salienta-se que:

Sabemos que não é uma tarefa fácil para a escola e muito menos para o professor, mas as experiências de muitos professores têm demonstrado que é possível e gratificante trabalhar em sala de aula com diversidade e, também, implementar uma educação inclusiva, enfrentar e superar desafios com a participação daqueles envolvidos com a educação, pois a inclusão é responsabilidade de todos (SILVA NETO, 2018, p.82).

Refletir sobre a educação inclusiva requer um aprofundamento acerca da trajetória de luta pelo reconhecimento da cidadania dessa parcela significativa da população mundial. Os estudos de Chaveiro e Barbosa (2005) apontam quatro fases fundamentais para o entendimento desse processo, a saber:

- a) fase da exclusão (antes do século XIX): negação ao direito à educação dos indivíduos com necessidades especiais;
- b) fase da educação especial (final do século XVIII e início do século XIX): surgiu uma educação específica para os indivíduos que apresentassem algum tipo de limitação física ou cognitiva;
- c) fase da integração (século XX): ocorreu o acolhimento desses alunos em escolas regulares, desde que não comprometessem a aprendizagem do resto da turma;
- d) fase da inclusão (a partir dos anos 90): institucionalização do acesso à educação de qualidade de todos os alunos, sem nenhum tipo de processo de discriminação ou diferenciação.

Como exposto, durante um significativo período da evolução das sociedades, as pessoas com deficiências eram consideradas como seres impuros, sendo comum o sacrifício, principalmente nas civilizações greco-romanas que priorizaram a estética e a harmonia e aqueles que não se enquadravam nesse parâmetro era simplesmente “descartados ora sendo mortos ora sendo escravizados (CHAVEIRO; BARBOSA, 2005).

A segregação dos indivíduos com deficiências ocorreu a partir da institucionalização de locais específicos para o seu atendimento, enfatizando-se eu eram na maioria das vezes com fins assistencialistas e pouco educativas. Com relação ao processo de integração social, este era especificamente voltado para os alunos tidos quase “normais” (apresentavam níveis baixos de retardamento mental), os quais frequentavam turmas regulares no contra turno, todavia a pseudo integração baseava-se apenas no indivíduo estar localizado no mesmo ambiente educativo, mas sem nenhum apoio pedagógico apropriado (CHAVEIRO; BARBOSA, 2005).

Resgatando-se o início do processo de inclusão nas escolas no Brasil, é interessante discorrer que, *a priori*, a educação era extremamente elitista com clara negação do acesso



desta aos cidadãos considerados inferiores (classe proletariada e os deficientes físicos e mentais) (SOUTO, 2014).

Destarte, concebe-se que a Educação inclusiva rompeu com o retrógrado modelo segregacionista que imperava na educação nacional até meados das décadas de 60 a 70, época que era comum a criação de escolas exclusivas para tal atendimento. A Constituição Federal (1988) estabeleceu a necessidade de se ofertar educação aos cidadãos que possuíssem algum tipo de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (SOUTO, 2014).

É pertinente esclarecer a importância no território nacional durante a promulgação da primeira Política Nacional de Educação Especial- PNEE (BRASIL,1994), dentro da perspectiva da Educação inclusiva, resultado da participação do Brasil como signatário na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas especiais realizadas na Espanha. Durante esse evento foi institucionalizada a Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. No fim da década de 90, foi elaborado o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Outro marco significativo foi a assinatura da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da vida –PNEE (BRASIL, 2020).

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020, p.35).

Fundamenta-se que a Educação Especial no âmbito inclusivo contempla o apoio pedagógico especializado, dentro do ensino regular, para o atendimento às especificidades dos alunos, nesse sentido a oferta da Educação especial abrange desde a Educação infantil até o Ensino Superior. Destarte,

A educação especial reúne pressupostos teóricos para fundamentar o uso de diferentes metodologias, técnicas e equipamentos específicos, bem como para a produção de materiais didáticos adequados e adaptados e para o desenvolvimento de tecnologia assistiva, a fim de serem oferecidos aos educandos, preferencialmente (o que não significa exclusivamente), em escolas regulares inclusivas e em classes e escolas especializadas destinadas aos educandos que não se beneficiam das classes e escolas comuns ou regulares (BRASIL, 2020,p.36).

Para Mantoan (2012) a escola inclusiva rompe com o paradigma da homogeneidade para a heterogeneidade, tendo em vista sua própria essência de ser multifacetada, um local de múltiplas culturas, ideologias e objetivos, no qual ocorre a troca de experiências, compartilhamento de saberes e construção do conhecimento,

Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem, cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades (UNESCO, 1998, p.5).

Em sua crítica, Mantoan (2012) nos ensina que o modelo tradicional, elitista e segregador fincou raízes nos sistemas de ensino, o que torna o processo de inclusão um constante desafio para os educadores. Sobretudo por meio dos discursos das escolas tradicionais que alegam falta de profissionais capacitados, falta de infraestrutura adequada e de uma pedagogia apropriada para tal fim, atribuindo apenas para as escolas especiais tal responsabilidade.

Assim, na sala de aula “há inúmeras vozes que se cruzam, quando todos os alunos contribuem com seus pensamentos de forma a construir um diálogo, através do qual se pode colher assim os frutos do conteúdo abordado” (CUNHA, 2015, p.153).

Cristaliza-se que o processo de inclusão dos alunos no Ensino Fundamental implica além da adoção de metodologia adequada, a qualificação profissional docente, uma vez que esse processo precisa ser internalizado e externalizado por toda a equipe escolar.

Os contributos da adoção desse tipo de ensino são muitos, a saber:

Ambientes inclusivos propiciam integração social, o que afeta diretamente, através dos colegas, o desenvolvimento de potencialidades. Torna-se evidente o contexto mais produtivo, pois há promoção de habilidade de interação social, quando se compara com ambientes educacionais segregados. É a capacidade de indignação frente às injustiças, de não aceitar que os nossos pares sejam tratados como indesejáveis, o que nos mantém determinados e empenhados na solução da causa. A luta pela inclusão acontece no dia a dia, enxergando o nosso próximo com respeito, independentemente do tipo e nível de deficiência (SILVA NETO, 2018, p.91).

Nessa perspectiva, a escola inclusiva é constituída diariamente, além dos documentos normativos que a balizam, esta precisa ser consolidada por meio de prática de todos os sujeitos envolvidos. Ratifica-se que esse processo é, antes de tudo, o reconhecimento de direitos, e por conseguinte, um desafio constata. Muitas pesquisas apresentaram resultados representativos sobre os benefícios que os alunos especiais possuem quando são inclusivos em uma sala regular, pois a diferença não impede a aprendizagem (SILVA, 2011).

Clarifica-se que com a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) essa pauta ficou ainda mais evidenciada, pois a escola é compreendida como um “espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva”, baseada em práticas de “não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades”.

Uma proposta pedagógica interessante na escola inclusiva é a aprendizagem cooperativa, na qual compreende a interação e troca de conhecimento entre os alunos, de forma que os que apresentam maior dificuldade são auxiliados pelos aqueles que não possuem, ambos acabam se beneficiando. Além da questão da aprendizagem, a coletividade é vivenciada e os alunos especiais são percebidos como parte da turma e da escola (SILVA, 2011).

Muitas pesquisas acadêmicas na área, pontuam que o espaço escolar favorece o desenvolvimento das capacidades cognitivas e motoras de alunos especiais, além de proporcionar para a criança com necessidades especiais o convívio com outras da sua faixa etária, sendo, pois, benéfica para ambos, tantos os alunos especiais como os demais que aprendem a se relacionar com o diferente.

Na realidade brasileira, o processo de inclusão escolar ainda se configura como sendo um grande desafio social e educacional, tendo em vista a responsabilidade de toda a sociedade no fortalecimento do processo inclusivo.



3. CONHECENDO O TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno de Espectro Autista (TEA) é compreendido como sendo um transtorno comportamental, com manifestação em graus variados. Sua etiologia contempla *autos* cujo significado é próprio e *ismo* significa estado ou orientação, dessa forma autismo seria um estado do ser voltado para si. Sua nomenclatura foi definida pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) (APA, 2014).

O indivíduo autista apresenta dificuldade em interagir com os outros, no processo comunicativo. Nesse expoente, salienta-se que o comprometimento decorrente do TEA pode abranger três níveis distintos: no primeiro (necessita de apoio), no segundo (apoio substancial) e no terceiro (apoio total). Em virtude de sua complexidade e incidência significativa na população mundial, muitas pesquisas foram realizadas visando um maior aprofundamento teórico sobre o autismo, todavia ainda não se encontrou uma cura definitiva, denotando-se a necessidade de acompanhamento por toda vida (ONZI; GOMES, 2015).

O transtorno do espectro autista (TEA) é um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início precoce, caracterizado por comprometimento das habilidades sociais e de comunicação, além de comportamentos estereotipados. Embora definido por estes principais sintomas, o fenótipo dos pacientes com TEA pode variar muito, abrangendo desde indivíduos com deficiência intelectual (DI) grave e baixo desempenho em habilidades comportamentais adaptativas, até indivíduos com quociente de inteligência (QI) normal, que levam uma vida independente (GRIESI-OLIVEIRA; SERTIÉ, 2017, p.233).

Historicamente, esse transtorno apareceu, pela primeira vez, nos registros médicos em 1911, quando foi utilizado por Bleuler para classificar pacientes que apresentavam comportamento fora do padrão e com tendência específica ao isolamento. Posteriormente, destacam-se os estudos de Asperger (1944) e Kanner (1943) sobre o autismo infantil. Kanner descreveu o comportamento de 11 crianças, sendo que algumas delas apresentavam limitações no relacionamento com o outro (ONZI; GOMES, 2015).

Kanner (1943) ressalta que o sintoma fundamental, “o isolamento autístico”, estava presente na criança desde o início da vida sugerindo que se tratava então de um distúrbio inato. Nela, descreveu os casos de onze crianças que tinham em comum um isolamento extremo desde o início da vida e um ansio obsessivo pela preservação da rotina, denominando-as de “autistas (MARINHO; MERKLE, 2009, p.608).

Na primeira edição do DSM (1957), não existia uma nomenclatura específica para o TEA, assim os casos foram registrados como reações psicóticas infantil. Na segunda edição (1968), ocorreu a mudança da terminologia para esquizofrenia tipo infantil, na década de 80, com a publicação da terceira edição, o autismo infantil foi classificado dentro de uma categoria identificada como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), em 1987, houve a revisão desse manual DSM-III com a apresentação do termo Transtorno Autista (GRANDIN; PANEK, 2015).

A identificação de um indivíduo com TEA, geralmente, acontece no seio familiar, através da observação de um comportamento diferente da criança no meio social e escolar, esse período é de muita angústia e incertezas. Schulman (2002) aponta a necessidade de um diagnóstico clínico correto e procura pelo atendimento especializado. Clarifica-se ain-

da a importância da literatura da área para identificação dos tipos mais comuns de autistas, podem variar de pessoa para outra, enquanto uns são mais calmos, outros podem ser mais agressivos ou sociáveis.

Como já exposto, devido a sua gênese complexa, ainda são poucos as ferramentas disponíveis para a concretização do diagnóstico de autismo, e no momento em que esse diagnóstico seja validado, é pertinente que a equipe profissional tenha uma postura acolhedora e humanizada, buscando o estabelecimento de um vínculo de confiança entre os entes envolvidos no processo (BOSA; SEMENSATO, 2013).

Pesquisas apontam que 1% da população mundial possui esse transtorno, com predominância de quatro vezes mais nos indivíduos de sexo masculino, como fatores de risco para sua incidência, a literatura versa sobre questões ambientais, uso de medicamentos/drogas durante a gestão e fator genético (GRIESI-OLIVEIRA; SERTIÉ, 2017).

As famílias ao receberem o diagnóstico de autismo, devem primeiramente fazer pesquisas, com o intuito de conhecer e entender esse transtorno. Na maioria dos casos as pessoas ao descobrirem que seu familiar é autista não aceitam essa condição, porém é importante que a família admita a questão do autismo e procure ajuda através pessoas que passam pela mesma situação. Dessa forma elas poderão se sentir mais capazes e preparadas para enfrentar e conviver com o autismo (SANTOS; SANTOS; SANTANA, 2016, p.4).

É pertinente discorrer que no processo de comunicação, alguns autistas não conseguem desenvolver a fala. Alguns bebês, nos primeiros meses de vida, chegam a balbuciar alguns sons mas, posteriormente, param; outras crianças conseguem pronunciar palavras isoladas e outras repetem palavras ou frases inteiras (ecolalia) de forma desconexa.

As pessoas diagnosticadas com autismo podem ter dificuldade de comunicar o que precisam. Como resultado, podem usar formas inadequadas de expressão, tais como, simplesmente gritar ou pegar o que querem. Ensinar formas alternativas de comunicação, mesmo que não seja a fala, pode trazer imensos ganhos no sentido de substituir esses comportamentos inadequados (GADIA et al, 2013, p.16).

Nogueira (2007) salienta que esse transtorno não descaracteriza uma criança fisicamente dos padrões normais, afetando mais diretamente o comportamento, assim sendo, o Transtorno de Espectro Autista não é concebida como uma doença, mas sim um distúrbio do desenvolvimento.

Outro aspecto que vale ser mencionado, é sobre a predominância por movimentos e interesses repetitivos, como por exemplo, a criança autista preferir organizar seus brinquedos ao invés de brincar com eles, o senso de ordenação é muito importante para eles. Caso outra criança ou adulto mover o brinquedo de posição, pode irritá-lo profundamente, nesse escopo concebe-se que o indivíduo com TEA desenvolve uma relação de previsibilidade com ambiente ao redor, e por conseguinte, é necessário adotar uma rotina com o mesmo (GADIA et al., 2013).

No tocante à habilidade social, foi identificado que os bebês raramente interagem com outro, ora não reconhecendo os chamados pelo nome, ignorando o contato visual, não sorriem e não respondem a estímulos. Crianças e jovens são mais tímidos e não conseguem distinguir uma ironia, são literais com as palavras, com dificuldade em interpretar

“entrelinhas”, outro fato recorrente, é a exclusão em grupos sociais, tornando-se possíveis vítimas de *bullying* (GADIA et al., 2013).

A maior sensibilidade aos estímulos sonoros, olfativos, gustativos, táteis e visuais, assim ambientes com certa aglomeração perturbam a pessoa autista, som de fogos de artifício ou estouros de balões. Com relação ao tato, texturas ásperas incomodam e na questão do paladar, pode ocorrer a seletividade alimentar, caracterizada pela escolha de um tipo específico de alimento, seja pela consistência, cor ou cheiro (GADIA et al., 2013).

Para melhorar a interação de jovens e crianças autistas, é salutar a aprendizagem de normas, valores sociais tanto no âmbito familiar ou escolar, posto que esses locais são essenciais para construção do repertório social infantil. Em sala de aula, o professor precisa se atentar que alunos autistas podem ter comportamentos diferentes entre si e, nesse tocante, desenvolver estratégias pedagógicas que contemplem a necessidade individualmente.

4. A APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TEA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A partir da legitimação da escola inclusiva no sistema educacional brasileiro, muitas escolas receberam alunos portadores de necessidades especiais, como alunos com TDAH, Síndrome de Down, cadeirantes, com TEA etc. A obrigatoriedade de promover uma educação de qualidade e igualitária para todos o corpo discente, independentemente de suas especificidades, denotou uma mudança de paradigma no ensino (excludente) para um mais democrático (inclusivo). No tocante ao atendimento de alunos autistas, requer das escolas adequações curriculares, ambientais e pedagógicas, principalmente em indivíduos com algum comprometimento no desenvolvimento cognitivo (BRANDE; ZANFELIE, 2012).

A luta educacional a favor dos alunos com autismo é constante e tem conseguido grandes feitos nos últimos anos, além de ter aumentado os números de pesquisas na área e consequentemente informações sobre essa síndrome, no ano de 2012 foi sancionada a lei nº 12.764/12 – Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei chama-se Berenice Piana, esse nome foi dado em homenagem a essa mãe que tem um filho autista e luta incansavelmente pelo direito de seu filho.

É oportuno enfatizar que essa lei se fundamenta nos mesmos pressupostos normativos do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), o qual reforça o direito cidadão de uma educação emancipadora dentro das perspectivas cognitiva-motora e social. Nesse contexto, a democratização da educação contribui para legitimar os indivíduos com algum distúrbio/ deficiência enquanto cidadãos.

Assim, a escolarização de alunos autistas é um desafio em construção, pois é vital o estabelecimento do processo de comunicação e cooperação entre família e escola, afinal o êxito dessa caminhada reside no entendimento sobre esse aluno, seu processo de desenvolvimento e as possibilidades de avanços em sua aprendizagem.

Como explicitado, o professor precisa focar nas potencialidades de cada aluno, ao mesmo tempo, que estimule um vínculo de confiança com seu alunado. Para a criança autista é fundamental a interação com as outras crianças da mesma faixa etária e evitando o processo de isolamento.

Camargo Jr. (2002) discorre sobre a importância da intervenção pedagógica mediante análise de relatórios de natureza psiquiátrica, psicológica, neurológica, pedagógica e social, a partir desse diagnóstico, é possível realizar um planejamento de atividades que

promovam o equilíbrio físico e afetivo da criança. Destarte,

O professor deve desenvolver metodologias de aprendizagens para que o aluno autista consiga se comunicar e se desenvolver. O conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com seu desenvolvimento e potencial, de acordo com sua idade e de acordo com o seu interesse, o ensino é o principal objetivo a ser alcançado e sua continuidade é muito importante, para que elas se tornem independentes, quando a criança autista não mostrar interesse nas atividades propostas pelo professor deve-se envolvê-los nas atividades, mesmo que ela não esteja entendendo o que lhe é ensinado o professor deve ter paciência, sentar ao lado dela e tentar ajudá-la da melhor maneira possível a fazer o que lhe foi pedido, mesmo que isso leve tempo (SANTOS; SANTOS; SANTANA, 2016, p.10).

A fim de possibilitar uma experiência agradável para o seu aluno com TEA, o professor pode definir estratégias dinâmicas que reduzam as possíveis dificuldades pedagógicas inerentes a esse transtorno. No tocante ao comportamento aceito em sala de aula:

- O professor juntamente com outro colega pode ensinar como entrar em sala de aula por meio representações de cumprimentos, saudações, ajudar outro, fazer perguntas, etc.
- Incentivar o apoio em duplas e brincadeiras coletivas em situações controladas;
- Apresentar as instruções e regras da sala de aula por meio de desenhos e cartazes;
- Disponibilizar atividades para potencializar a motricidade do aluno (coordenação motora e espacial);
- Elaborar atividades com música, jogos e números, explorando elementos da ludicidade em sala de aula;
- Contribuir para a definição do papel desse aluno dentro do grupo (Adaptado de GADIA et al., 2013).

Durante o intervalo escolar, a equipe escolar pode ficar preocupada com o comportamento do aluno com TEA, receosos com possíveis atitudes de agressividade, porém salienta-se quem nem todos as crianças e os adultos autistas são agressivos, variando grau de pessoa a pessoa. Algumas medidas são sugeridas para evitar esse tipo de comportamento.

- Compreender o comportamento do aluno autista;
- Promover ações preventivas para reduzir sua ocorrência e efeitos;
- Planejar medidas seguras para intervir nesse caso (Adaptado de GADIA et al., 2013).

É preciso reforçar que a inclusão não se dá somente em inserir o aluno especial em uma turma de sala regular, é preciso promover a socialização desse aluno por meio de aprendizagens significativas. O processo de comunicação entre a família e o professor ainda é mais relevante no contexto da aprendizagem de alunos com TEA, pois com a cooperação mútua os objetivos educacionais serão alcançados com maior facilidade, assim o trabalho educativo tornar-se mais fluido e o processo de inclusão mais coeso (PLETSCH; LIMA, 2014).

Após o recebimento do diagnóstico de autismo, a criança deverá passar por uma avaliação cuidadosa de suas habilidades ou ausência delas. Repertórios acadêmicos, sociais e de comunicação devem ser minuciosamente detalhados. Para a escola, esse levantamento indicará a necessidade da elaboração de um currículo acadêmico, atividades e avaliações particularizadas para as dificuldades/habilidades da criança (GADIA et al., 2013, p.77).



Especialistas em Educação Especial apontam algumas estratégias importantes a serem adotadas e escolas que possuem alunos autistas: definir os objetivos educacionais a serem alcançados durante o ano letivo e avaliação a cada semestre; adaptação curricular visando a aprendizagem do aluno e estabelecer critérios de avaliação condizentes com as capacidades e habilidades dos alunos (PLETSCH; LIMA, 2014).

Pontua com propriedade Cunha et al. (2016, p.15):

O aluno com o TEA aprende. Essas são as primeiras ideias que queremos enfatizar neste pequeno texto. A aprendizagem é característica do ser humano. O ensino e aprendizagem são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica e não interpretativa; expressão imanente da nossa humanidade, que abarca também o aprendente com autismo.

Na contemporaneidade é inaceitável uma postura excludente perante os indivíduos com necessidades especiais, é preciso que ocorra o processo de desmitificação que a pessoa com deficiência é incapaz de aprender, mas compreendem que dada a oportunidade de aprendizagens, essas podem conviver em sociedade. Reforça-se a importância da formação continuada e busca de atualização profissional docente, com vistas a um trabalho pedagógico mais adequado às especificidades desses alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a pesquisa realizada em fontes documentais, o estudo aqui apresentado ratificou a necessidade da implantação de metodologias pedagógicas inclusivas como forma de promover o acesso igualitário a educação para todos os cidadãos brasileiros. Historicamente, a educação no Brasil tinha natureza excludente, restringindo o acesso a sala de aula de alunos portadores de necessidades especiais.

Com o passar das décadas, reconhecimento da cidadania desses alunos, o processo de inclusão escolar, foi gradativamente, sendo inserida nas instituições escolares e legitimada pela Constituição Federal. O aluno com autismo apresenta comprometimento nas habilidades da linguagem e na interação social, por consequência, necessita de acompanhamento especializado para avançar no seu processo ensino-aprendizagem.

Especificamente, no processo de inclusão do aluno com TEA, é necessário que o docente adote uma postura acolhedora, definindo estratégias dinâmicas que reduzam as possíveis dificuldades pedagógicas inerentes a esse transtorno. Dessa forma, o conteúdo a ser explorado com esse aluno precisa estar de acordo com seu processo de desenvolvimento, de acordo com sua faixa etária e grau de interesse, tendo como objetivo principal promover uma aprendizagem afetiva, ratificando-se a importância do vínculo família-aluno-escola.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOSA, Cleonice Alves; SEMENSATO, Márcia Rejane. A família de crianças com autismo: contribuições clínicas e empíricas. In: SCHMIDT; Carlo (org). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2013.

BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

CAMARGO, Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, 2009.

CHAVEIRO, Neuma; BARBOSA, Maria Alves. Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 39, n. 4, p. 417-422, 2005.

CUNHA, Gracielle Rodrigues da et al.. Autismo, transtornos do espectro do autismo. In: CAETANO, Sheila Cavalcante; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; PAULA, Fraulein Vidigal de; RESENDE, Briseida Dôgo de; MÓDOLO, Marcelo (Orgs.). **Autismo, linguagem e cognição**. Jundiaí: Paco, 2015.

CUNHA, Maria. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015.

GADIA, Ana Rita Bruni et al. **Autismo e educação**. 2013. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civil/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_autismo/aut_diversos/Cartilha-AR-Out-2013%20-%20autista%20na%20escola.pdf. Acesso em: 04 nov. 2022.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina; SERTIE, Andrea Laurato. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Revista Einstein**, v.15, n.2, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 6 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

NASCIMENTO. Laís Barros Pinto. **A importância da inclusão escolar desde a Educação infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação, Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

NOGUEIRA, Tânia. Um novo olhar sobre o mundo oculto do autismo. **Revista Época**. São Paulo: Editora Globo, n. 473, 2007.

ONZI, Franciele Zanella; GOMES, Roberta de Figueiredo. Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 3, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise; LIMA, Marcela Francisca. **A inclusão escolar de alunos com autismo: um olhar sobre a mediação pedagógica**. 2014. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/4-Pletsch_e_Lima.pdf. Acesso em: 04 nov. 2022.

SANTOS, Cristiane Fontes; SANTOS, Herica Carmen; SANTANA, Maria Jussara. **O processo de aprendizagem de crianças autistas**. 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc12-3.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2022.

SILVA NETO, Antenor et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, 2018.

SILVA, Maria Odete Emygidio. Educação Inclusiva: um novo paradigma de escola moderna. **Revista Lusófona de Educação**, n.19, 2011.

SOUTO, Maricélia Tomáz et al. **Educação inclusiva no Brasil: contexto histórico e contemporaneidade**. 2014. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_02_11_2014_11_59_38_idinscrito_2760_f994a51772b4083feab5493db26f4461.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educacionais especiais**. UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 18 out. 2022.

29



A IMPORTÂNCIA DO ENSINO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF PLAYFUL TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Tayane Torres Sousa



Resumo

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância do ensino lúdico na educação infantil, destacando a realização de trabalhos dentro da Educação Infantil, os benefícios que os jogos e as brincadeiras possibilitam às crianças, pois trabalhando com o lúdico se estabelece uma forma de incentivo a capacidade de criar das crianças, e ao mesmo tempo delas estarem se relacionando com o mundo, ao falar de ludicidade, só vem em mente jogos e brincadeiras, e em outras vezes nem se quer sabemos do que realmente se trata. Ai que entra a importância de conhecer melhor a metodologia de ensino e passar a enxergá-la com outros olhos, pois a mesma, além de contribuir com a aprendizagem das nossas crianças, ela vai ajudar a trabalhar a socialização deles com os coleguinhas, já que na maioria das vezes se trabalha em grupo, dividindo o mesmo espaço. Qual a importância do professor nesse meio? O professor é de extrema importância no processo de desenvolvimento e aprendizado das crianças, pois ele vai ser interventor no processo de ensino aprendizagem, relacionando a teoria com a prática, através dos seus métodos e técnicas desenvolvidas ao longo dos anos. Conclui-se que os jogos e brincadeiras tem uma grande importância no processo de desenvolvimento e aprendizagem na vida das crianças na educação infantil, e que elas favorecem o seu desenvolvimento de raciocínio lógico, linguístico e social.

Palavras-chave: Crianças. Jogos. Brincadeiras. Aprendizagem. Desenvolvimento.

Abstract

This work aims to reflect on the importance of playful teaching in early childhood education, highlighting the achievement of work within the early childhood education, the benefits that games and play enable children, because working with play is established a way to encourage the ability to create children, and at the same time they are relating to the world, when talking about playfulness, only comes to mind games and playfulness, and sometimes we do not even know what it really is. That's where the importance of knowing better the teaching methodology comes in and start seeing it with other eyes, because, besides contributing to our children's learning, it will help them to work on their socialization with their peers, since most of the time they work in groups, sharing the same space. What is the importance of the teacher in this environment? The teacher is extremely important in the children's development and learning process, because he/she will intervene in the teaching-learning process, relating theory to practice, through his/her methods and techniques developed over the years. We conclude that games and play have a great importance in the process of development and learning in the lives of children in early childhood education, and that they favor the development of logical, linguistic, and social reasoning.

Keywords: Children. Games. Play. Learning. Development.



1. INTRODUÇÃO

O referido trabalho tem como objetivo mostrar a importância do lúdico na Educação Infantil, através da prática das brincadeiras e dos jogos que exercem no desenvolvimento infantil, muitos benefícios nos aspectos cultural, físico, social, cognitivo e afetivo, desenvolvendo na criança os potenciais como a autonomia, a criatividade, o senso crítico, e cooperando para sua socialização.

No 1º capítulo foi relatado o conceito do ensino lúdico e a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil, mostrando a importância que essa metodologia de ensino tem dentro das escolas, e a forma que ela contribui para o desenvolvimento das crianças, fazendo com elas ponham em prática toda a sua criatividade e imaginação.

O 2º capítulo relata os benefícios e habilidades que os jogos e brincadeiras trazem para nossas crianças, pondo em prática suas atividades, cognitivas, psicomotoras e emocionais, testando as suas habilidades de movimento, controle emocional e sua atenção durante a realização de algumas brincadeiras.

O 3º e último capítulo fala sobre a importância do professor mediante ao trabalho com o lúdico, pois é ele quem vai apresentar as práticas que vão estimular a sua aprendizagem em forma de brincadeiras, com jogos que irão trabalhar as suas habilidades, além de proporcionar atividades divertida e desafiadora, para estimular a construção do conhecimento das crianças.

O estudo e aplicação da ludicidade nos dias atuais, vai nos mostrar a sua verdadeira importância, pois além de trabalhar com o desenvolvimento das crianças, ajuda a identificar de forma mais clara as dificuldades dos mesmos e ajudando tanto os pais como professores a procurar uma forma de ajudá-los a superar aquelas dificuldades para melhorar o seu desenvolvimento em atividades futuras.

A metodologia aplicada neste trabalho foi baseada na pesquisa bibliográfica através de pesquisas em livros, revistas pedagógicas, sites da Internet entre outros, citando autores como: Almeida (2005), Friedmann (2012), Borges (1987), Kishimoto(2003), Santos(1995), entre outros. Os dados foram coletados através de pesquisa bibliográfica, complementando o tema abordado e pesquisado complementando as informações já colhidas através dos estudos de outros autores. Assim todos os dados adquiridos permitirão claramente entender e compreender a importância do lúdico na educação infantil.

2. CONCEITO DE JOGOS E BRINCADEIRAS

Neste capítulo, iremos falar sobre os conceitos dos jogos e brincadeiras e também a sua importância dentro da educação infantil, mostrando o quão importante é trabalhar essas atividades em conjunto para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças dentro da escola de uma forma integral, trabalhando as suas habilidades e sua criatividade.

Os jogos e brincadeiras fazem parte do ensino lúdico, e juntos tem um papel muito importante na aprendizagem das crianças, pois fazem com elas ponham em prática toda a sua criatividade e imaginação, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades: motoras, sociais, emocionais.

Através dos jogos, a criança começa a estabelecer e entender regras constituídas por um grupo e às vezes até por si mesmo, ajudando-as a aprender a esperar a sua vez e tam-

bém a ganhar e perder. E com isso, incentivam a auto avaliação da criança, que poderá constatar por si mesma os avanços que são capazes de realizar, fortalecendo assim sua autoestima.

2.1 A importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil

Em diversos espaços, os jogos e brincadeiras possibilitam às crianças a construção do seu próprio conhecimento e desenvolvimento, já que alguns jogos têm o intuito de ajudar o aluno a desenvolver o seu raciocínio lógico, tanto na matemática, quanto nos seus conhecimentos linguísticos, respeitando o momento de cada um deles.

Do ponto de vista histórico, a análise do jogo é feita a partir da imagem da criança presente no cotidiano de uma determinada época. O lugar que a criança ocupa num contexto social específico, a educação a que está submetida e o conjunto de relações sociais que mantém como personagens do seu mundo, tudo isso permite compreender melhor o cotidiano infantil – é nesse cotidiano que se forma a imagem da criança e do seu brincar (KISHIMOTO, 2003, p. 7).

Os jogos e as brincadeiras despertam na criança a imaginação, abrindo novas possibilidades de aprendizagem, eles são uma estratégia metodológica que proporciona uma aprendizagem concreta por meio de atividades práticas.

Para Friedmann (1996),

O brincar atualmente é uma ação considerada lúdica no qual trabalha na criança seu desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo, principalmente por ser uma ação no qual proporciona a socialização e interação com outras crianças, estimulando consecutivamente a autonomia, curiosidade, criatividade, raciocínio, ou seja, ela aprende brincando, se divertindo, pois, a brincadeira proporciona as crianças uma aprendizagem alegre e prazerosa (FRIEDMANN, 1996, p. 71).

Podemos perceber que as brincadeiras são ações positivas ao desenvolvimento infantil, possibilitando sua socialização, interação, e o desenvolvimento integral, o que permite facilidades mediante sua aprendizagem. O brincar possibilita que a criança se encontre com o mundo, e por meio das brincadeiras se relacione com os demais indivíduos, criando e inventando. E como ponto de partida, o lúdico fornece a criança elementos considerado indispensáveis à sua vida, como sua cultura.

A Educação Infantil ou a pré-escola é a primeira etapa para o ingresso da educação na vida de uma criança, que é obrigatório a partir dos quatro anos de idade. Nessa fase, as crianças são estimuladas através de atividades lúdicas e jogos educativos, nos quais dão a possibilidade de exercitar as suas competências motoras, sócio e efetivas, e, além disso, são introduzidas no mundo das descobertas e, é onde se inicia o processo de alfabetização.

[...] a pré-escola, nesse caso, é um recurso benéfico, enquanto se propõe a ser um ambiente intermediário, entre o lar e a escola, no período de vida em que a personalidade começa a se formar. Cabe ao professor proporcionar um ambiente agradável que facilite a adaptação da criança, nesse primeiro contato com a escola, demonstrando que gosta dela e se interessa por ela, uma vez



que a transição dá um impacto muito grande e, por isso mesmo, exigirá, tanto do professor como dos pais, grande compreensão e paciência (BORGES, 1987, p. 3).

Os jogos quando são bem organizados permitem que as crianças enriqueçam a sua identidade pessoal/coletiva e realizem novas descobertas, como a sua capacidade de criação e de trazer para a sua realidade o que se encontrava apenas em sua imaginação.

Segundo Santos (1995)

O brincar é, portanto, uma atividade natural, espontânea e necessária para criança, constituindo-se em uma peça importantíssima a sua formação seu papel transcende o mero controle de habilidades. É muito mais abrangente. Sua importância é notável, já que, por meio dessas atividades, a criança constrói o seu próprio mundo. (SANTOS, 1995, p.4)

Para o autor, é através do brincar que as crianças conseguem centralizar seu mundo, ela não apenas se diverte, mas recria e interpreta o mundo em que vive.

Diante disso conseguimos ver que além de estar intimamente ligado ao processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, o brincar se define como atividade fundamental na vida da criança. Para tanto se faz necessário uma nova postura do professor, a fim de que este compreenda as possibilidades de desenvolvimento desencadeadas a partir desse elemento.

Na Educação Infantil as atividades lúdicas são de extrema importância pois permitem que as crianças vivenciem sua própria capacidade de criar, testar seu limite, aprender a conviver com em sociedade, trabalhar em grupo, e o mais importante que elas consigam desenvolver sua capacidade emocional e cognitiva.

Piaget (1982) em seus estudos nos mostrou que temos a capacidade de aprender desde o nosso nascimento e que estamos aprendendo a todo o momento construindo o nosso conhecimento a partir de cada experiência. Contudo durante a nossa infância é o momento em que mais estamos aptos a aprender e como consequência a época em que mais nos desenvolvemos. Deste modo está por sua vez, pode determinar um bom ou mal desenvolvimento cognitivo ou social de cada criança.

Para o autor, o ato de brincar colabora para o desenvolvimento da identidade da criança, buscando também desenvolver sua autonomia e vivência da realidade de forma educativa.

Para Kishimoto (2005, p. 16) “o jogo ou a brincadeira é o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, com um sistema de regras e um objeto”.

Ao brincar, a criança consegue relacionar o que está em sua imaginação com o que ela vive na realidade, transformando sua brincadeira ainda mais divertida e prazerosa, transformando aquele momento de diversão em uma coisa mágica.

Quando os autores falam que a atividade lúdica é de longe uma das mais importantes no início da educação das crianças, é porque eles sabem que através delas, as crianças vão: aprender a seguir regras, aprender a impor os seus próprios limites e a se relacionar com outras crianças, facilitando assim a sua inclusão na sociedade desde pequeno.

3. BENEFÍCIOS E HABILIDADES DOS JOGOS E BRINCADEIRA

Quando falamos de jogos e brincadeiras, não podemos pensar somente em diversão, devemos ver os pós e contras, os benefícios e habilidades que eles trazem para nossas crianças pois, eles têm um grande incentivo e participação em seus desenvolvimentos.

O ensino lúdico trás de forma integral o desenvolvimento de atividade cognitivas, psicomotoras e emocionais, testando as suas habilidades de movimento, controle emocional e sua atenção durante a realização de algumas brincadeiras.

Moreno (2007),

O trabalho pedagógico na educação infantil deve respeitar a criança quanto aos seus direitos e especificidades, isto é sua essência lúdica; sua constante curiosidade; seu desenvolvimento físico. Cognitivo. Afetivo e social; sua dependência e / ou necessidade de ajuda no cuidado com seu corpo, com sua alimentação, seus pertences etc. A partir desses objetivos e conceitos nos quais a educação infantil se inclui é que a denomina como uma das faixas etárias de maior importância, hoje, já que a criança necessita ser educada com princípios éticos e sociais, sobretudo por ser considerada cidadã. (2007, p. 57)

Quando integramos a arte de cuidar e educar através de atividades lúdicas, devemos cuidar de cada detalhe aplicado durante a execução das atividades, respeitar os limites de cada criança não levando a exaustão e aplicando a atividade de forma leve integrada, sem prejudicar sua socialização com outros membros da brincadeira.

No ambiente educacional, devemos trabalhar os jogos e brincadeiras de forma que eles estimulem a vontade da criança de aprender, já que eles são os responsáveis pelo desenvolvimento das crianças.

Deve sempre se trabalhar a estimulação dos sentidos das crianças, realizando atividades que estimulem os seus sentidos de ouvir, sentir, tocar. Realizar atividade que estimulem os movimentos de seu corpo, que trabalhe as suas habilidades motoras, pois criança gosta de correr, pular, balançar, gosta de se movimentar muito e quanto mais elas praticam esses movimentos, melhor é para o seu desenvolvimento.

De acordo com Almeida (2005),

A brincadeira se caracteriza por alguma estruturação e pela utilização de regras. A brincadeira é uma atividade que pode ser tanto coletiva quanto individual. Na brincadeira a existência das regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, modificar as próprias regras, enfim existe maior liberdade de ação para as crianças. (2005, p. 5)

O autor fala que a prática da brincadeira promove aspectos de suma importância para o desenvolvimento da criança, pois em algumas brincadeiras existem regras e por mais que as crianças as modifiquem, as mesmas deveram ser seguidas sendo imprescindível para uma formação sólida e completa. Mesmo não limitando sua aprendizagem e diversão.

Segundo Carneiro e Dodge (2007),

Para que a prática da brincadeira se torne uma realidade na escola, é preciso mudar a visão dos estabelecimentos a respeito dessa ação e a maneira como



entendem o currículo. Isso demanda uma transformação que necessita de um corpo docente capacitado e adequadamente instruído para refletir e alterar suas práticas. Envolve, para tanto, uma mudança de postura e disposição para muito trabalho. (2007, p. 91)

Os autores destacam que quando falamos de incluir os jogos e brincadeiras no cotidiano das crianças dentro do seu ambiente escolar, para ajudar nos seu desenvolvimento e aprendizagem, algumas instituições e até mesmos os pais, tem um olhar de negação, mesmo sendo importante e trazendo uma série de benefícios.

Manter a mente de uma criança ocupada com algo inteligente, criativo, espontâneo e prazeroso para ela, vai estimular imaginação e a sua habilidade de criação, tornando a sua mente mais livre e fértil, sem se preocupar com as cobranças dos pais.

4. A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR MEDIANTE AO TRABALHO COM O LÚDICO

O professor em geral é de extrema importância no processo de desenvolvimento e aprendizado das crianças, pois é ele quem vai apresentar as práticas que vão estimular a sua aprendizagem em forma de brincadeiras, com jogos que irão trabalhar as suas habilidades. Nos dias atuais, os professores devem ser conhecedores de métodos e maneiras profundas de aprendizagens, ele deve realizar um trabalho com o objetivo de direcionar o seu ensino, a utilização do lúdico é uma ótima estratégia, pois proporciona um ambiente de aprendizagem criativo e divertido.

O professor que trabalha diretamente com a educação infantil, ele precisa ter um trabalho voltado em brincadeiras que abrangem diferentes faixa etárias, para que consiga ter participação de todas as crianças de sala de aula, utilizar os materiais necessários é de extrema importância para que consiga atingir seus objetivos como planejado.

As aulas da educação infantil devem ser planejadas de forma coerente, para não se tornar uma coisa chata, mais sim uma coisa prazerosa, divertida, desafiadora e motivadora, pois além de construir o conhecimento, trazer uma cultura rica de jogos de brincadeiras que iram auxiliar no desenvolvimento das crianças, ela vai trazer uma sensação única para cada criança.

Segundo Friedmann (2012),

[...] possibilitar tempo, espaço e materiais para brincarem livremente, escutar o que as crianças têm a dizer, fortalecendo a autoestima, fomentar a autonomia durante os conflitos, para estimular o desenvolvimento emocional e o autoconhecimento das crianças, possibilitar ações físicas que motivem as crianças a ser mentalmente ativas, propor regras, participação, elaboração, questionar valores morais proporcionar a troca de ideias, incentivar a responsabilidade de cada criança quanto ao cumprimento das regras, permitir o julgamento das mesmas, promovendo o desenvolvimento da inteligência (FRIEDMANN, 2012, p. 54-55).

Todo professor da educação infantil deve ter como apoio didático, um material de boa qualidade para que possa ser usado nas fundamentações de suas atividades. É importante para o professor quando for fazer o seu planejamento, pense qual tipo de atividade lúdica será realizada, quais benefícios ela irá trazer para seus alunos, quais habilidades serão tra-

balhadas na atividade, quais materiais serão utilizados, desde o espaço até os brinquedos, para que ele possa providenciar tudo o que for necessário com antecedência.

Segundo Negrine (1994, p. 41), o brincar pode ser destacado da seguinte maneira:

- a) as atividades lúdicas possibilitam fomentar a “resiliência”, pois permitem a formação do autoconceito positivo.
- b) as atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente.
- c) o brinquedo e o jogo são produtos de cultura e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade.
- d) brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação.
- e) brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento.

Sabemos que o brincar é praticamente algo natural das crianças, que elas trazem com si, desde o nascimento e vão levando de forma contínua ao longo do seu crescimento, muitas das vezes os pais acabam estimulando o desenvolvimento dos seus bebês, com sons para chamar a atenção e com movimentos para ter uma interação em forma de brincadeira.

No decorrer dos tempos, o professor deve ser interventor no processo de ensino aprendizagem, relacionando a teoria com à prática, através dos seus métodos e técnicas desenvolvidas ao longo dos anos para conseguir alcançar seus objetivos nas atividades realizadas com seus alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os jogos e brincadeiras tem uma grande importância no processo de desenvolvimento e aprendizagem na vida das crianças na educação infantil, e que elas favorecem o seu desenvolvimento de raciocínio lógico, linguístico e a sua socialização com outras crianças através das brincadeiras em grupo.

A importância de inserir os jogos e brincadeira no cotidiano das crianças é que elas vão ajudar no desenvolvimento de suas habilidades, cognitivas, psicomotoras e emocionais, trabalhando os seus sentidos de ouvir, sentir e tocar, trazendo como benefício o domínio de cada uma dessas habilidades desenvolvidas através dos jogos e brincadeiras.

Também é de extrema importância destacar o trabalho do professor mediante ao trabalho com o lúdico, onde reconhece o ensino lúdico como um dos principais estimulantes para a aprendizagem das crianças, é ele quem desenvolve as técnicas para se trabalhar os jogos e brincadeiras de forma certa, sem deixar o processo de aprendizagem se tornar uma coisa chata, mas sim divertida e prazerosa.

Chegou-se ao entendimento que a utilização do ensino lúdico, vem conquistando seu espaço na vida dos educadores e das crianças a bastante tempo, tornando-se uma ação muito importante de forma geral, não apenas por contribuir no processo de ensino e

aprendizagem, mas por ajudar na construção da autonomia das crianças

Todos os objetivos propostos ao longo de cada capítulo desenvolvido nesse trabalho, foram alcançados com sucesso, pois através deles podemos conhecer um pouco sobre um ensino lúdico, desde seu conceito, até a importância do professor mediante a essa modalidade de ensino tão importante na vida das crianças.

Referências

- ALMEIDA, Paulo Nenes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2005.
- BORGES, Célio José. **Educação Física para o pré-escolar**. Rio de Janeiro: Sprint, 1987.
- CARNEIRO, Maria Ângela Barbato e DODGE, Janine J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2007
- FRIEDMANN. **Brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão**. 1ª Ed. São Paulo; Moderna; 2012.
- FRIEDMANN. **O direito de brincar**. São Paulo: Scritta Editorial, 1996
- KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira: Thomson Learning, 2003.
- MORENO, Gilmara Lupion. Organização do trabalho pedagógico na instituição de educação infantil. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina: Ed. Humanidades, 2007.
- NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Conteúdo: v. 1. Simbolismo e jogo. Porto Alegre: Prodil, 1994.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. São Paulo: DIFEL, 1982.



30

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF GAMES AND FUN IN CHILDHOOD EDUCATION

Stefane Nayara Alves Galvão



Resumo

A importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil. O objetivo geral do estudo foi conhecer a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil. Este estudo é uma revisão da literatura. A pesquisa foi realizada por meio de livros, artigos científicos e outros documentos acadêmicos relacionados ao ensino e aplicação de jogos e jogos na educação infantil. Para a realização desta pesquisa, foi realizada uma busca nas principais bases de dados científicos do Brasil (SciELO, google acadêmico e base de dados de dissertações de mestrados) e uma análise de acompanhamento do texto selecionado. Os descritores utilizados foram: Jogos Pedagógicos; Educação Infantil; Ludicidade; e Brincadeiras. O lúdico trouxe grandes contribuições para a educação infantil, entre as quais nesta fase, as crianças descobrem sua autonomia, seus sentimentos e começam a interagir com outras crianças, compartilhando experiências e brinquedos. O jogo infantil é uma cena imaginária onde as crianças podem realizar seus desejos no mundo dos sonhos, até então é impossível para sua realidade. Por meio dessa pesquisa, pode-se perceber que os jogos são fundamentais no processo de ensinar, aprender e brincar, são atividades importantes para o desenvolvimento emocional, emocional, cognitivo e social das crianças/alunos.

Palavras-chave: Jogos Pedagógicos. Educação Infantil. Ludicidade. Brincadeiras.

Abstract

The importance of games and games in early childhood education. The general objective of the study was to know the importance of games and games in early childhood education. This study is a literature review. The research was carried out through books, scientific articles and other academic documents related to the teaching and application of games and games in early childhood education. In order to carry out this research, a search was carried out in the main scientific databases in Brazil (SciELO, google academic and database of master's dissertations) and a follow-up analysis of the selected text. The descriptors used were: Pedagogical Games; Child education; Playfulness; and Toys. The ludic brought great contributions to early childhood education, among which, at this stage, children discover their autonomy, their feelings and begin to interact with other children, sharing experiences and toys. Children's game is an imaginary scene where children can fulfill their wishes in the world of dreams, until then it is impossible for their reality. Through this research, it can be seen that games are fundamental in the process of teaching, learning and playing, they are important activities for the emotional, emotional, cognitive and social development of children/students.

Keywords: Pedagogical Games. Child education. Playfulness. Jokes.

1. INTRODUÇÃO

Desde os tempos antigos, o uso e o entretenimento de jogos são um fenômeno na vida humana. Desta forma, o brincar tornou-se um elemento indissociável do próprio desenvolvimento humano. Isso o torna um aspecto extremamente relevante, e sua aplicação pode ser realizada em diferentes fases da vida, incluindo educação e produção de conhecimento (SANTOS; PEREIRA, 2019).

O estudo justifica-se, pois, a aprendizagem lúdica é um tema cada vez mais no panorama educacional. Isso ocorre porque os jogos e brincadeiras fazem parte da natureza das crianças, portanto, utilizá-los no cotidiano escolar pode gerar conhecimento e aprendizagem de forma atrativa e estimulante. Criatividade, raciocínio e socialização.

Por meio da brincadeira, as crianças podem construir seu próprio universo, manipular e vivenciar a realidade em sua imaginação. Isso faz dos jogos uma ferramenta para o desenvolvimento de habilidades motoras, criatividade, inteligência, etc., essenciais para a vida de uma criança, tanto dentro como fora da escola. A partir dessa perspectiva o questionamento do estudo foi: qual a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil?

Dada a importância da diversão, principalmente por meio da utilização de jogos e brincadeiras no aprendizado, o objetivo geral do estudo foi conhecer a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil. E os objetivos específicos foram: descrever a importância do brincar na educação infantil; analisar a ludicidade na educação infantil; e descrever o papel do professor na aplicação de jogos e brincadeiras em sala de aula.

Com base nos objetivos acima, este estudo é uma revisão da literatura. A pesquisa foi realizada por meio da revisão de literatura, de livros, artigos científicos e outros documentos acadêmicos relacionados ao ensino e aplicação de jogos e jogos na educação infantil. Para a realização desta pesquisa, foi realizada uma busca nas principais bases de dados científicos do Brasil (SciELO, google acadêmico e baseada em dados de dissertações de mestrados) e uma análise de acompanhamento do texto selecionado. Os descritores utilizados foram: Jogos Pedagógicos; Educação Infantil; Ludicidade; e Brincadeiras.

2. A IMPORTÂNCIA DE BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Brincar contribui para o desenvolvimento integral da humanidade em todos os aspectos Físico, social, cultural, emocional, emocional e cognitivo. É por isso que é importante que Pais e educadores saibam que o lúdico deve ser experimentado na infância, e brincar faz parte da alegria de aprender (SACHI; MATZNER, 2019).

A educação infantil é a etapa básica das crianças para o seu desenvolvimento e aprendizagem, isso é fundamental conscientizar os professores sobre a importância do brincar na prática pedagógica capacitando a criança a se desenvolver totalmente (MINEIRO, 2019). Brincadeiras e brinquedos são os mais importantes para as crianças se desenvolverem porque permitem estabelecer sua autonomia, criatividade e reflexão, cooperação na evolução da física, sociedade e cultura, emoção, emoção e cognição (ANDRADE, 2015).

Portanto, por meio da brincadeira, a criança vive, porque atividades interessantes permitem que ele toque o mundo físico e social, e mostre como as coisas são e como funcionam. Aquela criança Ele brincou que as pessoas que brincam parecem mais maduras,

porque mesmo em Simbolicamente, pratica uma forma de intervenção nesta realidade (FERRARI et al., 2016).

Portanto, brincar é uma forma importante de comunicação, interação e aprendizagem das crianças. Pais, educadores e sociedade como um todo eles devem perceber que brincar faz parte do aprendizado. Agradável, as crianças precisam e têm direito de brincar, e os adultos se enriquecem no trabalho e nas atividades diárias (LIMA; SANTOS, 2018).

Brinquedos e jogos são uma fonte inesgotável de interações interessantes, emoção. “Eles trouxeram um conjunto de imagens e convidaram as crianças Brinque e estiveram associadas a um contexto cultural específico “. Por meio da imaginação, as crianças podem mudar o significado Qualquer objeto, transforme-o em um brinquedo. podemos até dizer brincando, as crianças aprendem a respeitar as regras e ampliar o relacionamento socializando e respeitando a si mesmo e aos outros (MINEIRO, 2019).

Para as crianças, nada é mais importante do que os brinquedos, porque este fornece um mundo que você imagina. Para um a criança se torna um adulto saudável e bem ajustado seu corpo está constantemente ativo, sua mente está alerta e curiosa, seu o ambiente confere materiais atraentes e suas inter-relações com os outros as pessoas se tornam eficazes de uma forma bem estruturada natural e eficaz (OLIVEIRA et al., 2016).

Pode-se ver que um brinquedo se refere a qualquer objeto Da interpretação e compreensão da criança em vez de O fator decisivo no jogo. O jogo é jogado em ação. Portanto, não é os brinquedos que determinam o jogo, mas, ao contrário, é o jogo que determina o jogo Define o brinquedo, assume a projeção da realidade prescrita pela criança, De acordo com sua maneira de pensar (SILVA; CARVALHO; PARENTE, 2021).

A dimensão socioeducativa dessa prática profissional no espaço em que atua é essencial e deve ser acompanhada de informações sobre Excitação por meio de jogos, principalmente em jogos. No entanto, também é importante lembrar o efeito do conhecimento na aprendizagem. A brincadeira é reconhecida pelo assistente como um processo de educação social. Sociedade e como isso interfere nas crianças em ambientes educacionais.

Cada jogo é uma imitação da realidade A criança experimenta e imagina o mundo do pensamento e o mundo real. Compreendendo a primeira dimensão Durante a infância, o ECA consagrou o direito de “praticar esportes e praticar esportes” em seu artigo 16. Divirta-se “. Nesse sentido, a relevância do jogo é pontuada como uma forma de aprendizagem indispensável e indispensável para as crianças (PINNATI, 2017).

As crianças estão totalmente envolvidas no jogo e os adultos não podem participar plenamente. “Às vezes, os adultos são cobertos com Problemas na vida, não entendo que brincar é uma coisa séria e necessária na vida e deixa de lado o jeito safado de cuidar de uma criança Acompanhamento de chegada.

Uma das maneiras de identificar uma criança como uma pessoa social Informações externas, e assimiladas de uma nova maneira, em Seu mundo está buscando esse tipo de aparência no atendimento profissional, na esperança de como eles absorvem, reagem e interagem com o contexto dado ((SILVA; CARVALHO; PARENTE, 2021).

Jogar é criar, imaginar e comunicar-se. Por causa disso, este jogo não é apenas desenvolver as habilidades motoras das crianças e promover a socialização e explorar o mundo tem funções divertidas e educacionais, e todas

têm valor didático. isto Os jogos podem ser gratuitos e / ou guiados, é importante que os educadores consigam equilibrar esses Função, o foco está na construção do conhecimento atravessar brincando, as crianças expressam seus desejos, riem, pulam e expres-

sam sentimentos. isto é, atividades que fazem parte do processo de aprendizagem, o que os ajuda a estabelecer sua identidade, propriedade e autonomia (MARQUES, 2016).

Na educação infantil, brincar é fundamental, pois esta é uma etapa do crescimento da criança. Há muito tempo na escola, e o professor tem um mediador que pode fornecer divertimentos aprendendo. Por exemplo, podemos citar o jogo de esconde-esconde, que pode haver muitas realizações: um colega conta até dez, enquanto outras crianças o escondem.

Nesse movimento, eles adquiriram o conceito de números e espaço porque tiveram que encontrar um lugar para se esconder sem ser descoberto. Também é ágil, atenção e imaginação. Um jogo simples envolve vários fatores, entre os quais as crianças podem aprender com alegria. Nesse caso, o papel dos professores é muito importante. Importante porque pode explorar vários conceitos e por fim, fazer uma roda converse, pergunte para a criança o que ela mais gosta, onde ela está se escondendo, quem é o apanhador, ela é difícil encontrar amigos e registrar essas informações. Portanto, esta é uma forma, entre outras coisas, de desenvolver a linguagem falada (SACHI; MATZNER, 2019).

Enquanto as crianças brincam, o professor pode aprender mais sobre elas e observá-las. Comportamentos, a maneira como eles interagem com os colegas e suas habilidades de liderança, suas dificuldades e outros aspectos. Brincar é muito importante para as crianças porque isso não significa apenas entretenimento, mas também uma maneira complicada de as crianças se comunicarem com você. Ela mesma e o mundo. Quando ela jogou, teve a oportunidade de desenvolver vários (MARQUES, 2016).

Brincar é muito importante para as crianças porque isso não significa apenas entretenimento, mas também uma maneira complicada de as crianças se comunicarem com você. Ela mesma e o mundo. Quando está brincando, ela tem a oportunidade de desenvolver várias habilidades importantes, como atenção, memória, imaginação, imitação, habilidades motoras, socialização, criatividade, etc (SILVA; CARVALHO; PARENTE, 2021).

Buscar entender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é compreender a importância dos jogos na educação geral. O autor apontou desta forma que aprender é um processo onde os indivíduos adquirem certas habilidades, valores, atitudes, informações, de interação com diferentes pessoas e ambientes sociais e culturais (PINNATI, 2017).

As crianças crescem e superam novas etapas, seus conhecimentos são baseados em uma nova experiência, onde ela constantemente observa, reconhece, manipular, vivenciar e construir o mundo porque, ao mesmo tempo a criança está brincando, ela se encontra, estabelece sua identidade e se desperta possibilidade própria (SILVA; CARVALHO; PARENTE, 2021).

Enquanto joga, ela pode aprender através de forma simples mover-se, jogue bola, empine pipa, pule corda, jogue futebol, pule e explore tudo o espaço ao seu redor. Os jogos permitem que as pessoas entendam, experimentem, aprenda, experimente, exponha emoções e interaja consigo mesmo e com o mundo. Por fim, pode-se dizer que o jogo permite o acesso descobrir (SACHI; MATZNER, 2019).

Portanto, é necessário compreender o desenvolvimento planeje e desenvolva o jogo de uma certa maneira sérios e éticos, porque essas atividades permitem que as crianças desenvolvam uma variedade de potencial, definir seus limites, aprender e tentar seguir as regras, trabalhe e desenvolva suas habilidades, ganhe novas experiências, raramente, continue a definir novos conceitos sobre você, superando assim o escopo grupo de idade (PINNATI, 2017).

Ao vincular a brincadeira à aprendizagem, é importante enfatizar as crianças precisam de espaço quando brincam, e brincar deve ser visto como uma espécie de ações lú-



dicas são muito importantes para o seu desenvolvimento, estimulantes e divertidas, seja em casa ou na escola, como opção pedagógica e ativa. Jogando a escola é uma ação totalmente benéfica para as crianças, mas é diferente do meio ambiente. Família é uma ação mais controlada e coordenada com objetivos específicos. Através do processo de ensino e aprendizagem para alcançar (SACHI; MATZNER, 2019).

Resumindo, pode-se dizer que brincar é essencial. É muito importante para o desenvolvimento da criança. Se apenas princípios, regras e restrições, os resultados podem ser instigantes e benéficos para todos os aspectos e desenvolvimento sensorial (MARQUES, 2016).

O lúdico é um tema muito relevante na Educação Infantil, porque o brincar auxilia no trabalho docente. Portanto, por meio de jogos podemos resgatar os valores culturais que contribuem para a construção e o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, o próximo capítulo abordará a temática Ludicidade Na Educação infantil, pois ele é essencial porque fornece uma aprendizagem feliz e interativa, através de atividades divertidas.

3. A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O lúdico trouxe grandes contribuições para a educação infantil, entre as quais nesta fase, as crianças descobrem sua autonomia, seus sentimentos e começam a interagir com outras crianças, compartilhando experiências e brinquedos. Em um ambiente escolar, brincar é essencial porque passa atividades divertidas que as crianças descobrem e ganham recompensas. Professor, ele define as regras e posições para desenvolver o jogo, isso proporciona aprendizado para a criança. Portanto, aula divertida parece preencher uma lacuna importante: cartas felizes, exceto para afeto mútuo envolvendo professores / crianças / crianças e crianças (MALUFF, 2014).

Atualmente, brinquedos, jogos e jogos são considerados recursos, isso ajuda as emoções das crianças, inteligência, conexão e Social. Portanto, podemos dizer que sempre e onde quer que a performance se desenvolva, proporciona um tempo precioso para as crianças, para que possam estabelecer sua própria visão de mundo. Portanto, os jogos / brinquedos fazem parte da vida da criança, pois através deles a criança transformando fantasia em realidade, os dois mundos se complementam (SACCHI; METZNER, 2019).

Brincar é uma das atividades básicas das crianças no desenvolvimento da identidade e da autonomia". Defendendo a vertente pedagógica da educação desempenha um papel importante no processo de educação, e é importante para o desenvolvimento infantil / juvenil. Portanto, jogos, brinquedos, jogos são bons para desenvolver uma aprendizagem mais dinâmica e divertida de forma divertida, onde possam ser absorvidos pelas regras e interações sociais que fazem parte integrante da relação. Sociedade, cultura e história infantil (OLIVEIRA, 2014).

Desde os primeiros meses de nascimento, há brincadeiras na vida das crianças, foi durante este período que começaram a perceber o mundo à sua volta e as pessoas a que pertenciam. Então, apareceu o primeiro jogo dos pais ou irmãos. Neste período, as crianças começaram a ter contato com brinquedos da mesma idade e começaram, portanto, seu aprendizado se desenvolveu. No entanto, o aprendizado é através de várias situações, não apenas momentos de diversão, mas também o próprio contato da criança com a criança e outras crianças, o que lhes permite aprender (SILVA, 2021).

Segundo o autor, brincar pode dar às crianças várias possibilidades de interação com outras pessoas e com o mundo ao seu redor. Com base nisso, as crianças estão brincando,

estudando e desenvolvendo um aprendizado rico e gratificante, além de aprender a conviver com diferentes culturas (OLIVEIRA, 2014).

Pensando assim, é necessário que os educadores, assim como os pais e a sociedade. A escola percebe que esta etapa é fundamental para a construção e implantação. Vínculos, aprendizados e emoções na formação da existência social. Até por causa dos filhos quando chegou à escola tinha características muito especiais, por isso as crianças desta idade precisam ser tratadas de uma forma muito especial, por meio de jogos e ficção (SACCHI; METZNER, 2019).

Portanto, no espaço escolar, é necessário que o educador transforme sua sala de aula no mundo infantil, por exemplo, suas cadeiras podem ser transformadas em carros. Diante desse fato, o professor deve entrar em seu mundo e fazer parte dele. De lá no início, brincar faz com que as crianças se sintam livres, elas precisam ser capazes de construir e reconstruir algo, é aí que entra o papel do professor. No entanto, a professora As crianças devem brincar livremente com diferentes materiais, manipular, explorar e familiarizar-se com ele até descobrir sua função (MALUFF, 2014). A jogabilidade promove o trabalho e a prática educacional utilizada pelos professores no ensino Sala de aula, onde apresenta conteúdos e realiza atividades de forma dinâmica e dinâmica Feliz, para que os alunos possam ter uma aprendizagem mais significativa. Tão os professores que usam essa abordagem trazem diferentes maneiras para que a sala de aula promova a interação entre as crianças e compreenda melhor a realidade de cada um. Portanto, essa conexão é entendida como um “ponto de cruzamento” entre diferentes áreas. Conhecimento ou atividades com base em diferentes suposições do conteúdo expresse Trabalhe de forma harmoniosa e agradável (SACCHI; METZNER, 2019).

Os brinquedos ensinam tudo o que pode melhorar o conhecimento pessoal, seu conhecimento e compreensão do mundo, brinquedos educativos conquistou o espaço da educação infantil. Quando uma criança é cultive a capacidade de separar cores comuns em quebra-cabeças para alcançar funções educacionais e uma existência lúdica. Mesmo com quebra-cabeças, a criatividade pode construir um castelo, com isso, ele usou a jogabilidade com a ajuda de seu professor (SACCHI; METZNER, 2019).

Estes jogos contribuem para o desenvolvimento e criatividade da criança, além de permitir maturidade. A psicologia de cada um deles, em última análise, o jogo ajuda a desenvolver suas mentes mude a realidade de uma forma interessante. De acordo com essa visão, o jogo é Atividades naturais podem tornar o aprendizado mais significativo, mais agradável e traga essas crianças para a vida social a que pertencem (ANDRADE, 2015).

Mas para que o divertimento faça parte do cenário educacional, é necessário Professores, mais precisamente, instituições que trabalham com crianças pequenas perceba a importância da brincadeira na vida das crianças e analise seus pontos de vista sobre os jogos e que papel eles podem desempenhar na vida das crianças (FERRARI, 2016).

Por este motivo, é importante que os professores investiguem e estabeleçam satisfaça o significado do jogo. Depois de pensar sobre isso, a investigação saberá Educadores e instituições serão capazes de fornecer o que consideram aceitável. Muito importante mencionar as dificuldades que os educadores enfrentam para integrar a jogabilidade em suas vidas Cursos educacionais, porque muita gente acha que brincar é perda de tempo (ANDRADE, 2015).

A brincadeira traz relaxamento os professores que trabalham com crianças desenvolvem sua metodologia de uma certa maneira Inovador, atraente e agradável, ou seja, dá para ver quanto trabalho é executado é muito importante para o desenvolvimento das crianças e é uma necessidade que deve ser aceita pelas crianças. Profissionais da educa-



ção, em especial a educação infantil, como principal ferramenta no processo de ensino / aprendizagem das escolas de hoje (SACCHI; METZNER, 2019).

Como todos sabemos, as crianças só entram em jogo depois de completar as tarefas de educar. Nesse caso, podemos observar a importância do plano do educador em relação ao brincar, porque brincar é um exercício que deve ser incluído nas atividades, como por exemplo Apoio ao ensino, não apenas um hobby (ANDRADE, 2015).

Portanto, os educadores e as instituições devem refletir Insira jogos nas escolas EI e esses jogos são para crianças de 0 a 5 anos Deus. Porém, a educação tem o sentido de valorizar o espírito e equilibrar a autoestima. Respeitar os outros, viver em harmonia com o meio social, priorizar a integração e socialização das crianças (LIMA, 2018).

Como todos sabemos, jogos, brinquedos e jogos são muito importantes no processo educacional das crianças na fase educacional infantil, desenvolvido para orientar o desenvolvimento infantil por meio de jogos. Atividades divertidas, por exemplo, as crianças desenvolvem habilidades importantes por exemplo: socialização, criatividade, memória, imaginação e maturidade (SACCHI; METZNER, 2019).

Percebe-se que uma das formas de trazer os filhos para a escola é essencial. O mundo da aprendizagem é através de atividades divertidas. Portanto, alguns jogos da aula são necessários para verificar as interações das crianças. Apesar disso, Escolas e professores devem estar cientes das necessidades de todos os alunos, observem seus conflitos, suas limitações, especialmente suas relações com os outros, finalmente, trabalhe com cada criança para fornecer soluções para seus problemas (ANDRADE, 2015).

Nesse sentido observa-se que o processo de educação começa desde o nascimento, desenvolve-se com o seu crescimento e o meio social em que vivem. A criança inicia por meio de jogos seu desenvolvimento cultural, cognitivo e social, assim o próximo capítulo abordará a temática o papel do professor na aplicação de jogos e brincadeiras em sala de aula, sendo o professor um intermediário entre a criança e o objeto de conhecimento (SACCHI; METZNER, 2019).

4. O PAPEL DO PROFESSOR NA APLICAÇÃO DE JOGOS E BRINCADEIRAS EM SALA DE AULA

O jogo infantil é uma cena imaginária onde as crianças podem realizar seus desejos no mundo dos sonhos, até então é impossível para sua realidade. Portanto, brincar é a imaginação em ação". O jogo é simbólico, o jogo é prático, isto é, embora o jogo seja gratuito, o objetivo final do jogo é para alcançar, para vencer. Esse objetivo final tem como premissa o surgimento de regras predefinidas, que geralmente estão disponíveis nas mãos das crianças. A regra de O jogo está relacionada às regras sociais, morais e culturais existentes (ANDRADE, 2015).

Portanto, com base no pensamento do autor, a socialização é um importante na construção do conhecimento, sujeito e objeto interação. Pense assim, a safada deve ser fornecida em atividades utilizadas como ferramentas de ensino e, possivelmente, aplicativo de sala de aula (MALUFF, 2014).

No entanto, podemos dizer que o jogo pertence a vida cotidiana em diferentes regiões do mundo e em diferentes períodos da sociedade Pessoas, bem como regras e interação social as relações sociais, culturais e históricas das quais as crianças participam. Sabemos que brincar é essencial para o desenvolvimento infantil das crianças. Brinquedos, jogos e

brincadeiras favorecem o desenvolvimento das crianças de maneira divertida de aprender de forma mais significativa, absorvendo regras e interação social eles são parte integrante das relações sociais e culturais das crianças (OLIVEIRA, 2016).

Segundo o autor, jogos / brinquedos são objetos específicos e devem ser usados no jogo. Eles ainda podem despertar o mundo imaginário, ou seja, Miçangas, fantasia. Os jogos são uma parte fundamental do desenvolvimento físico das línguas, porque despertam o interesse e a participação de todos (SACCHI; METZNER, 2019).

Os jogos conduzem à compreensão das regras do jogo, emoções e respeito mútuo. Ao mesmo tempo, pode fornecer a possibilidade de aprendizagem resolva conflitos internos, sejam de cooperação ou competição social. Este deve ser o papel da escola e da prática pedagógica dos professores, planos e sugestões visando uma vida intelectual interessante realizado, não apenas como um hobby ou como um suplemento ao tempo de trabalho Como visto em muitas instituições escolares.

Jogos, brinquedos e jogos são termos eventualmente confusos. Todos os tipos de jogos e jogos, fingir, Jogos simbólicos, sensório-motores, inteligência, individuais, coletivos, etc. Mostre a diversidade associada ao jogo. Os jogos são um fenômeno cultural com múltiplas características as manifestações e significados que mudam com o tempo, cultura ou contexto. A situação do jogo é caracterizada pela intenção de atividade da criança jogando, a existência de regras permite que ele reconheça seus padrões. existir de um modo geral, os jogos infantis incluem jogos de ficção, edifícios, jogos de regras etc. (OLIVEIRA, 2016).

As brincadeiras e jogos precisam ser baseados em A faixa etária da criança, pois em todas as fases a criança consegue atingir Desenvolvimento intelectual e cognitivo, mas para observar o desenvolvimento, porque nem todos seguem o mesmo ritmo. Conforme a criança cresce, os jogos precisam se adaptar às suas idades, então os alunos alcançaram maior sucesso no estudo dos campos sociais e culturais (LIMA, 2018).

Educadores desempenham um papel importante no desenvolvimento de atividades interessantes em aula. O autor acredita que o jogo é conduzido de uma certa maneira para educar em um ambiente escolar, é importante que os professores desenvolvam estratégias estimule o interesse da criança. A forma como essas atividades são realizadas deve deixá-los saber como competir de forma saudável e entender que ganhar ou perder é as chances de um jogo (MALUFF, 2014).

Usando jogos como estratégia de ensino, em vez de apenas distração os educadores fazem contribuições para que os alunos tenham a oportunidade de aprender é importante ressaltar que ajuda a formar atitudes sociais, como respeito, cooperação, obediência às regras essenciais para um bom relacionamento na sociedade (OLIVEIRA, 2016).

Portanto, um bom educador buscará proximidade e atenção aos seus alunos. Sobre educação quando crianças, as crianças expressam seus sentimentos em palavras, onde vivem dessa forma, os professores podem saber como aproveitar esses momentos para promover a interação social e trabalhar a partir da experiência dos alunos e dos conhecimentos que possuem (SACCHI; METZNER, 2019).

Neste processo de atividade interessante, os professores devem ter uma relação intermediária, e Prática de ensino para fazer com que a aprendizagem significativa aconteça, não apenas de maneira divertida para as crianças. Esta abordagem promove o trabalho dos professores e fornece uma As crianças obtêm um melhor desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem e tornam-se uma excelente forma de ter sucesso na vida escolar e na sociedade (MARQUES, 2016).

O professor é o intermediário entre a criança e o objeto Conhecimento, organização



e oferta de espaço e contexto de aprendizagem. de acordo com Para Rocha, a educação é antes de tudo sentimentos, sentimentos e na construção do conhecimento dos alunos, os professores desempenham um papel fundamental na sua aprendizagem Capacitação, principalmente na educação infantil (LIMA, 2018).

O papel dos educadores neste processo é divertido e também descreve os benefícios de jogar. Para ele, espera-se proporcionar compreender mais conscientemente a importância da brincadeira na vida das crianças. Então, um Brincar pode cultivar raciocínio, lógica, emoção, inteligência e habilidades sociais. O professor pode permitir os alunos analisarem objetos para que possam passar Jogos e jogos, como jogos de ajuste, fantasias, fantoches, Caixas e outros jogos e jogos que despertam a imaginação e a criatividade das crianças (OLIVEIRA, 2016).

Esses jogos podem e devem ser usados o educador serve como recurso de método de ensino. Ao planejar atividades, o professor O objetivo a ser alcançado deve ser considerado, pois nenhum objetivo pode apenas proporcionar Jogos sem sentido não auxiliam na formação do conhecimento dos alunos. Dessa forma, os educadores atuam como mediadores no processo de ensino e aprendizagem (MARQUES, 2016).

Além da atuação dos mediadores Souza, Juvêncio e Cardoso (2019), uma das atribuições do comitê é os educadores infantis estão envolvidos e mediando jogos e aprendizagem, porque, em jogos, a diversão dos jogos educativos é necessária e essencial. A diversão de jogar, realiza atividades para estimular o desenvolvimento da criança (FERRARI, 2016).

Portanto, Azevedo e Alves (2007) não apenas enfatizam a importância da performance dos professores em atividades de brincadeira, também incluem brincadeiras desde o seu início Educador. Para eles, esse resultado mostra que o trabalho está centrado no jogo e no ensino. A superioridade pode constituir um espaço de pesquisa científica e ajuda a formação de professores, onde percebemos que é divertido, por meio da brinquedoteca pode um parceiro importante para a educação infantil, para isso, uma boa formação é essencial. Para o licenciante (FERRARI, 2016).

O interesse pelo lúdico é essencial para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. No entanto, apenas os jogos em sala de aula não são suficientes, os professores devem desempenhar o papel de mediadores e organizar as atividades de forma intencional. É considerada uma ferramenta na educação e no ensino da primeira infância, e o lúdico pode ajudar o aluno a ter a oportunidade de criar e construir seu próprio conhecimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dessa pesquisa, pode-se perceber que os jogos são fundamentais no processo de ensinar, aprender e brincar, são atividades importantes para o desenvolvimento emocional, emocional, cognitivo e social das crianças/alunos.

Jogos e brincadeiras, embora não sejam exatamente a mesma coisa, mas são muito similares, e caminham lado a lado no ensino e são muito importantes porque permitem que você entenda melhor a importância de cada item para o desenvolvimento geral das crianças na educação infantil, os estudos mostram que jogos e brincadeiras são, sem dúvida, importantes para o desenvolvimento físico e cognitivo da criança.

Os jogos também contribuem para o desenvolvimento da autoestima, da criatividade e da psicologia infantil, causando mudanças qualitativas em sua estrutura psicológica. Por meio de jogos, crianças também desenvolveram alguns conceitos que são muito importantes para a vida sociedade, como conceito de regras e papéis sociais.

Referências

- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: UNESP, 2015.
- FERRARI, K.P.G. et al. **A contribuição da ludicidade na aprendizagem e no desenvolvimento da criança na educação infantil**. Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 17-22, jan./jun. 2016.
- LIMA, J. dos S.; SANTOS, G. L. dos. **Valores, educação infantil e desenvolvimento moral: concepções dos professores**. Educ. Form., [S. l.], v. 3, n. 8, p. 153-170, 2018.
- MALUF, A.C.M.(2014). **Atividades lúdicas para educação infantil**. (4^a. Ed.) Petrópoles: Vozes.
- MARQUES, Jacia Veranilza de Lira. **Contribuições das atividades lúdicas para o ensino e aprendizagem na Educação Infantil**. 2016. 22f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia a Distância), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- MARCHELLI, Paulo Sergio; DIAS, Carmen Lúcia. **Percursos históricos da pedagogia e a sociedade da informação**. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 24, n. 75, p. 285-297, 2014.
- MINEIRO, Márcia; AVILA, Cristina. **Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e208494, 2019.
- MORCHIDA Kishimoto, TIZUKO. **Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil**. Espacios en Blanco. Revista de Educación. V.12, núm. 24, pp. 81-105. 2014.
- OLIVEIRA, A. R. C. (2014). **Desenvolvimento da leitura e da escrita, em contexto de lazer. Relatório Final de Projeto de Investigação-Ação para obtenção do Grau de Mestre em Educação e Lazer**. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- OLIVEIRA, D. R. et al. **Diversificado: contribuições e desafios no processo ensinar e aprender**. Rev. GEPFIP, v. 1, n. 3, p. 37-49, dez. 2016.
- PINATI, C. T. et al. **Os jogos e brincadeiras na educação infantil**. Ciência ET Praxis, v. 10, n. 19, p. 57-62, 2017.
- SILVA, C. H. do N. ; CARVALHO, M. O. P. de ; PARENTE, J. R. F. . **O brincar e as brincadeiras populares em espaços não escolares**. Ensino em Perspectivas, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1-7, 2021.
- SACCHI, Ana Luisa; METZNER, Andreia Cristina. **A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil**. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 100, n. 254, p. 96-110, Abr. 2019.



31

ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM MUNDO TECNOLÓGICO

*LITERACY IN ELEMENTARY EDUCATION: LITERACY AND LITERACY IN A
WORLD TECHNOLOGICAL*

Raquel Ferreira Pinheiro



Resumo

Este Trabalho de Conclusão de Curso, na área da educação, no curso de Pedagogia da Faculdade Pitágoras. O interesse pelo tema surgiu das temáticas abordadas durante as aulas na graduação sobre Ensino Fundamental e tecnologias e justifica-se por propiciar informações sobre a influência dos recursos tecnológicos na alfabetização e letramento das crianças do Ensino Fundamental. A pesquisa tem por objetivo geral compreender o processo de alfabetização e letramento das crianças que cursam o ensino fundamental e como as tecnologias auxiliam no processo de ensino aprendizagem. E como objetivos específicos compreender a evolução da alfabetização e do letramento na história da educação brasileira; compreender como a tecnologia torna-se um recurso facilitador de alfabetização e letramento; discutir a importância da formação docente para mediar o uso das tecnologias digitais durante o processo de alfabetização e letramento das crianças do ensino fundamental. Para repertoriar esse TCC, fez-se uma pesquisa bibliográfica sobre os autores que dialogam com essa temática e nos amparamos nos estudos de Almeida e Farago (2014) Brotto (2013), Monteiro e Silva (2017), Mortatti (2006), Ostetto (2000), Porrino e Barros (2017), Soares, (2016), Sampaio (2016), oportunizando o reconhecimento e compreensão das informações que foram realizados por meio da interpretação obtida em discussão com o embasamento teórico da pesquisa. A pesquisa nos oportunizou compreender o processo de alfabetização e letramento em meio a propagação tecnológica nas escolas e na esfera global.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento, Ensino fundamental, Tecnologia.

Abstract

This course conclusion paper, in the area of education, in the pedagogy course at Faculdade Pitágoras. The interest in the subject arose from the themes addressed during undergraduate classes on elementary school and technologies and is justified by providing information on the influence of technological resources on literacy and literacy of elementary school children. The general objective of the research is to understand the literacy and literacy process of children who attend elementary school and how technologies help in the teaching-learning process. And as specific objectives to understand the evolution of literacy and literacy in the history of Brazilian education; understand how technology becomes a resource that facilitates literacy and literacy; discuss the importance of teacher training to mediate the use of digital technologies during the literacy and literacy process of elementary school children. In order to repertoire this article, a bibliographic research was carried out on the authors who dialogue with this theme and based on the studies of Almeida and Farago (2014) Brotto (2013), Monteiro and Silva (2017), Mortatti (2006), Ostetto (2000), Porrino and Barros (2017), Soares, (2016), Sampaio (2016), providing opportunities for the recognition and understanding of the information that was carried out through the interpretation obtained in discussion with the theoretical basis of the research. The research allowed us to understand the process of literacy and literacy in the midst of technological propagation in schools and in the global sphere.

Keywords: Literacy, Literacy, Elementary school, Technology.



1. INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso, na área da educação, no curso de Pedagogia da Faculdade Pitágoras. O interesse pelo tema surgiu das temáticas abordadas durante as aulas na graduação sobre Ensino Fundamental e tecnologias e justifica-se por propiciar informações sobre a influência dos recursos tecnológicos na alfabetização e letramento das crianças do Ensino Fundamental.

Durante esse processo formativo, surgiram algumas inquietações, dentre elas, como acontece o processo de alfabetização e letramento das crianças do ensino fundamental diante as modernas tecnologias?

Baseando-se nessa problemática a pesquisa tem por objetivo geral compreender o processo de alfabetização e letramento das crianças que cursam o ensino fundamental e como as tecnologias auxiliam no processo de ensino aprendizagem. E como objetivos específicos compreender a evolução da alfabetização e do letramento na história da educação brasileira; compreender como a tecnologia torna-se um recurso facilitador de alfabetização e letramento; discutir a importância da formação docente para mediar o uso das tecnologias digitais durante o processo de alfabetização e letramento das crianças do ensino fundamental.

Em síntese, o artigo se subdivide em cinco seções: a introdução, com a prévia das discussões que serão apontadas no trabalho, a metodologia que traz a trajetória da pesquisa, seus aportes teóricos e fontes escolhidas, a seção 2 intitulada Alfabetização e letramento: um breve histórico sobre os primeiros registros na educação brasileira, onde discorreremos sobre os primeiros registros de métodos de alfabetização e letramento no Brasil. A seção 3 compreende a alfabetização e letramento acerca de um mundo tecnológico e tem como título “A alfabetização e letramento meio a profusão tecnológica no ensino fundamental”. Na seção 4, intitulada “A formação docente para o uso das tecnologias na educação”, que discute o papel do professor meio as inovações tecnológicas. O trabalho conclui-se com considerações finais compondo resultados dessa pesquisa.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM BREVE HISTÓRICO SOBRE OS PRIMEIROS REGISTROS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ensinar e aprender a leitura e escrita nas etapas escolares iniciais retratam a transição das crianças para um mundo novo de descobertas em direção a um mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdo de pensar, sentir, querer e agir” (MORTATTI, 2006, p.3).

Aprender a ler e a escrever constitui em elucidar o mundo, sendo capaz de compreender diferentes tipos de escrita. E, em nosso país, esse processo passou por grandes transformações até os dias atuais.

Resultado do esforço de muitos diante da necessidade de novos encaminhamentos sociodemocráticos para o país. Em relação à educação, ficava gravada a promessa de que uma nova lei de direcionamento para o ensino substituiria aquelas diretrizes de 1971, ainda em vigência à época, pois outros propósitos sociais estavam no horizonte e seria preciso uma educação diferente, com-

prometida com e para o novo tempo, para os homens desse tempo (BROTTO, 2013, p.22).

A Nova Constituição surgiu para alicerçar a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) e com ela “a perspectiva da consolidação dos anseios educacionais, em comumhão com a sociedade civil e as necessidades sociais” (BROTTO, 2013, p.23).

Os debates da época acompanhavam uma educação que transitava do ideário tecnicista, numa abordagem comportamentalista, para a pedagogia histórico-crítica, cujos representantes comprometiam-se com uma educação que levasse o homem a se reconhecer como sujeito da história, nas relações com os outros homens e com a natureza; uma educação como arma de luta capaz de permitir o exercício do poder real, limitado, a bem da verdade. O ensino e a aprendizagem, instrumentalmente teórico-práticos, a partir da problematização da prática social dariam conta da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social para se libertarem das condições de exploração em que viviam (SAVIANI, 1991 apud BROTTO, 2013, p.23).

Foi nesse contexto educacional que se colocou em pauta novas perspectivas de modelos para a alfabetização escolar. Pesquisas sobre linguagem propendiam “desenvolvimento de um tipo de educação que considerasse o sujeito que aprende e o professor que ensina nessas relações” (BROTTO, 2013, p. 23). A autora reforça que:

A partir da década de 1980, algumas pesquisas provocaram profundas alterações conceituais (que, deveriam gerar, mais do que isso, no contexto das salas de aula, tanto uma alteração no modo de compreensão do ensino e da aprendizagem e, conseqüentemente, haveria de serem alteradas também as práticas), como é o caso dos estudos de Emília Ferreira e da repercussão dos estudos de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal para a aprendizagem da escrita. Respectivamente, a consideração dos modos de construção do conhecimento sobre a escrita pelos alunos – suas hipóteses, sua relação com o objeto – e o acento de que as relações histórico-culturais, as relações interpessoais, interferiam na apropriação da escrita pelo aluno, intrapsiquicamente, geraram, no mínimo, algumas inquietações no que diz respeito à alfabetização em relação a “modelos tradicionais” de ensino (BROTTO, 2013, p.23).

Houve a necessidade de compreender como é cumprida a alfabetização escolar na atualidade e o que o letramento traz de novo para o ensino e alfabetização das crianças. A contribuição do letramento para os estudos em alfabetização traz uma reflexão “sobre linguagem e, conseqüentemente, alfabetização, para se pensar de modo articulado aqueles eixos direcionadores do processo de ensino e de apropriação da língua escrita pela criança” (BROTTO, 2013, p.28).

A alfabetização e letramento devem ser pensados de maneiras indissociáveis. O primeiro proporciona conhecer o código escrito (ler e escrever) e o letramento, “desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e escrita em contextos reais de uso, inicia-se um processo amplo que torna o indivíduo capaz de utilizar a escrita de forma deliberada em diversas situações sociais” (ALMEIDA; FARAGO, 2014, p. 205). Sobre o termo letramento reforçamos que:

Para Soares (2004), o termo letramento surge a partir das novas relações es-



tabelecidas com as práticas de leitura e escrita na sociedade, ao passo que não basta apenas saber ler e escrever, mas que funções a leitura e a escrita assumem em decorrência das novas exigências impostas pela cultura letrada. (ALMEIDA; FARAGO, 2014, p. 208).

Esse conceito revela uma nova perspectiva para o sistema de leitura e escrita, o aprender a ler e a escrever não só para decodificar, no ponto de vista da educação tradicional, mas para o exercício de práticas sociais, “ultrapassando domínios do sistema alfabético” (SOARES, 2004, p. 20 apud ALMEIDA; FARAGO, 2014, p. 211).

No Brasil o termo letramento segue em conjunto com o termo alfabetização, consiste em aprender a ler e escrever apropriando-se das trocas sociais. Contudo, ainda encontramos problemas no nível de alfabetização no país, nos anos 2000 cerca de “14% da população maior de 15 anos” (BRASIL, 1999 apud RIBEIRO, VÓVIO; MOURA, 2002, P.50), eram analfabetas, levando à reflexão sobre o processo educacional nacional.

Em 2006, houve a aprovação da Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), que ampliou de oito para nove anos o ensino fundamental. Essa ação representou uma nova possibilidade de melhorias para as questões educacionais no país, principalmente em relação ao entendimento sobre a alfabetização e letramento das crianças que adentram o ensino fundamental.

3. A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO MEIO A PROFUSÃO TECNOLÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL.

O ensino fundamental, no ponto de vista estrutural, abrange a educação básica simultaneamente com a educação infantil e ensino médio, regulamentados pelo “Ministério da Educação (MEC), as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Estadual de Educação (CEE)” (MEDEIROS; LIRA, 2016, p.160).

A demanda em identificar e constituir práticas sociais de leitura e escrita de forma mais complexa, assim como praticar a leitura e escrita, provocou nos anos de 1980 a “invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominada alfabetização, *alphabétisation*” (SOARES, 2004, p.6)

Segundo os estudos de Magda Soares (2004), “verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (p. 7), ou seja, que a criança tenha a habilidade de utilizar a leitura e escrita de acordo com sua função social, chamada alfabetização funcional.

É importante ressaltar que nas últimas décadas, foi intensamente discutido acerca do “fracasso da aprendizagem[...], fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras” (SOARES, 2004, p. 9). Alguns fatores como reorganização do tempo escolar e perda de especificidade da alfabetização (SOARES, 2004) podem ser apontados como fatores que justifiquem o insucesso nesse segmento de ensino.

Segundo Santos (2014) e Tofler (1980) iniciava um discurso sobre o fim da era moderna industrial e o início de uma terceira onda mundial que provocaria inquietações na sociedade, da educação à economia. A autora reforça que:

Após a passagem tranquila pelo “desesperador” “bug do milênio”, a nossa sociedade não parou de se desenvolver tecnologicamente E em menos de dez

anos, os computadores e smartphones já garantiram o seu lugar na sociedade como um bem quase essencial para a vida de jovens e adultos. Logo, se, em dentro de mais ou menos dois anos, nossos utensílios eletrônicos já se tornam ultrapassados, devido à rapidez do nosso desenvolvimento tecnológico, o quão antiquado estão as nossas escolas, que utilizam giz e quadro negro desde o final do século XIX (SANTOS, 2014, p.19).

Ou seja, a tecnologia e seu benefício para educação perpassaram pela inovação, onde os recursos digitais que surgem aperfeiçoam novos repertórios de aprendizado. Este processo tecnológico promove novidades nas formas de ensinar, possibilitando, aos estudantes, revelarem criticidade e influência no processo de desenvolvimento educacional. Sobre isso, Costa, Casimiro e Silva (2020), reforçam que:

A escola precisa mobilizar-se para atender a todos para isso precisa definir uma metodologia de ensino por meio das ferramentas tecnológicas e desse modo, os professores terão a segurança para desenvolver suas atividades educativas e promover um ensino dinâmico e divertido aos alunos (COSTA; CASSIMIRO; SILVA, 2020, p.102).

Entende-se que para facilitar o uso das tecnologias em sala, principalmente nas turmas de alfabetização, faz-se necessário o investimento em cursos de formação aos professores que usam da tecnologia em sua metodologia, já que em algumas universidades não oferecem “formação acadêmica suficiente sobre o tema” (COSTA; CASSIMIRO; SILVA, 2020, p.103).

É importante o investimento na profissão docente pois a tecnologia e educação possibilita a “transmissão e o aperfeiçoamento do conhecimento” (COSTA; CASSIMIRO; SILVA, 2020, p.106) e assim, tentar desenvolver no “primeiros anos escolares, uma prática educativa dinâmica, flexível com a utilização de recursos tecnológicos e lúdicos que visam estimular as crianças no processo de alfabetização, de forma diversificada e assim colaborar na formação de sujeitos críticos” (COSTA; CASSIMIRO; SILVA, 2020, p.107).

Essa conduta possibilita a escola desenvolver uma rotina prática às crianças que estão no processo de alfabetização, fazendo uso dos recursos tecnológicos com “impacto positivo em todo o processo de aprendizagem em sala de aula, com melhores índices de aprendizagem, maior atenção e motivação dos alunos pelo conteúdo ensinado, potencializando o desenvolvimento da leitura e escrita” (COSTA; CASSIMIRO; SILVA, 2020, p.108). Sobre isso, os autores afirmam que:

Com o intuito de inovar o ensino nos anos iniciais a equipe pedagógica da escola precisa desenvolver práticas pedagógicas, com ênfase nas tecnologias, que visam o desenvolvimento e aprendizagem da oralidade, leitura e escrita, simultaneamente, de modo que ofereça um ensino dinâmico e divertido do ponto de vista infantil. Assim, desenvolver nas crianças, o gosto pela leitura e escrita, por meio de atividades lúdicas e recreativas, utilizando as tecnologias, com vistas ao desenvolvimento afetivo, cognitivo, cultural e formação integral das mesmas (COSTA; CASSIMIRO; SILVA, 2020, p.110).

Compreende-se que se o educador estiver apto para o uso das ferramentas tecnológicas para alfabetizar, produzirá resultados eficientes nas atividades planejadas. Entretanto, as dificuldades que podem ser encontradas no processo de introdução das tecnologias na educação é que os recursos digitais são “insuficientes para as demandas das escolas do

atendimento dos alunos em sala de aula” (COSTA; CASSIMIRO; SILVA, 2010, p.110), principalmente nas escolas com pouco recurso. Com isso, há de se considerar o comprometimento dos professores em ao estimular o interesse das crianças por meio de aulas atrativas criando possibilidades de melhor avaliação de suas atividades pedagógicas.

Alfabetizar e letrar uma criança é uma tarefa provocadora que leva o professor a “refletir sobre as práticas adotadas para trabalhar no mundo da escrita, oferecendo da melhor maneira a possibilidade de a criança ler e registrar com escrita alfabética e compreender, produzindo textos para viver nesta sociedade da informação e da comunicação” (PRIMAZZ, 2015 p. 50).

Esses recursos não comprovam a aprendizagem das crianças, contudo “a tecnologia veio para oferecer oportunidades, recursos e ferramentas para o aprender, que devem ser utilizados no contexto da realidade e da criatividade do professor e dos alunos” (PRIMAZZ, 2015, p. 50). Não é suficiente apenas um laboratório de informática com máquinas de última geração ou uso de tabletes, computadores, televisões, fotografias ou outros recursos tecnológicos “se o professor não desafia e não faça intervenções necessárias para o crescimento e a evolução da aprendizagem dos seus alunos” (PRIMAZZ, 2015, p.50).

Na seção seguinte, discutiremos a função do professor e a importância de sua formação para uso das tecnologias em turmas de alfabetização do ensino fundamental.

4. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's), quando aplicadas na escola de modo apropriado e planejado propiciam uma aprendizagem significativa, isto é, que vai além da informação, ocasionando condutas, onde a criança que está sendo alfabetizada seja capaz de desenvolver a sua autonomia. Sobre isso, Alves (2014) contribui com nossa pesquisa quando afirma que:

Para tanto, é necessário que o educador oriente os educandos para que filtrem as informações, analisando-as a fim de se tornarem cidadãos críticos e autocríticos, não se tornando objetos de manipulação alheia, ou seja, apontar o caminho, ressaltando a importância da pesquisa, ao contrário da simples cópia e reprodução de textos sem fundamentação e comprovação científica (GASTALDI, 2003 apud ALVES, 2014, p.05).

Compartilhar conhecimento através do ensinar é umas das atividades mais provocadoras que alguém elege para si e, tendo em consideração a relevância da conjuntura de desenvolvimento na infância, o ofício do professor no ensino fundamental, principalmente da alfabetização, é sobretudo criativo. Ele que proporciona a instauração do sucesso de uma criança nos primeiros anos de sua trajetória escolar, em função disso, toda as experiências estudantis, relacionados às aprendizagens e interações que virão.

A atuação docente diante das necessidades de cada criança, exige da autorreflexão em perceber as especificidades dos educandos e assim criar recursos com intuito constituí-las à sua prática cotidiana, com o desafio de entender que a docência exige além da sua formação profissional, mas preparar-se “faz necessário, diante da complexidade na relação com o conhecimento e na relação com os alunos” (SAMPAIO, 2016, p.16)

É importante ressaltar que é o professor que acompanha a criança na maior parte da

vida no ambiente escolar, ele faz parte do efetivo processo pedagógico. É ele que enfrenta as diversas dificuldades que surgem na sala de aula, que supri as carências afetivas que as crianças possam vir a suportar, se adequando aos conhecimentos prévios que as crianças trazem consigo e buscando as melhores formas de potencializá-los. Nesse sentido, é importante que o professor se sinta incentivado, valorizado e amparada frente as exigências sociais.

Qual sua concepção de ensino e de aprendizagem, e quais respaldos teóricos se apoia. Importa afirmar que o uso dos suportes digitais por si só não traz aprendizagens nem mudanças, requer usos intencionais e bem planejados, principalmente se for de forma interdisciplinar, voltados a uma educação emancipatória e na formação de sujeitos críticos e participativos (ARAUJO, 2012, p.8).

Diante do exposto, as práticas pedagógicas com crianças das turmas alfabetização devem evidenciar-se em estratégias didáticas junto ao educando, mediando a exploração dos recursos tecnológicos presentes na sala de aula e na escola.

Para que o professor alfabetize as crianças apoiados também pelos recursos tecnológicos, é importante que o profissional tenha:

O preparo e a capacidade de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação de forma plena, ou seja, valendo-se de suas possibilidades múltiplas, em suas diferenciadas plataformas, compondo a partir das ferramentas encontradas para melhorar o desempenho, a ação e a condição do trabalho a ser realizado. Significa, por exemplo, entender como funcionam recursos como: planilhas, processadores de texto, apresentações em slides, comunicadores virtuais, redes sociais, ferramentas de edição de vídeos e músicas e tantas outras funcionalidades que estão presentes no universo digital (BRITO; CABRAL; OLIVEIRA, 2015. p. 3)

Essas mudanças tecnológicas que aconteceram e acontecem na sociedade têm transformado os modelos de aprendizagem. As ampliações nas exigências educacionais, o conhecimento e o controle das novas tecnologias “tornaram-se uma prioridade tanto para os professores, pois exercem papel fundamental na formação do aluno enquanto cidadão de um mundo globalizado, quanto para os alunos, que se vêm rodeados pelos múltiplos meios de informação que lhes são oferecidos” (BRITO, CABRAL E OLIVEIRA, 2015, p.3). A tecnologia deve revelar-se como colaboradora do professor e não como uma opressão no uso em sala de aula. Sobre isso, os autores reforçam que:

O principal objetivo da alfabetização tecnológica do professor é tornar o cidadão um profissional atuante na sociedade, contribuindo com um trabalho significativo para a população. Ser educador, formar-se e atuar como professor no contexto atual requer muita preparação, o que exige deste sujeito determinação em sua formação inicial e continuada, constituindo no decorrer destes processos formativos sua profissão e identidade. Para tanto, é preciso muito estudo, realização de leituras e pesquisas, aquisição de experiências, reflexões constantes sobre suas práticas e concepções pedagógicas, enfim, ter conhecimentos pedagógicos, profissionais, experienciais que são requisitos essenciais que os profissionais da educação precisam se apropriar para estarem capacitados frente a atual sociedade que se pretende formar (BRITO; CABRAL; OLIVEIRA, 2015, p.5).



Refletir sobre a formação docente no que diz respeito a curso de formação de professores faz da escola um ambiente que protagoniza o educando e o educador. É preciso orientar e estimular os profissionais docentes, criando novas propostas de reflexão de sua própria prática. A contribuição desse processo na formação do professor acontece:

Não somente à escola, mas à sociedade na qual a mesma está inserida, uma vez que a integração dos professores em uma nova ação docente mediada pelas tecnologias gera o desejo de participar do processo de intercâmbio de conhecimentos, a vontade de apresentar contribuições originais, transmitir e trocar ideias, de forma cooperativa e aberta (BRITO; CABRAL; OLIVEIRA, 2015, p.6).

Desse modo é essencial que o professor se harmonize da série de saberes provenientes da “presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizadas em sua prática pedagógica” (SERAFIM; SOUSA, 2011, p. 20).

A mediação que o professor faz em sua sala de aula de alfabetização fazendo uso do computador ou de outras ferramentas digitais e multimídias, implica em como ele compreende o processo de transição utilizando esses recursos como algo benéfico e favorável ao seu trabalho. Nesse contexto, cabe a reflexão sobre:

A necessidade do redimensionamento da prática do professor numa sociedade onde o conhecimento não é mais o fruto de sua autoria somente Silva (2000, p. 217) aponta reflexões em torno da sala de aula interativa e faz uma análise sobre “as confusas formas de se utilizar o computador numa concepção de reprodução do ensino enciclopédico que dá lugar à centralidade do professor”; Freire (1996, p. 88) afirma que “um dos saberes necessários à prática educativa é o que adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica” (SERAFIM; SOUSA, 2011, p. 21)

Em nossos estudos, podemos observar que a formação do professor meio ao avanço das tecnologias no ambiente educacional, podem gerar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, tanto do aluno quanto professor, além da:

Possibilidade de extensão da memória e de atuação em rede; ocorre a democratização de espaços e ferramentas, pois estas facilitam o compartilhamento de saberes, a vivência colaborativa, a autoria, co-autoria, edição e a publicação de informações, mensagens, obras e produções culturais tanto de docentes como discentes (SERAFIM; SOUSA, 2011, p. 22).

Incluir as teorias e práticas associadas à informática na educação vem reverberando em esfera global, a importância das ferramentas e mídias digitais em benefício “à didática, objetos, espaços e instrumentos capazes de renovar as situações de interação, expressão, criação, comunicação, informação, e colaboração, tornando-a muito diferente daquela tradicionalmente fundamentada na escrita e nos meios impressos” (SERAFIM; SOUSA, 2011, p.22).

Por meio dessa pesquisa, pode-se compreender que “o uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita permite ao professor promover situações de aprendizagem centradas na ação ativa do sujeito, desafiando os estudantes a resolver problemas e desenvolver projetos, contribuindo, também, para descentralizar o ensino da ação do professor e do livro didático na sala de aula” (MENDES, 2021, p.42)

Estes aspectos são importantes no sentido de incentivar o aperfeiçoamento do professor para conduzir suas práticas de forma de compreender o que acontece frente as suas observações diárias além de estudar sobre suas práticas, deve refletir como isso acontece associada a condução de seus alunos. Dessarte, o planejamento de suas aulas precisa ser pensado como um suporte para as práticas cotidianas, auxiliando o professor em suas ações, objetivos e aproximação com suas crianças. E reflete, antes de tudo, o comprometimento ético do professor com seus educandos, gerando impactos positivos para o ambiente escolar proporcionando experiências significativas para as crianças.

Referências

- ALMEIDA, Vanessa Fulaneti de; FARAGO, Alessandra Corrêa. **A importância do letramento nas séries iniciais**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 204-218, 2014.
- ALVES, Simone Medianeira Chaves. **Alfabetização e letramento digital na aprendizagem escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (artigo). Especialização em Mídias na Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2014.
- ARAUJO, Ayala de Sousa. **A alfabetização digital no contexto da formação inicial dos professores**. VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. Sergipe, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 11.274**, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: Acesso em: 22 ago. 2022.
- BRITO, Valdomiro de Souza. CABRAL, Romy Guimarães. OLIVEIRA, Caroline Barroncas de. **Alfabetização tecnológica na formação de professores: implicações processuais na sociedade contemporânea**. VII Jornada Internacional de Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2015.
- CARNEIRO, Hellen Silva. **Infância Acolhida: a educação das crianças na Unidade de Acolhimento Institucional para Crianças - Casa de Passagem em São Luís/ MA**. Monografia (graduação) – Curso de Pedagogia. Universidade Federal do Maranhão, 2018, 84f.
- COSTA, Renato Pinheiro da; CASSIMIRO, Élide Estevão; SILVA, Rozinaldo Ribeiro da. **Tecnologias no processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental**. Revista Docência e Cibercultura. Rio de Janeiro. V.1, n.1, Jan/Abril, 20021.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- MEDEIROS, Michelle Hirsch de; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. **O ensino fundamental no Brasil: breves reflexões sobre a trajetória histórica, as razões implícitas e implicações práticas para o ensino de 9 anos**. Atas de pesquisa em Educação. Blumenau,
- MENDES, Débora Suzane Gomes. **Como motivar a leitura e escrita no ensino fundamental por meio da metodologia WebQuest?** In: Leitura e escrita no mundo digital desafios e oportunidades para alunos e professores [recurso eletrônico] / organização, João Batista Bottentuit Junior, Cássia Furtado, Cláudia Maria de Abreu Percegueiro. - São Luís: EDUFMA, 2021.
- MONTEIRO, Carmeliza da Silva; SILVA, Maria Auxiliadora Araújo. **Alfabetização no Brasil: da alfabetização jesuítica ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Plano Nacional de Formação de Professores, Universidade Federal Rural da Amazônia, 2015.
- PRIMAZZ, Daniela. **O uso da tecnologia na alfabetização de crianças**. Trabalho de conclusão de curso (monografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CINTED/UFRS), 2015.
- RAMOS, Elaine da Fonseca; GONÇALVES, Clézio Roberto. **A importância do letramento no ensino fundamental**. Universidade Federal de Ouro Preto. Sistema de Bibliotecas e Informação. Guia para normalização bibliográfica de trabalhos acadêmicos. Ouro Preto, 2017.
- SAMPAIO, Maria das Graças Mercês Ferreira. **Práticas, saberes e conhecimento – Escola e Currículo**. In: Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco [recurso eletrônico] / organização Alda Junqueira Marin,

Luciana Maria Giovanni. - 1. ed. - Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2016.

SERAFIM, Maria Lúcia. SOUSA, Robson Pequeno de. **Multimídia na Educação**: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, RP., MIOTA, FMCSC., and CARVALHO, ABG., orgs. Tecnologias digitais na educação [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p.

SILVA, Ezequiel Theodoro da et al (Org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES. Magda. Letramento e Alfabetização: a muitas facetas. Rev. Bras. Educ. (25) , abr, 2004. Acesso em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?lang=pt>. 13 set. 2022.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

v.11, n.1, p.159-178, jan. /abr. 2016.



32

O LÚDICO NA APRENDIZAGEM DO ALUNO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*THE PLAYFULNESS IN AUTISM STUDENT LEARNING IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION*

Maria Santa da Silva Batista



Resumo

O tema escolhido visa analisar os fatores que influenciam o desenvolvimento escolar de alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) e a necessidade do brincar para superar as dificuldades enfrentadas na educação infantil. Para o aluno autista a atividade lúdica funciona como um elo entre vários aspectos, pois a criança desenvolve sua aprendizagem, através do desenvolvimento, cultural e social contribuindo para uma vida saudável física e mental, representando um meio criativo e comunicativo através da espontaneidade. Neste contexto, o presente estudo tem por objetivo analisar as contribuições por meio do lúdico no desenvolvimento do ensino aprendizagem das crianças autistas na Educação Infantil. Trata-se de uma revisão bibliográfica utilizando método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Revista Eletrônica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Conclui-se o lúdico contribui para a melhoria do processo ensino aprendizagem, que toda criança tem direito de brincar e por meio do brincar, as crianças equilibram as tensões provenientes de seu mundo cultural, construindo sua marca pessoal e sua personalidade. A ludicidade é essencial para a criança com TEA, pois favorece o seu desenvolvimento em múltiplas habilidades e funções no plano cognitivo, social e emocional.

Palavras-chave: Autismo. Infância. Ludicidade. Socialização. Educação Infantil.

Abstract

The theme chosen aims to analyze the factors that influence the school development of students with ASD (Autistic Spectrum Disorder) and the need to play to overcome the difficulties faced in early childhood education. For the autistic student, the ludic activity works as a link between several aspects, as the child develops his learning, through cultural and social development, contributing to a healthy physical and mental life, representing a creative and communicative environment through spontaneity. In this context, the present study aims to analyze the contributions through play in the development of teaching and learning for autistic children in Early Childhood Education. This is a bibliographic review using a qualitative and descriptive method. The search was carried out using the following search engines Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Eletrônica de Pedagogia, Google Scholar and Scribd. It is concluded that the ludic contributes to the improvement of the teaching-learning process, that every child has the right to play and through playing, children balance the tensions arising from their cultural world, building their personal brand and personality. Playfulness is essential for children with ASD, as it favors their development in multiple skills and functions at the cognitive, social and emotional level.

Keywords: Autism. Childhood. Playfulness. Socialization. Child education.

1. INTRODUÇÃO

O lúdico é um recurso importante para auxiliar na aprendizagem das crianças da Educação Infantil, além de contribuir no ensino aprendizagem, através das regras, possibilita a exploração dos conteúdos e do ambiente em sua volta possibilitando aprendizagem de maneira significativa. Nesse sentido, a educação deve trabalhar com a criança para fomentar a criatividade, a criatividade e, sobretudo, a criticidade, a partir dessa pessoa com características pessoais e necessidade de estimulação.

O tema escolhido visa analisar os fatores que influenciam o desenvolvimento escolar de alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) e a necessidade do brincar para superar as dificuldades enfrentadas na educação infantil. Para o aluno autista a atividade lúdica funciona como um elo entre vários aspectos, pois a criança desenvolve sua aprendizagem, através do desenvolvimento, cultural e social contribuindo para uma vida saudável física e mental, representando um meio criativo e comunicativo através da espontaneidade.

Diante desse contexto, justifica-se que o foco na compreensão das relações e transições vivenciadas pelo lúdico demonstra o interesse por temas em que o brincar é lúdico e tem papel fundamental na formação da personalidade da criança com TEA, pois permite que ela expresse livremente sentimentos, emoções, sentimentos de percepção de a realidade circundante e ajudam a torná-la ativa e criativa.

O lúdico é essencial porque motiva a aplicação de brincadeiras e jogos, assim, exercita as potencialidades, provoca o funcionamento do pensamento, adquirir conhecimento (sem medo), desenvolve a sociabilidade, cultiva a sensibilidade, desenvolve intelectualmente, socialmente e emocionalmente. Portanto, a questão que orienta essa pesquisa é: quais as contribuições que o ensino por meio do lúdico pode trazer para o desenvolvimento escolar da criança autista na Educação Infantil?

No objetivo geral do presente estudo analisar as contribuições por meio do lúdico no desenvolvimento do ensino aprendizagem das crianças autistas na Educação Infantil. Além dos objetivos específicos que são caracterizar o TEA; conceituar e identificar a importância do lúdico na Educação Infantil apresentando as atividades lúdicas desenvolvida com as crianças com autismo. E por fim, compreender o papel do professor nas atividades lúdicas para melhorar o desenvolvimento escolar das crianças com TEA através do lúdico.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica que foi extraída de matérias já publicadas, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Científica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2000 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos 22 anos, na língua portuguesa.

2. CARACTERÍSTICAS DOS ASPECTOS CLÍNICOS E DIAGNOSTICO COM TEA

Este capítulo compreende, essencialmente sobre as características do autismo, inicialmente observados, como um transtorno emocional ou afetivo, desencadeado por distúrbios emocionais ou afetivos na relação inadequada dos pais para com seus filhos, distúrbios esses que não contribuem para o desenvolvimento da personalidade da criança.



O autismo tem sido estudado há décadas, mas não há uma definição específica do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao longo do tempo, vários autores e pesquisadores estudaram o autismo.

Segundo Cunha e Filho (2009), o psiquiatra austríaco Eugen Bleuler foi o primeiro a utilizar o termo autismo. Em 1911, ele realizou um estudo de casos de esquizofrenia, usando o termo autismo para descrever um dos sintomas, a incapacidade de um indivíduo manter ou iniciar relacionamentos sociais.

No dia 2 de abril é o Dia Mundial da Conscientização do Autismo. A data foi escolhida pelas Nações Unidas em 2008 para chamar a atenção para as realidades e desafios enfrentados por pessoas com autismo em todo o mundo. Por ser mais comum em homens do que em mulheres, o azul foi escolhido como símbolo do autismo. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), “O transtorno do espectro autista é diagnosticado quatro vezes mais frequentemente em homens do que em mulheres”.

Crianças com transtorno do espectro autista (TEA) apresentam alguma dificuldade em interagir com outras pessoas, o que pode representar um atraso no desenvolvimento que dificulta fala, linguagem e aprendizagem. Nota-se a falta de aceitação emocional, falta de contato visual, dificuldade em entender o que está acontecendo na vida social e possivelmente falta de interesse em manter uma conversa.

Barbosa (2016) observou que o transtorno do espectro autista (TEA) é uma síndrome que afeta três domínios do desenvolvimento humano: socialização, comunicação e comportamento. Os pacientes com esse transtorno podem variar de baixo comportamento a deficiência intelectual comportamental (DI) grave, bem como indivíduos com inteligência normal (QI) que levam vidas independentes. Ferreira (2019) refletiu no autismo que cada indivíduo com autismo tem características próprias, uns são mais atentos, uns são mais inteligentes, outros são mais sociáveis, etc.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), as crianças com autismo são prejudicadas pela falta de comunicação e interação com seu ambiente social, o que também pode prejudicar seu comportamento e interesse pelas atividades. Esses sintomas estão presentes desde a infância.

De acordo com o Ministério da Educação os alunos com transtorno do espectro autista foram incluídos no grupo cujo funcionamento do desenvolvimento foi afetado - Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Referem-se a um grupo de Transtornos caracterizados por um triplo transtorno qualitativo, a saber, interação social, comunicação e comportamento. Pode variar de leve a grave e exibe comportamentos restritivos, repetitivos e estereotipados, como balançar a cabeça, bater em coisas e gestos repetitivos (BRASIL, 2010).

As crianças com autismo apresentam comportamentos e interesses repetitivos, como: organizar objetos, repetir ações por longos períodos de tempo, interessar-se por objetos específicos, muito organizados, incomodados com pequenas mudanças de objetos, interesses obsessivos e seguir rotinas. É difícil aceitar quando é hora de sair da rotina.

De acordo Kajiara, (2014) reflete sobre as características da criança com TEA:

Um desejo obsessivo de isolamento e consistência explica uma série de comportamentos autistas. Segundo os pais das crianças observadas, as crianças ficam mais contentes quando estão sozinhas do que na companhia de outras pessoas, não estão totalmente imersas em suas interações, não desenvolvem consciência social e se comportam como se eles foram hipnotizados e igno-

ram o contato físico direto, movimento ou ruídos que possam interromper seu isolamento ou demonstrar angústia por distúrbios externos (KAJIHARA, 2014, p.20).

Dessa forma, fica evidente a necessidade de a criança se integrar ao meio social, pois se você deixar ela fazer isso sozinha, ela ficará cada vez mais isolada. A inclusão começa em casa, na escola e em qualquer ambiente livre de preconceitos.

Teixeira (2016) observou que as crianças com esse transtorno tendem a apresentar déficits significativos no comportamento social, evitando contato visual, desinteressando-se por vozes humanas, não adotando posturas esperadas, e geralmente não brincando com outras crianças, nem demonstram interesse em jogos e brincadeiras em grupo. atividades e podem ter tendência a cheirar e lambe objetos, ou bater palmas para frente e para trás e mover a cabeça e o tronco, gestos repetitivos e perguntas.

Para Silva (2012, p. 22),

as pessoas com autismo têm muitas dificuldades com a interação social, que variam em gravidade. Algumas crianças têm problemas mais sérios onde efetivamente se isolam em um mundo impenetrável; outras não conseguem se relacionar com ninguém; e aquelas dificuldades muito sutis que são quase imperceptíveis para a maioria das pessoas, incluindo alguns profissionais. Este último apresenta apenas as características do autismo, mas não completa o diagnóstico.

Crianças com esse transtorno devem ser avaliadas por um profissional como um psiquiatra. Para que a criança possa ser avaliada para que se possa determinar a gravidade do mesmo autismo. Para prosseguir com sucesso, é importante trabalhar em conjunto (família, escola e outros profissionais necessários).

Muitas vezes, uma criança com TEA parece ser uma criança normal com habilidades surpreendentes, enquanto outras vezes há muito comprometimento. Depende do grau, se é leve (grau 1), moderado (grau 2) ou grave (grau 3). tornam os homens mais frequentemente do que as mulheres. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) mostra que no nível 1, o indivíduo precisa de apoio; no nível 2, requer apoio substancial; e no nível 3, requer apoio substancial.

O DSM-5 (2014) afirma que no nível 1, o apoio é importante porque a criança apresenta déficit na comunicação e falta de interesse em fazer amigos e interagir com os outros. A dificuldade em mudar rotinas, organização, planos o torna um pouco dependente. No nível 2, a criança precisa de muito apoio, pois apresenta sérios déficits de comunicação, mesmo quando há apoio.

Teixeira (2016) explica que nesse nível a criança tem a incapacidade de iniciar conversas, respostas limitadas a perguntas e conversas, dificuldade em mudar o foco e as rotinas. No nível 3, requer uma quantidade muito grande de apoio, pois a criança apresenta déficits graves na interação e na comunicação. As conversas raramente são iniciadas e, quando o fazem, são breves e muito diretas. É extremamente difícil aceitar mudanças de foco, ações e rotinas. Comportamentos restritos e repetitivos foram observados em todos os três níveis, com gravidade crescente em cada nível.

Pode-se perceber a diferença em cada gravidade, tornando a intervenção mais eficiente, resultando em bons resultados no tratamento, permitindo que a criança supere as expectativas.



O Transtorno do Espectro Autista faz parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs), estão juntos a ele nesse grupo outros cinco Transtornos, são eles: O Autismo Clássico, Síndrome de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Transtorno Desintegrativo da Infância e Síndrome de Rett. Segundo Oliveira (2016, p.34):

O Autismo Clássico é bem parecido com o TEA, pois as crianças apresentam dificuldade na interação, ao se comunicar, socializar, atraso na fala e demonstram movimentos repetitivos.

A Síndrome de Asperger não há atraso na fala e consegue se expressar com clareza, mas é difícil se comunicar com os outros, demonstram movimentos repetitivos, o que só é detectado após os 3-5 anos.

O Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação, também conhecido como Autismo Atípico, apresenta-se a partir dos três anos de idade, desenvolvem graves prejuízos na interação social, comunicação verbal e não verbal e comportamento estereotipado, semelhante ao autismo clássico.

O Transtorno Desintegrativo da Infância pouco conhecido, manifesta-se em crianças de 2 a 10 anos que apresentam perdas significativas em pelo menos duas áreas e dificuldades de socialização e comunicação.

A Síndrome de Rett mais comum em meninas, aparecem após 6 meses. Até os 6 meses a criança se desenvolve normalmente, depois dos 6 meses ela degenera, tem comprometimento grave da linguagem e pode até andar na cadeira de rodas (OLIVEIRA, 2016, p.34).

Ainda não existe uma causa específica para esta doença, e pode ser causada por uma variedade de razões, tais como: pais mais velhos, mais provavelmente após os 35 anos; pode ser genética; algumas complicações durante a gravidez ou parto, por psicólogos em Informação transmitidas nos cursos de formação das instituições de ensino.

Segundo Oliveira (2016, p. 17),

a causa do autismo ainda é desconhecida, mas pesquisas recentes sugerem que está relacionado a problemas neurológicos, genéticos, ambientais e psicológicos. Alguns estudos também descrevem infecções que podem estar ligadas à causa do autismo, como caxumba, herpes, pneumonia, rubéola e outras. As vacinas contendo mercúrio e timerosal também tiveram uma forte ligação.

Portanto, fica claro que o autismo pode ser causado por uma variedade de causas, mas a causa ainda não foi identificada.

Eles geralmente são diagnosticados após os três anos de idade. No entanto, alguns sintomas como: distúrbios de desenvolvimento, fala, sociais, de comunicação, comportamentais e ecogênicos foram observados antes dos três anos de idade. Muitas crianças com esse distúrbio têm uma memória excelente.

Segundo Araújo e Schwartzman (2011), as crianças são encaminhadas para avaliação mais tardiamente do que o esperado, pois os pais começam a manifestar suas preocupações por volta dos 17 meses, e a idade do diagnóstico é por volta dos 4 anos.

Esse diagnóstico deve ser feito por um profissional como o psicólogo, pois ao avaliá-los, eles podem determinar o grau da criança e assim intervir com base no grau. Assumpção Jr (2017) enfatizou o quão difícil é construir um diagnóstico de autismo porque englo-

ba um grande número de diferentes patologias.

Para Krug, Trentini e Bandeira (2016 p. 11),

A avaliação psicológica é entendida como um amplo processo investigativo em que se conhece a pessoa avaliada e suas necessidades, com o objetivo de tomar a decisão mais adequada para o psicólogo. Mais especificamente, a avaliação psicológica refere-se à coleta e interpretação de dados obtidos por meio de um conjunto de procedimentos confiáveis, entendidos como aqueles reconhecidos pela ciência psicológica.

As avaliações são feitas por profissionais, mais comumente psicólogos e familiares. Nessa avaliação, é necessário que as famílias relatem uma série de sintomas, pois a criança vivencia isso diariamente. Por meio desses relatos e tratamento da criança, é possível diagnosticar se a criança tem autismo. Este é um processo longo porque a criança precisa ser observada por um longo tempo.

Baptista e Sanches (2009) mencionaram a instabilidade familiar após o diagnóstico de uma criança, e a combinação de novos papéis fazia parte de uma busca por novos arranjos familiares diante de novas realidades.

Não há cura para o autismo e pode ser tratado com especialistas como: psicólogos, terapeutas, neurologistas, fonoaudiólogos, pediatras, psiquiatras, etc. Quanto mais cedo o diagnóstico for feito, melhor será o efeito do tratamento. Assim, é possível aliviar alguns sintomas, socializar-se com a pessoa e aprender melhor, gerando autonomia e independência.

Batista (2012) enfatiza que a reabilitação é um processo contínuo e gradual que visa a recuperação física e psicológica da criança com esse transtorno, visando a reinserção social.

De acordo com Barbosa (2016, p. 8),

O processo de avaliação é planejado e executado por um psicólogo com base em aspectos técnicos e teóricos. A escolha do número de sessões a realizar, das questões a responder e dos instrumentos/técnicas de avaliação a utilizar terá por base os seguintes elementos: 1) o contexto em que se insere a avaliação psicológica; 2) a finalidade da avaliação psicológica; 3) a estrutura psicológica a ser investigada; 4) o instrumento/a adequação das características da técnica ao indivíduo avaliado; 5) as técnicas, métodos e condições de funcionamento do instrumento de avaliação.

Essa avaliação envolve entrevistas com a família e entretenimento de acordo com a faixa etária da criança, como: jogos simbólicos, jogos de regras, etc., adaptados ao seu nível de dificuldade. Para Leontiev (2014), durante as atividades lúdicas, as crianças descobrem as relações existentes entre os homens.

Vale ressaltar que, por meio de uma avaliação psicológica, as principais dificuldades e habilidades da criança podem ser identificadas e diagnosticadas após a elaboração do laudo. Schumann (2002) reflete que, uma vez feito o diagnóstico, é importante orientar os pais para recursos úteis que ajudem a sentir que há algo a fazer.

Para Araújo e Schwartzaman (2011, p. 193):

o diagnóstico precoce e a intervenção em crianças com TEA podem deter-

minar resultados, incluindo aquisição mais rápida da linguagem, desenvolvimento de diferentes processos de adaptação e interações sociais e aumento das chances de integração em diferentes ambientes sociais.

Existem vários tratamentos para o autismo, embora não haja cura. Dessa forma, pode ajudar a vida do TEA de várias maneiras e facilitar o processo de ensino dessa criança. Dentre eles, psicoterapia, terapia cognitivo-comportamental (TCC) e musicoterapia são alguns dos métodos que podem ser utilizados.

O diagnóstico é essencial na vida de uma criança com TEA, pois permite que os profissionais de saúde utilizem métodos de tratamento. Por meio desses métodos, terapeutas e psicólogos são capazes de tratar crianças com autismo com bons resultados em seu aprendizado.

O próximo capítulo trata-se da importância do lúdico na Educação Infantil apresentando as atividades lúdicas desenvolvida com as crianças com autismo.

3. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO DAS CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É possível afirmar que a ludicidade deve estar presente no cotidiano do educando, partindo de uma educação que constrói na criança o melhor modo de se portar para saciar suas necessidades de entender, produzir, observar, brincar, trabalhar e viver.

Dessa forma, o objetivo do capítulo é trazer uma abordagem da importância do ludicidade na construção do conhecimento e desenvolvimento das crianças autistas na educação infantil.

O lúdico é uma atividade de recreação que proporciona algum tipo de diversão para os envolvidos. Nascimento (2011) destacou que o lúdico tem origem na palavra latina “ludus”, que significa “jogo”. Se limitado à sua origem, o termo lúdico se referiria apenas brincar e movimento espontâneo. Traços reconhecidos são uma parte importante da psicofisiologia do comportamento humano.

Para os autores, é uma forma de fomentar a criatividade, o conhecimento dos alunos, o ensino, o entretenimento e a interação com os demais colegas. Faz parte do mundo da criança, brincar e jogar são comportamentos comuns na infância e fazem parte do cotidiano da criança.

Na educação infantil é de essencial importância na educação infantil. Em outras palavras, como argumenta Nascimento (2011), o brincar torna-se a base do desenvolvimento infantil ao brincar com as crianças e, ao brincar, as crianças absorvem e alteram a realidade. “E, acrescenta ele, o brincar pode ser enfatizado em diferentes contextos de desenvolvimento, atividades divertidas podem formar um autoconceito positivo; atividades recreativas ajudam a criança a se desenvolver emocionalmente enquanto vive social e espiritualmente”.

Bispo (2020) explica que os brinquedos e jogos são produtos culturais e seu uso permite que as crianças se integrem à sociedade; brincar é uma necessidade básica, assim como nutrição, saúde, moradia e educação; brincar contribui para o desenvolvimento infantil, pois por meio de atividades lúdicas, as crianças formam conceitos, conectam ideias, construir relacionamentos lógicos, desenvolver a expressão oral e física, fortalecer as habilidades sociais, reduzir a agressividade, integrar-se à sociedade e construir seu conhecimento.

Consequentemente no próximo tópico abordará a importância de compreender que o lúdico no desenvolvimento da criança autista é uma das formas de minimizar as barreiras da sociabilidade, comunicação e imaginação, proporcionando a essas crianças oportunidades de aprendizagem e socialização considerável.

O brincar no ambiente escolar é uma ferramenta essencial para o diagnóstico das crianças. Ensinar a brincar com crianças com autismo para promover o desenvolvimento físico e intelectual e construir relacionamentos positivos uns com os outros é importante. Crianças com autismo têm deficiências no desenvolvimento da linguagem, que podem ser explicadas de várias maneiras em termos de sua capacidade de imaginar e interagir.

Cunha (2016) explica que a brincadeira envolve os profissionais e alunos sendo fundamental para construir a base de uma relação com um indivíduo diferente. Essa interação proporciona aprendizado recíproco e emocional, destacando a valorização da segurança e da confiança. Quando as crianças autistas utilizam brinquedos, esse recurso é propício ao contato, de modo que se pode compreender que os brinquedos são os objetos de expressão das crianças autistas, podendo expressar verdadeiramente seus desejos, sentimentos e experiências por meio dos brinquedos. método.

Galvão Filho (2009) afirmou que, além da coordenação física e relacionamento positivo com os outros, proporcionar às crianças com autismo estímulos que estimulem sua autoconfiança por meio do brincar pode beneficiá-las. Entenda assim, que é uma criança que mais precisa ser amada e precisa de mais estímulos para se desenvolver.

Santos (2003) diz que por meio do brincar que as crianças desenvolvem suas habilidades para construir seus espaços a partir da diversão que sentem nessas atividades. Dessa forma, ela colabora com a criatividade e possibilita a interação social no mundo em que vive. Por isso, na educação infantil, diversas intervenções começam a promover o ensino e o desenvolvimento, principalmente para os alunos com autismo.

É na educação infantil que a verdadeira mudança na educação é possível porque é nesse momento que tudo começa. Se soubéssemos garantir uma educação de qualidade para nossos alunos, certamente teríamos uma educação mais justa e, portanto, uma sociedade mais justa. O lúdico se destaca como um modelo eficaz para inserir os alunos nas atividades, pois o brincar é o que está dentro da criança e como ela busca descobrir o que está ao seu redor (BISPO, 2020, p. 4).

Desta forma, a intervenção lúdica traz várias vantagens para as crianças com autismo, facilitando a formação de vínculos afetivos com colegas e familiares, a construção e aprofundamento de relacionamentos, a ampliação de sua naturalidade e cognição, a melhora da expressão de emoções e mágoas, em além de promover uma melhor qualidade de vida.

Segundo Bispo (2020), o uso de brinquedos para fins didáticos mostra que o uso desses materiais é importante na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. O brincar livre também é importante e facilita esse processo de aprendizagem, por isso os educadores devem incentivá-lo e facilitá-lo.

O brincar é bastante divulgado no desenvolvimento infantil, principalmente na educação infantil, pois se beneficia das habilidades dos indivíduos a partir das ações que realizam no meio em que vivem.

Percebe-se que a criatividade individual é inata, mas precisa ser estimulada no sujeito desde a infância. “É na escola, no processo de escolarização, que os professores da primeira infância estimulam as crianças a se envolverem em atividades lúdicas e lúdicas que



fomentam a criatividade e a autonomia que contribuem para a vida adulta” (BISPO, 2020, p. 8).

A estruturação e o desenvolvimento da inteligência serão vivenciados e trabalhados à medida que as crianças entram no mundo dos brinquedos, é importante perceber que o brincar é necessário para as crianças, pois contribui muito para o desenvolvimento da aprendizagem e para o pensar (BOMTEMPO, 2010, pág. 5).

O lúdico é uma forma de ensinar que requer brincadeiras livres para tornar o aprendizado significativo e de qualidade. Com isso, proporciona (TEA) desenvolvimento físico, mental e intelectual para alunos da Educação Infantil

Segundo Horn (2004), os jogos, ou seja, jogos, brincadeiras e brinquedos, são essenciais para o desenvolvimento global das crianças devido aos seus benefícios emocionais, físicos, sociais e intelectuais. O lúdico representa uma forma de comunicação e alegria para a criança, que é dominada ou exercida por iniciativa própria. Além disso, Souza (2015) esclarece que o brincar é importante porque contribui significativamente para o desenvolvimento humano, facilitando o aprendizado, o convívio, o desenvolvimento pessoal e proporcionando a socialização.

O brincar torna-se um meio de promover a aprendizagem, proporcionando aos alunos coisas que possam proporcionar o desenvolvimento emocional, cognitivo, psicomotor, e proporcionando uma educação adequada, uma educação que culpe o brincar, e efetivamente promova o desenvolvimento da criança com autismo.

Nascimento (2011) afirma que a importância do brincar na educação infantil é um assunto pouco explorado, principalmente pelos pais que preferem os métodos tradicionais, o que faz com que a maioria das pessoas desconheça os benefícios do brincar no ensino e na aprendizagem, além de desenvolverem habilidades como : atenção, concentração, memória e imaginação, além disso, por meio dessa abordagem lúdica de ensino, os educadores podem falar a linguagem infantil e engajar crianças com autismo em atividades de ensino que promovam seu desenvolvimento cognitivo.

Cunha (2016) diz que esse fator de diversão não só beneficia o aprendizado das crianças, mas também o trabalho dos educadores, pois o ensino se torna mais fácil e prazeroso. Além disso, usar atividades divertidas para ajudar na relação entre educador e aluno é importante para que crianças com autismo se sintam seguras ao fazer perguntas.

Embora a utilização de recursos de entretenimento na educação seja uma prática relativamente nova, o entretenimento vem sendo utilizado desde a Idade Média como fonte de entretenimento para encontros comunitários e como vínculo entre as pessoas. Nessa perspectiva, no próximo tópico mostrará o entendimento da brincadeira como ferramenta muito importante na vida de todas as crianças, principalmente das crianças com autismo. No próximo tópico explica o desenvolvimento da

Diante do que a educação infantil vivência durante a escola, são necessárias soluções para o desempenho dos alunos com autismo, cabendo aos professores buscar conhecimentos para uma aprendizagem significativa.

O brincar pode então ser utilizado para estimular a criatividade em crianças com autismo de forma prática e aceitável sem comprometer a estimulação desses alunos. Segundo BNCC (2010) a interação na brincadeira caracteriza o cotidiano da infância e traz muitos aprendizados e potencialidades para o desenvolvimento global da criança”. Todos sabemos que toda criança tem direitos, então nele, a BNCC nos diz:

Brinque com diferentes parceiros (crianças e adultos) todos os dias de diferentes formas, em diferentes espaços e tempos, ampliando e diversificando seus conhecimentos sobre produtos culturais, seus saberes, sua imaginação, sua criatividade, seu acesso a experiências emocionais, físicas, sensoriais, expressivas e experiências cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2019, p. 38).

Nessa linha de pensamento, há a necessidade de criar momentos criativos e imaginativos que as crianças com autismo possam vivenciar por meio de brincadeiras e brincadeiras para despertar o interesse pelas atividades cotidianas.

Segundo Bispo (2020) é de responsabilidade das escolas e professores fornecerem inovações interessantes que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento no mundo escolar. No entanto, por serem alunos com TEA, esses profissionais devem estar capacitados para receber com sucesso esses jogos, pois cada aluno possui suas particularidades.

Guiterio (2016) explica que embora a brincadeira consiga ser adotada como método lúdico na escola, algumas de suas características estruturais desaparecem a partir do momento em que a escola se torna um cenário diferente de qualquer outra cena a que uma criança possa ser exposta.

Com isso, é necessário compreender as necessidades dos alunos autistas e compreender suas limitações, seja em termos de dificuldades de interação social, em termos de comunicação, hipersensibilidade auditiva, visual, tátil, seja em desviar a atenção para um determinado assunto ou mesmo a capacidade de estereotipar em casos mais graves.

Conforme Buyes (2001) o diálogo com os pais também é necessário para que ambas as partes possam compreender e assim contribuir para o desenvolvimento desses alunos. Outro fato importante que contribui para esse processo é a adequação precisa dos espaços da sala de aula por meio de práticas pedagógicas, facilitando a adaptação do aluno na escola, e criando programas inclusivos que integrem os alunos ao ambiente escolar, aptos a aprender e motivados na socialização. ferramenta para alunos com autismo. Assim, estabelece-se uma relação de confiança entre o professor e os alunos, possibilitando ao professor desenvolver seu trabalho e contribuir significativamente para as habilidades desses alunos.

Analisar as competências e os investimentos dos profissionais envolvidos no atendimento de alunos com TEA nas instituições de ensino auxiliará os professores na sua compreensão diagnóstica e pode fazer uma diferença significativa no ensino e aprendizagem dos professores e desses alunos por meio do brincar (HORN, 2004).

Portanto, do ponto de vista da busca de conhecimentos e estratégias, podemos melhor utilizar esses jogos para auxiliar o desenvolvimento escolar, intelectual e social de alunos autistas, além de orientar alguns envolvidos no acompanhamento de alunos com esse transtorno por meio de métodos adequados aos profissionais da educação, então:

Vale ressaltar que para que cada método alcance resultados satisfatórios, eles devem ser adaptados às necessidades de cada criança, bem como ao seu nível de desenvolvimento cognitivo, uma vez que o TEA inclui pessoas com diferentes características e níveis de desenvolvimento. Dessa forma, não existe método melhor que o outro, e existe um método que melhor se adequa às características do aluno (GUITERIO, 2016, p. 44).

Portanto, acredita-se que a inclusão escolar deve ser realizada de forma logicamente planejada, explicitada e regulamentada no desenvolvimento curricular, de forma a alcan-



çar resultados satisfatórios, ações de inclusão nas escolas e, claro, para o autodesenvolvimento. e currículo escolar flexível para alunos com autismo e, mais importante, oportunidades para todos, um objetivo essencial das escolas inclusivas continua a ser perseguido.

Galvão Filho (2009) explicou que, se considera o ambiente escolar em tempos atuais necessariamente significa abrir e ampliar os canais de comunicação e diálogo com as realidades da sociedade envolvente, com o objetivo de tornar esta escola sempre focada e flexível para se adaptar às novas necessidades e possibilidades destes Surge na relação do aprendiz com o conhecimento e com o próprio processo de aprendizagem.

No entanto, os desafios de utilizar essas atividades lúdicas no atendimento de alunos com autismo são significativos não apenas no processo de aprendizagem, mas também emocionalmente nessas crianças, que na maioria das vezes não contam com o apoio das autoridades.

É preciso ressaltar que a forma de comunicação do jogo não é um pensamento, mas um discurso que se organiza, se organiza e se comunica com linguagem objetiva, para que o jogo torne possível aumentar a composição e os atributos e os conhecimentos envolvidos O nível de conhecimento e interação social que leva à aquisição de conhecimento na aprendizagem. A partir das questões apresentadas, parte-se agora no próximo capítulo entender sobre o papel dos educadores diante das brincadeiras a partir de uma perspectiva sociocultural, e compreender seus benefícios e contribuições para o campo da educação.

4. ATUAÇÃO DO EDUCADOR NO CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES LÚDICAS COM CRIANÇAS AUTISTAS

Este capítulo aborda um breve contexto sobre a atuação do professor na realização de atividades pedagógicas com crianças autistas na Educação Infantil. Nogueira (201) comenta que a criança por meio da brincadeira cria meios de aprender, formas de se comunicar, expressar e atender suas necessidades.

Dessa forma, jogos e brincadeiras devem ser valorizados pelo professor; visto que representam uma importante situação de aprendizagem e fazem com que a criança tenha não somente a necessidade, mas o prazer de aprender.

Percebe-se que no contexto das atividades lúdicas infantis, os professores organizam a situação para que o jogo possa ser jogado de diversas formas, proporcionando às crianças a possibilidade de escolher temas, papéis e objetos. Jogue ou governe e construa jogos com colegas para desenvolver suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais de forma individual e independente.

Dessa forma, o professor é o mediador entre o saber e o saber da criança, o organizador do tempo e das atividades apresentadas em sala de aula. Parece que o conhecimento pedagógico envolve o conhecimento curricular, o conhecimento da disciplina e o conhecimento empírico. Conforme destacado na Referência Curricular Nacional da Educação Infantil (2010),

(...) O professor deve ser alguém que conheça sua matéria, matéria e currículo. Além disso, eles devem ter algum conhecimento de ciência e pedagogia educacional e desenvolver conhecimentos práticos com base em sua experiência diária com os alunos (BRASIL, 2010, p. 29).

No entanto, se o professor precisa adquirir conhecimento, se isolado de outros sabe-

res, esse conhecimento por si só não contribui muito para sua atuação, mesmo que o professor seja teoricamente dominante.

Santos (2003) explica que conhecer a conexão entre conhecer e viver pode fazer a diferença nos resultados da sua prática é um fator que pode justificar um bom investimento nessa busca. Este é um desafio para os educadores em processo de formação, mas para eles também são capazes de apresentar atividades e conhecimentos aos alunos para que saibam que a vida está sempre com eles.

Nessa perspectiva, Santos, (2003, p. 12), afirma,

(...) As crianças se moldam por meio da brincadeira, dão sentido ao mundo ao seu redor, expressam seus desejos e medos, experimentam personagens, interação com seus pares e compartilham sua cultura. Peça à criança que olhe para o gráfico ou cartaz e faça o que o professor faz, então observe e ouça.

Nesta atividade, você estimulará a concentração, a fala e a acuidade auditiva, pois essa atividade é uma boa estratégia educacional para crianças pequenas. Portanto, o trabalho direto do professor com crianças pequenas exige que ele seja versátil, manuseando conteúdos de diversas naturezas, desde a atenção básica até conhecimentos específicos em diversas áreas do conhecimento.

Ainda de acordo com Santos, (2003, p. 12),

(...) a aquisição e retenção do conhecimento são atividades que ficam na memória por toda a vida. Como tal, são essenciais para um ótimo desempenho, melhoria nas tarefas do dia a dia e produtividade.

Os educadores/psicoeducadores precisam saber usar os jogos como ferramenta pedagógica que deve facilitar a aprendizagem significativa e de qualidade para os alunos. No Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (2010), a prova de princípio,

(...) Favoreceram a contribuição para o aprimoramento das habilidades práticas dos educadores da primeira infância, possibilitando aos professores vivenciar experiências que pudessem ser agregadas às atividades propostas, limitando um conjunto de conhecimentos específicos da prática docente (BRASIL, 2010, p. 41).

Além disso, na história do Lúdico no Brasil, conforme relatos de Kishimoto (2013, p. 15),

(...) a tradição e ubiquidade do jogo se baseia no fato de que diferentes povos antigos, como a Grécia e o Oriente, jogavam amarelinha, pipa, pedrinha, e até as crianças de hoje brincam quase da mesma maneira.

Kishimoto (2013) diz que esses jogos são passados de geração em geração através do conhecimento experiencial e permanecem na memória das crianças. Dessa forma, é compreensível que os jogos e brincadeiras utilizados hoje, com algumas modificações e formas de uso, sejam todos decorrentes dos casamentos inter-raciais ocorridos naquele período, mas é impossível dizer exatamente de quem são originários. Vale ressaltar que é o que temos como material importante transmitido de nossos ancestrais e, como tal, precisam ser preservados, acarinhados e usados para educar as crianças na esperança de salvar a história.



Ainda com relação à avaliação dos aspectos correspondentes ao papel do educador, Maluf, (2008, p. 141), comenta,

(...) Ele deve saber desenvolver agilidade, concentração, prontidão de reação e coordenação motora, bem como senso de humor, socialização, expressão física e percepção espacial, pois o brincar é o caminho que se percorre alegremente, expressando o coração.

Como tal, eles são uma ferramenta de conquista admirável para os seres humanos porque capturam a atenção e a curiosidade das crianças. É importante que os educadores escolham diferentes situações para envolver as crianças nas atividades. Ou seja, ajudar na escolha de materiais para o jogo, dar opiniões, etc.

Finalmente, para jogos ou brincadeiras, os educadores precisam explicar as regras às crianças de forma muito clara e objetiva. Também é importante ajustar por faixa etária para desenvolver nas crianças hábitos de cooperação, preservação e manutenção de jogos e brinquedos. Estimular a imaginação da criança para que as brincadeiras surjam, se desenvolvam e terminem (WHITMAN, 2015).

Os educadores devem ser facilitadores das brincadeiras, responsabilizando as crianças por suas próprias brincadeiras de forma mais criativa, prazerosa e social no sentido de articular, dirigir e orientar o processo. Portanto, respeite o direito da criança de jogar o jogo querendo ou não (MALUF, 2008).

No entanto, percebe-se que a comunicação não verbal desempenha um papel fundamental nesse processo. No entanto, relatar a importância da atuação do educador no contexto das atividades lúdicas com crianças pequenas torna-se fundamental, pois é imprescindível que os professores da educação utilizem o brincar para construir o conhecimento e valorizar a motivação dentro da sala de aula de forma divertida. orientar a construção desse aprendizado. Portanto, para o enfrentamento da ludicidade, os educadores precisam se preparar para tais atividades, pois se trata de um importante recurso metodológico para auxiliar a aprendizagem da educação infantil.

Segundo Kishimoto (2013), ele cita os conceitos básicos que compõem o trabalho docente ao fornecer contribuições relevantes do lúdico para o campo da educação. Posiciona uma perspectiva de construção do conhecimento desde o início do uso de brinquedos e jogos pelas crianças. É importante saber quem é de fato o protagonista da construção do conhecimento. A partir dessa reflexão, os professores precisam investigar, observar e compreender a magnitude e a extensão da alunos autistas, particularidade de fazer recomendações educacionais que atendam às suas necessidades educacionais especiais.

É importante que os professores tenham clareza de que no desenvolvimento do ensino-aprendizagem por meio do uso de brinquedos, jogos e brincadeiras para construção do conhecimento, os educandos seguem os caminhos sugeridos da prática lúdica relacionada ao ensino-aprendizagem. Além disso, fica claro que no processo podem ocorrer estilos de aprendizagem autistas, assim como a não aprendizagem causada pelo desinteresse. Segundo Cunha (2016), um aluno com autismo pode não estar aprendendo corretamente o que está ensinando, mas deve-se analisar se as habilidades de interação, comunicação, cognitivas, motoras e outras foram exercitadas.

Whitman (2015), apresentando a contribuição obtida com a aplicação da ludoterapia em crianças com autismo, fica claro que o brincar abrange também outra área intelectual da psicologia. A abordagem considera o brincar fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças, no entanto, aqui especificamente para crianças com autismo que con-

sideram o brincar desafiador e frustrante, a ludicidade continua sendo um recurso muito valioso, pois auxilia no desenvolvimento sensorial - motor, cognitivo, de linguagem, social e emocional. Ludoterapia inicia um programa lúdico é algo reflexivo e simples, que confere uma intencionalidade aos poucos, pois a brincadeira proporciona à criança momentos de exploração e aprendizado no ambiente escolar, por exemplo: formas de aparecer, saber a diferença do som, gostar e como responder.

Entre outras coisas, esses programas fazem parte da formação educacional de cada criança, incluindo aquelas com autismo. Em ritmos diferentes, as pessoas autistas aprendem a perceber mudanças e persistência na organização de seu ambiente, relacionar causa e efeito e como lidar com certos objetos enquanto brincam. Por meio de atividades divertidas, as crianças com autismo podem desenvolver habilidades, habilidades e potenciais, e também podem aprender brincando com objetos, brincadeiras imaginativas e brincadeiras sociais, que são necessárias para planejar, organizar e construir sugestões de brincadeiras, pois as crianças com autismo podem absorver respostas de atenção, imitação, percepção motora e de linguagem.

Quanto melhor a estrutura da sugestão quando se trata de um exercício divertido, melhor se qualifica como suporte para encontrar a motivação e o desempenho das crianças com autismo. Também é importante organizar o espaço e os materiais lúdicos para evitar distrações dos participantes. ponto relacionado são as rotinas que proporcionam segurança para o ensino e a aprendizagem (WHITMAN, 2015).

Segundo Cunha (2016), ao descrever o cotidiano escolar, o comportamento dos alunos autistas como irritabilidade, fuga e desvio pode ser considerado normal, justamente para não implementar o aconselhamento instrucional, o que é essencial. os professores desencorajam essa forma de expressão, mas a necessária intervenção de forma interessante, atribuída à calma e carinho. É importante ressaltar a importância de o educador estar atento ao seu aluno autista, observando atentamente as mudanças comportamentais para investigar e entender o que está causando esse comportamento.

Como resultado da reflexão, ainda que o recurso seja por meio da prática lúdica, a estrutura da sugestão instrucional é como facilitar o ensino e a aprendizagem para crianças com transtornos do espectro autista, pois os professores precisam ter clareza sobre a singularidade e a percepção sensorial, motora, cognitiva linguagem e dificuldades sociais.

O autor Whitman (2015) argumenta que, para auxiliar a prática de ensino, é benéfico destacar três características: objetivos claramente definidos, métodos de entrega de intervenções e materiais didáticos, que permitem que o viés seja associado à ludicidade. A ênfase na inclusão do brincar e do brincar no contexto desse conceito corresponde a intervenções educativas estruturadas que especificam quais habilidades, habilidades e potencialidades são adquiridas pelos indivíduos com autismo.

Do ponto de vista psicopedagógico, descreve o conhecimento e a construção do conhecimento de alunos autistas que são protagonistas de seu conhecimento, por meio do uso de brinquedos, jogos e brincadeiras, em uma intervenção coerente com uma abordagem educacional, pois ilumina diferentes estruturas eixos no processo de aprendizagem, tais como: afetivo, cognitivo, motor e social.

Com base nas necessidades educacionais específicas dos alunos com transtornos do espectro do autismo, recursos didáticos ao incluir conteúdos interessantes nesse processo de construção de conhecimento entendem sua contribuição para a promoção de uma infinidade de conhecimentos que valerão anos (KISHIMOTO, 2013).

A exploração da aquisição de conhecimento bem-sucedida por alunos com autismo



começa com a análise de aspectos como parte do processo de escolarização para ampliar o conhecimento e os objetos de conhecimento estruturados a que se referem os brinquedos, jogos e brincadeiras. Para Kishimoto (2013), o primeiro aspecto fundamental é o entendimento de que brinquedos, brincadeiras e brincadeiras não transmitem conhecimentos prontos e acabados, mas sim o inegável potencial didático da intervenção estruturada por meio de objetos.

Obviamente faz parte do mundo do jogo, ressaltando que alguns dos sintomas que desperta nos participantes, como bom humor, positividade, felicidade, desafio, caráter, criatividade, etc., são características envolvidas na prática do jogo, como professores/alunos e alunos/alunos não precisam ser passivos, muito menos manter a calma diante desse processo dinâmico de construção de conhecimento para adquirir conhecimento por meio de contribuições interessantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se observou no decorrer desta pesquisa, a brincadeira no ensino da Educação Infantil com alunos autistas é muito importante no que diz respeito ao desenvolvimento educacional e social. Detectar e definir precocemente o tipo de autismo no auxilia demasiadamente os pais e, futuramente, os professores a saberem lidar melhor com esses sujeitos, especialmente no que diz respeito à construção do aprendizado através do lúdico.

O estudo conclui que o lúdico contribui para a melhoria do processo ensino aprendizagem, que toda criança tem direito de brincar e por meio do brincar, as crianças equilibram as tensões provenientes de seu mundo cultural, construindo sua marca pessoal e sua personalidade. A ludicidade é essencial para a criança com TEA, pois favorece o seu desenvolvimento em múltiplas habilidades e funções no plano cognitivo, social e emocional.

É preciso ter um novo olhar na aprendizagem das crianças autistas, com a utilização adequada dos jogos, desenvolvendo atividades lúdicas ativando a aprendizagem, beneficiando o desenvolvimento das mesmas, reduzindo as dificuldades nas diferentes áreas e desenvolvendo habilidades necessárias de modo atrativo para essas crianças com, obtendo como resultado mais aprendizagem significativa, melhorando a sua qualidade de vida. Pensar no autismo e no modo de como a criança com autismo.

À guisa de conhecimento, é preciso entender que, para que de fato a aprendizagem escolar se concretize na prática com a ludicidade, necessita-se de um conjunto de ações que mobilizem professores, escolas, pais e comunidade, enfim, toda a sociedade, para que seja possível verdadeiramente dar condições reais de aprendizagem e desenvolvimento para os autistas dentro do âmbito escolar.

Além disso, embora sejam diversos os jogos e brincadeiras o educador precisar está apto para desenvolver esse trabalho com alunos autistas, pois através de qualificações e preparos temos pleno conhecimento que estaremos no caminho certo para fazer esse trabalho com êxito.

Referência

ARAÚJO, Ceres Alves; SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtorno do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

ASSUMPCÃO JR. F. B. **Distúrbios globais do desenvolvimento**. Estilos clin. Vol.2 n.3 São Paulo, 2017.

BAPTISTA, Makilim Nunes; SANCHES, Fátima Iara Abad. **Avaliação familiar, sintomatologia depressiva e eventos estressantes em mães de crianças autistas e assintomáticas**. São Leopoldo: Contextos clínicos, 2019.

BARBOSA, Camila V. **Avaliação Psicológica e o Espectro Autista**. Goiânia, GO, 2016.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. Deficiência, autismo e psicanálise. A peste: Revista de Psicanálise e Sociedade e Filosofia. **Revista Ciência Psicológica**, v. 04, n.02, 2012.

BISPO, Matheus Luamm Santos Formiga. **Brincadeiras como Ferramenta de Aprendizagem**. Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"- Educação, Sociedade e Práticas Educativas. Setembro de 2020. Disponível em http://anais.educonse.com.br/2020/brincadeiras_como_ferramenta_de_aprendizagem_play_as_a_learning_.pdf. Acesso em 02.11.22

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC, direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Brasília MEC/ SEF, 2010

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 02.11.22

BUJES, Maria Isabel Edelweis. **Escola infantil: pra que te quero**. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca – Um mergulho no brincar**. 4ª ed. São Paulo: Aquariana, 2007.

CUNHA, Patrícia; FILHO, José Belisário. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Transtornos Globais do Desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2009.

DSM-5, **Manual diagnóstico e estatístico de transtorno mentais**. Porto Alegre, 2014.

FERREIRA, Joana Cristina Paulino. **Estudo exploratório da qualidade de vida de cuidadores de pessoas com perturbação do espectro do autismo**. Porto, 2019

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. Tese apresentada a Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2009. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf>. Acesso em: 02.11.2020

GUITERIO, Rachel do Nascimento. **Lúdico e autismo: uma combinação possível nas aulas de ciências**. Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <https://docplayer.com.br/19503261-Rachel-do-nascimento-guiterio-ludico-e-autismo-uma-combinacao-possivel-nas-aulas-de-ciencias.html>. Acesso em: 02.11.22

HORN, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2004.

KAJIHARA, O. T. 1943-2013: Setenta anos de pesquisa sobre o autismo. In: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (Orgs.). **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais**. Maringá, PR: Eduem, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2013

KRUG, J. S. BANDEIRA, D. R. ; TRENTINI, C. M. **Psicodiagnóstico. Coleção Avaliação Psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2016

MALUF, A. C. M. **Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v.14, n.23/24, 2011.

NOGUEIRA, Z. P. **Atividades lúdicas no ensino/aprendizagem de língua inglesa. 2014**. Disponível em: uol.com.br/educacao/a-ludicidade-como-recurso-pedagogico-no-processo-ensino-aprendizagem-lingua-alema.htm. Acesso em: 02.11.22

OLIVEIRA, Gisele de Souza. Autismo e escola: **Os desafios e a necessidade de inclusão**. Aparecida de Goiânia, 2016. Dissertação (Monografia em Pedagogia); Faculdade Nossa Senhora Aparecida, 2016.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e Infância; um guia para pais e educadores em creche**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SCHULMAN, C. Bridging the process between diagnosis and treatment. In R. GABRIELS; D. HILLIS. **Autism-**



- From research to individualized practice.** London: Jessica Kingsley Publishers, 2002.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular: Entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- SOUZA, Maria do Carmo Bezerra de Lima. **Autismo e inclusão: da teoria à prática.** 2015.
- TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do Autismo.** Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.
- WHITMAN, Lorna. **The autistic spectrum.** Londres, Constable, 2015

33



O TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) AND LEARNING IN CHILDHOOD
EDUCATION*

Roberta Luciana Castro Lopes



Resumo

O processo de inclusão gera uma exigência da transformação da escola, pois acarreta na inserção no ensino regular de alunos que fazem parte do grupo de educandos atendidos pela educação especial na perspectiva de educação inclusiva, cabendo às escolas se adaptarem às necessidades deles, desta forma, inclusão acaba por exigir uma ruptura com o modelo tradicional de ensino. O presente trabalho tem por objetivo compreender a partir da pesquisa bibliográfica, sobre os desafios e possibilidades para a Inclusão e o processo do ensino e aprendizagem da criança com Transtorno Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Foi realizada pesquisa através de materiais já publicados na área da pedagogia referente ao tema abordado, os dados foram extraídos de materiais de revistas eletrônicas, além de livros de bibliotecas universitárias sobre o tema abordado do idioma nacional e no período 2000 a 2020. Tendo em vista esse contexto, conclui-se. O estudo mostrou que, no âmbito da educação infantil, é perfeitamente viável e possível uma prática educacional inclusiva que potencialize o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do aluno com o Transtorno do Espectro Autista. Contudo, é indispensável a ação docente na relação com esses alunos. É fundamental que o professor acredite na potencialidade desse aluno, e entenda o ritmo característico da criança com autismo e suas características.

Palavras-chave: Educação Infantil. Processo educacional. Transtorno do Espectro Autista.

Abstract

The inclusion process generates a requirement for the transformation of the school, as it entails the inclusion in regular education of students who are part of the group of students served by special education from the perspective of inclusive education, and it is up to schools to adapt to their needs, in this way, Inclusion ends up demanding a rupture with the traditional teaching model. The present work aims to understand, from bibliographical research, the challenges and possibilities for Inclusion and the teaching and learning process of children with Autistic Spectrum Disorder (ASD) in Child education. Research was carried out through materials already published in the area of pedagogy related to the topic addressed, data were extracted from materials from electronic journals, in addition to books from university libraries on the topic addressed in the national language and in the period 2000 to 2020. In this context, it is concluded. The study showed that, within the scope of early childhood education, an inclusive educational practice that enhances the cognitive, social and affective development of students with Autistic Spectrum Disorder is perfectly feasible and possible. However, teaching action in relation to these students is essential. It is essential that the teacher believes in the potential of this student, and understands the characteristic rhythm of the child with autism and its characteristics.

Keywords: Early Childhood Education. Educational process. Autistic Spectrum Disorder.

1. INTRODUÇÃO

A Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Essa modalidade de ensino é caracterizada como um momento de extrema importância para as experiências infantis, de forma mais acentuada nesse primeiro nível em relação às etapas subsequentes.

Escolas, famílias e crianças podem se beneficiar refletindo e discutindo como esses processos ocorrem e quais mecanismos estão disponíveis e acessíveis. Pensar no processo inclusivo desse período de desenvolvimento é refletir sobre as possibilidades e práticas que podem envolver e ser de interesse das crianças, principalmente das crianças com transtornos do espectro autista.

O motivo da escolha deste tema é a importância de as crianças autistas estarem incluídas no ensino desde a Educação Infantil, espaço de desenvolvimento integral, de brincar, imaginar, questionar e aprender através da interação entre crianças da mesma faixa etária, podendo a partir de práticas pedagógicas inclusivas, favorecer a comunicação, a interação social e a aprendizagem de modo geral.

Diante desse contexto, justifica-se que este trabalho irá abordar uma reflexão que será buscada ao longo do estudo, principalmente no que diz respeito às mudanças históricas na educação especial no Brasil e no processo inclusivo de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil.

Nota-se que para haver educação inclusiva é necessário conhecimento, mudança de práticas pedagógicas e postura diante das demandas dos estudantes da Educação Infantil, em uma escola inclusiva que propõem um modo de organização educacional que considera as necessidades de todos os alunos. Destaca-se o seguinte problema: quais os desafios e possibilidades para a Inclusão e o processo do ensino e aprendizagem da criança com Transtorno Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil?

Nessa perspectiva, o objetivo geral do estudo é compreender a partir da pesquisa bibliográfica, sobre os desafios e possibilidades para a Inclusão e o processo do ensino e aprendizagem da criança com Transtorno Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Além dos objetivos específicos que foram caracterizar a criança com Transtorno de Espectro Autista (TEA); conceituar a educação inclusiva e a educação especial na educação infantil. E por fim, identificar os desafios e possibilidades para a inclusão e o ensino e aprendizagem das crianças autistas na Educação Infantil.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica que foi extraída de matérias já publicadas, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Científica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2000 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos 22 anos, na língua portuguesa.



2. CARACTERÍSTICAS DO TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

No âmbito social onde a educação é um direito minoritário, crianças com TEA e outras populações deficientes, pobres, negras e rurais são excluídas da educação formal. No entanto, as instituições de ensino passaram por grandes mudanças com a implementação de políticas públicas voltadas para garantir a escolarização de crianças, adolescentes e jovens historicamente excluídos. No entanto, para crianças, pais e familiares com TEA, a necessidade de reafirmar direitos e exigir práticas pedagógicas específicas ao contexto ainda surge com frequência.

Essa questão remete, a formação inicial e continuada de professores, mas como não é esse o foco do estudo, volto ao conceito que muitas vezes foi levantado por pesquisadores e professores em escolas de ensino fundamental, que é uma falta de compreensão do assunto.

O termo autismo foi cunhado pelo psiquiatra suíço Bleuler em 1911 e popularizado por Leo Kanner em 1943. Em um de seus estudos, Kanner observou que um traço comum entre 11 crianças era uma imobilidade congênita para criar uma conexão emocional e relações interpessoais relacionadas ao transtorno obsessivo-compulsivo, estereótipos e ecos (ASSUMPÇÃO JR; PIMENTEL, 2000).

Segundo Pereira (2007) Kanner nomeou sua obra “Autismo de Contato Afetivo” em 1943, e o conjunto de sintomas e sinais considerados associados a um determinado transtorno é considerado associado ao fenômeno das doenças específicas da esquizofrenia.

Wolff (2004) aponta para um grande conjunto de pesquisas realizadas 140 anos antes de Kanner. A especulação envolve o autismo, mesmo levando em consideração a possibilidade do Wild Boy, ou o caso de Victor the Boy, também conhecido como o Boy in Aveyron, que foi descoberto como uma criança autista em 1798. Relatos e registros indicam que Victor era gutural, cheirava todos os alimentos e era insensível ao som. Pereira (2007) estão entre esses traços que podem estar associados ao autismo e permitem uma associação.

Segundo Assumpção Jr e Pimentel (2000) Kanner descreveu o autismo em 1943 como uma síndrome distinta e não diagnosticada anteriormente, fortalecendo assim sua base afetiva e afetiva e sua esquizofrenia. Ao longo dos anos, aprofundou suas pesquisas sobre o tema, acompanhando mais de 100 casos de crianças com autismo.

Apesar dos extensos escritos de Kanner, nenhuma menção foi encontrada a Hans Asperger, um pediatra parisiense que em 1944 relatou quatro casos de psicose autista em crianças e resumiu as características já encontradas em outras crianças.

Segundo Wolff (2004), ao longo dos anos, desde sua descoberta, o tema tornou-se um desafio para médicos, professores e pais, com mudanças de definições, revisão de novos entendimentos, proposição de novas hipóteses e ampliação do que é possível. comportamentos e atitudes das pessoas com este transtorno.

Segundo Pereira (2007), ao longo dos anos, desde sua descoberta, o tema tornou-se um desafio para médicos, professores e pais, com mudanças de definições, revisadas a partir de novos entendimentos, novas hipóteses sendo elaboradas e ampliadas. para uma compreensão do comportamento e atitudes das pessoas com esse transtorno.

Embora haja muita controvérsia sobre o TEA, pesquisas têm mostrado que o início dos sintomas pode ser descrito como: distúrbios na interação social recíproca; dificuldades de comunicação e imaginação prejudicada, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades.

Cada criança pode apresentar características específicas e diferenciadas, o que difi-

culta e dificulta a elaboração do diagnóstico. Segundo Assumpção Jr e Pimentel (2000), a idade de diagnóstico é de aproximadamente 3 anos e é baseada em dados clínicos, ou seja, na história observacional e comportamental. Portanto, pais, professores, familiares, psicólogos e pediatras devem estar atentos às características e comportamentos das crianças com sintomas.

Estima-se que existam entre 1 e 5 casos epidemiológicos de TEA por 10.000 crianças, e esse número deve aumentar à medida que a doença se torna mais conhecida (ASSUMPÇÃO JR.; PIMENTEL, 2000). Além da identificação, no entanto, novos métodos e técnicas precisam ser desenvolvidos para que possam se beneficiar do processo inclusivo.

Para a grande maioria dos pais ou responsáveis, é difícil determinar as atitudes e comportamentos de uma criança em primeiro lugar para que dados precisos possam ser fornecidos para identificar barreiras. Nessas questões, as ações dos pais vão superando os preconceitos que são doutrinados e as grandes diferenças que existem entre as crianças com autismo.

Apesar de separados por questões pedagógicas, houve forte correlação entre esses sintomas. O comprometimento imaginário está relacionado à teoria da mente e nada mais é do que uma incapacidade de se colocar no lugar dos outros; interesses restritos e dificuldades de comunicação tornam as pessoas menos sociais, fatores relacionados que prejudicam a interação social e problemas linguístico-pragmáticos. LUDKE, 2011).

Outros sintomas que levam ao afastamento e dificuldade de interação social estão relacionados à hiperatividade, desatenção, agressividade e comportamentos automutilantes que geram medo e insegurança no outro parceiro (que não tem o mesmo comportamento). Por muito tempo, as escolas enfatizaram que esses sintomas são impossíveis de entrar e permanentes. Outra dificuldade notada e manifestada nos primeiros anos de vida é a dificuldade em estabelecer relações sociais (BANDEIRA, 2017)

De acordo com Assumpção Jr (2017) existem duas razões principais pelas quais as crianças com autismo têm dificuldade de socialização, entre elas:

...um déficit em ver os outros como pessoas com seus próprios sentimentos, pensamentos, desejos e intenções, que chamamos de teoria da mente; e um grave déficit na capacidade de pensar abstratamente, sentindo e simbolicamente” (ASSUMPÇÃO Jr., 2017, p. 7).

A maioria das pessoas com TEA tem dificuldade em interagir com os outros, também são severamente incapazes de compartilhar sentimentos, gostos, emoções e têm dificuldade em distinguir os outros.

Pereira (2007) explica que além de comportamentos sociais isolados ou inadequados, falta de contato visual, dificuldade em participar de atividades em grupo, expressões emocionais inadequadas, apatia emocional e falta de empatia social ou emocional, existem conceitos que se pode citar para justificar essas dificuldades de conexão social.

Lacônica (2002) também afirma que todas essas particularidades de sentir o mundo e ver os outros acabam por refletir amizades com colegas e parentes da mesma idade ou parentes próximos, que também podem não compartilhar suas experiências e sentimentos ou com outros, colegas ou parentes.

Segundo Afonso (2014), uma possibilidade e positiva que tem sido apontada é a intervenção (em alguns casos) com a ajuda de especialistas como psicólogos, professores, médicos e familiares para obter o diagnóstico das crianças. e engajamento. A intervenção

precoce e organizada pode levar a resultados benéficos para a criança e todos que convivem com ela.

A comunicação é uma das maiores dificuldades que as crianças com autismo enfrentam. Pode aparecer verbalmente e não verbalmente em vários graus e formas. As formas não verbais podem incluir gestos, expressões faciais, linguagem corporal e fenômenos de entonação verbal (PEREIRA, 2007).

Pode haver situações em que as crianças não tenham linguagem e várias dificuldades de comunicação. Em alguns casos, estabelecem comunicação por meio de placas de comunicação ou escrita. Demonstrar que não estão fisicamente isolados, mas envolvidos em atividades que se desenvolvem com eles ou se aproximam deles.

Conforme Afonso (2014) em outros casos, quando têm linguagem falada, muitas vezes a descrevem por meio de gírias, ecos, inversões de pronomes, prosódia anormal, entonação monótona, evidências há muito consideradas de crianças com autismo com dificuldade de interação e compreensão de comportamentos o ambiente em que ele se conecta.

A maioria das crianças com esse transtorno apresenta ecolalia, que podem ser caracterizados de duas formas, ecos imediatos, quando a criança repete o que foi dito, ou ecos tardios, quando a criança repete frases ou palavras ouvidas dias ou horas atrás. Ao copiar frases ouvidas de outros, para alguns autores, mostra que não conseguem estabelecer uma comunicação voluntária e metódica. Lamônica (2002) pressupõe a necessidade de um processo de intervenção.

...por sua desvantagem nas habilidades sociais, é preciso proporcionar períodos de interação durante os quais esforços especiais devem ser feitos para facilitar a reciprocidade em crianças com autismo, promovendo assim a comunicação social (LAMÔNICA, 2002, p.5).

No entanto, com o passar dos anos, um número considerável de pessoas com TEA ainda não se comunica verbalmente, possivelmente por não encontrar a possibilidade de estabelecer uma comunicação efetiva com as pessoas próximas. Em outros casos, desenvolvem uma linguagem infantil diferente das outras crianças.

Embora os autistas tenham linguagem, ela tem certas características da linguagem infantil. Em bebês, esses traços desaparecem rapidamente à medida que a linguagem evolui, enquanto em “crianças com autismo esses traços geralmente persistem ao longo da vida” (AFONSO, 2014, p.20)

Em uma sociedade que entende a comunicação verbal como expressão de inteligência e potencialidade, as crianças com TEA acabam tendo dificuldade em expressar seus desejos e anseios. Essa dificuldade deve ser observada com atenção na educação infantil.

As crianças na educação infantil são frequentemente envolvidas em atividades divertidas, brinquedos, música e movimento físico. Crianças com TEA apresentam dificuldade em mudar sua rotina, trocar brinquedos e realizar atividades rítmicas nos primeiros anos de vida. Apresentam apego a certos rituais, rotinas e objetos, e o movimento das peças (rodas e hélices) exerce grande atração sobre eles (PEREIRA, 2007).

Devido à especificidade associada a objetos e pessoas, atividades que exigem imaginação não estão envolvidas em muitos momentos da vida e da educação infantil. Professores, pais e familiares têm a responsabilidade de incentivar e facilitar, na medida do possível, momentos que contribuam para o desenvolvimento de habilidades.

Com a ajuda dos brinquedos, as crianças podem desenvolver a imaginação, a confian-

ça, a autoestima e a cooperação. A maneira como as crianças brincam revela seu mundo interior. Assim, os brinquedos contribuem para a unificação e integração de personalidades e permitem que as crianças se envolvam com outras crianças. (SANTOS, 2000, p. 159).

Outro comportamento comum em crianças com autismo é o desempenho motor quando estão extremamente excitadas. Normalmente, essas manifestações são agitar os braços, bater palmas repetidamente, girar em círculos, usar a mesma palavra repetidamente e frases. Em alguns casos, identificar e intervir no momento de forma adequada pode ajudar a superar esse comportamento.

O TEA é uma condição permanente, mas quanto mais cedo for feito o diagnóstico e a criança receber atendimento médico, educacional e terapêutico especializado, maiores serão as chances de remissão das manifestações da doença. Nesse sentido, a educação infantil desempenha um papel importante na vida das crianças com deficiência, e ao compreender seus comportamentos e atitudes, e antes de propor ações educativas efetivas, pode ajudar as crianças a se tornarem adultos autônomos e felizes (LAMÔNICA, 2002).

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO

O presente capítulo consiste numa breve análise acerca da história da Educação Inclusiva no Brasil, pois nas últimas décadas especialmente a partir da década de 80 muito se tem debatido sobre um sistema educacional inclusivo. Uma educação inclusiva de qualidade para todos inclui entre outros fatores a atribuição de novas dimensões da escola no que consiste não somente na aceitação, sobretudo, na valorização das diferenças

A manifestação para inserir pessoas com deficiência só iniciou recentemente e historicamente, a presença discriminatória nas escolas e na sociedade em geral tem se limitado à educação de uma população seleta e homogênea. Aqueles que não pertencem a este grupo são excluídos desta sociedade.

Após alguns anos de exclusão e abandono, até a década de 1980, algumas instituições começaram a ser notadas e abertas, mas segundo Nascimento et al., (2020) as instituições estavam mais preocupadas com deficiências visuais e auditivas e continuou a excluir deficiência física, especialmente deficiência intelectual. O serviço é irregular e quase inexistente como iniciativa oficial no campo da educação.

Na metade do século XIX, começou a ser elaboradas políticas voltadas para a educação especial. Foi nesse período que apareceram as instituições como a Sociedade Pestalozzi do Brasil e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e segundo Santana (2020), o controle dessas associações ocorreram quando as escolas públicas estavam mal preparadas para atender alunos com necessidades especiais.

O ensino para pessoas com necessidades especiais não iniciou de fato até a década de 1930. Em 1954, surgiu a primeira APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais, que acabou dominando o Brasil, pois as escolas públicas não estavam preparadas para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência. Com o apoio do poder público, principalmente da comunidade, essas instituições passaram a divulgar métodos e materiais educativos específicos.

Em 1977, sob a direção do Ministério da Educação (MEC), foi formulada a Política de Educação Especial, que esclareceu a criação de classes especiais e escolas especiais para a rede de ensino. Adotou-se um modelo psicomédico e, a partir de então, a educação especial assumiu o ensino de alunos com necessidades especiais que até então não eram considerados especiais. A partir da década de 1980, devido à internalização da APAE, acele-



rou-se a criação de instituições, principalmente na área de deficiência mental. Por sua vez, a Constituição de 1988 trouxe mudanças significativas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Em junho de 1994, como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, a Declaração de Salamanca foi elaborada para orientar a prática de organizações e governos, que recomendavam que as escolas acolhessem crianças deficientes e superdotadas. O objetivo geral da Declaração é identificar políticas que inspirem a ação de governos de organizações internacionais e nacionais de ajuda, ONGs e outras agências para aplicar a Declaração de Princípios, Políticas e Práticas às Necessidades Educacionais Especiais.

Assim, a Declaração de Salamanca (1994) assume que

“[...] as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado” (BUENO, 2006, p. 16).

A partir da Declaração de Salamanca, o direito à educação para todos foi difundido em todo o país. A Constituição Federal e a Portaria 9.394/16 e a Lei Básica (LDB) se baseiam nos seguintes princípios e ideias: Todos devem ter oportunidades iguais de aprender e desenvolver suas habilidades, habilidades e potencialidades para alcançar a independência social, vida e integração plena na sociedade (BRASIL, 2016).

Em 2011, foi promulgado o Decreto nº 7.611 que, entre outras medidas, dispôs sobre a Assistência à Educação Profissional (AEE). Portanto, com base nesses elementos relevantes que temos e no progresso significativo na educação inclusiva, decidimos apresentar alguns desses marcos em uma linha do tempo por meio de uma estrutura (BRASIL, 2011).

Os Elementos de alguns dos principais documentos legais que ordenam e regulamentam os procedimentos de educação inclusiva no Brasil desde a década de 1990 até o presente são mostrados na Tabela 1.

1994	1994 - Declaração de Salamanca:	Ele define a política de educação especial, princípios e prática, e influencia a política de educação pública.
1994	1994 – Portaria MEC nº 1.793	Sugestão de inclusão de conteúdos relacionados aos aspectos ético-político-educacionais de padronização e inclusão de pessoas com necessidades especiais.
1996	LDB: A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96,	No artigo 59.º, recomenda que o sistema educativo forneça aos alunos programas, métodos, recursos e organizações específicos para satisfazer as suas necessidades. A lei obriga as redes de ensino a fornecer todos os recursos necessários para proporcionar igualdade de cuidados entre alunos com necessidades educativas especiais e outros alunos.
1999	Decreto nº 3.298	É instituída a Política Nacional de Integração de Pessoas com Deficiência. A educação especial é definida como uma abordagem em todos os níveis e estilos de educação.

1999	Resolução CEB N.º 4	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
2001	Resolução CNE/CEB	Estabelece no artigo 2º: “O sistema educativo deve matricular todos os alunos, devendo as escolas organizar os seus próprios serviços para alunos com necessidades educativas especiais, garantindo as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.
2001	Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172:	Ele ressaltou que “o grande progresso que esta década deve produzir será a construção de uma escola inclusiva que garanta a diversidade da humanidade”.
2005	Programa de Acessibilidade no Ensino Superior	(Programa Incluir)
2007	PDE - Decreto nº 6.094 - P	Para a implementação do PDE é publicado o decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do compromisso todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.
2011	Decreto nº 7.611 -	Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de outras providências.
2015	Lei nº 146	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)
2016	Lei nº 409	Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Quadro 1 – Documentos legais da Educação Inclusiva no Brasil

Fonte: Bezerra (2020)

Segue-se até o atual momento tendo ganhos nessa área, não sem lutas, mas sempre avançando para que mais pessoas com deficiências físicas e intelectuais tenha direitos iguais para aprender e se desenvolver.

A Educação Inclusiva se configura como uma modalidade de ensino que inclui alunos com qualquer tipo de transtorno, deficiência ou altas habilidades no ensino regular, busca-se entender neste capítulo a definição da educação inclusiva.

A educação inclusiva é a educação que é oferecida a todos, sem distinção e sem seletividade, com a principal finalidade de matricular pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas formais. Portanto, uma escola inclusiva é aquela que faz as mudanças necessárias para acolher todos os tipos de alunos, sejam ou não portadores de deficiência. Esta é uma escola heterogênea que deve acomodar plenamente as particularidades de cada aluno.

Declaração de Salamanca dá a seguinte definição sobre escolas inclusivas:

“...todas as crianças devem ser cuidadas, independentemente de suas condi-

ções físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras. Isso deve incluir crianças comprometidas e talentosas ou deficientes, meninas, crianças trabalhadoras e de rua, crianças de áreas remotas, viajantes ou nômades, crianças que perderam seus pais para a AIDS ou guerra civil, filhos de minorias linguísticas, raciais ou culturais e filhos de outros grupos desfavorecidos e marginalizados (BRASIL, 2014, p. 41).

Trata-se de educação inclusiva, e no que se refere ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em redes educacionais comuns em todos os níveis.

Segundo Carvalho (2004), uma escola inclusiva é uma escola para todos porque é um sistema educativo que reconhece e acolhe as diferenças individuais e respeita as necessidades de qualquer aluno. Não só as pessoas com deficiência são atendidas, mas todos os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou de desenvolvimento por diversos motivos (endógenos ou exógenos, temporários ou permanentes).

Assim, o conceito de escolas inclusivas envolve igualdade de oportunidades educacionais e sociais, onde todos os alunos, sem exceção, têm o direito de serem incluídos no mesmo sistema educacional (MARTIN; JÁUREGUI; LÓPEZ, 2004).

Apresente o texto que indica a citação abaixo, pois as citações não devem ficar soltas no texto.

Sánchez (2005, p.10) diz que:

“..., a educação inclusiva deve ser entendida como mais uma tentativa de enfrentar as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno do sistema educacional e como um meio de garantir que os alunos com deficiência tenham os mesmos direitos que os demais, ou seja, os mesmos que seus o direito dos colegas da escola regular” (SANCHEZ, 2005, p. 10).

O conceito de necessidades educativas especiais está associado a dificuldades de aprendizagem para alguns alunos, devido a algumas limitações físicas, cognitivas, etc. Correia (2000) referiu-se ao conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), afirmando que se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e dificuldades de aprendizagem causadas por fatores orgânicos ou ambientais. Brennan (2000, p.36), ao referir-se ao conceito de NEE, diz que

Uma instituição educacional é definida como um estabelecimento, instituição ou lugar que oferece educação para um grupo de pessoas. É uma instituição de ensino formal criada pela sociedade para cumprir seus anseios e, para transmitir-lhes valores, atitudes e conhecimentos, deve primeiro respeitar a diversidade dos seres humanos (BRENNAN, 2000, p.36).

Com bases nessas ideias, uma escola inclusiva é uma escola para todos, independe da cor, religião, cultura, ou condição do aluno. Todos que estão dentro da escola estão ali para aprender, participar, fazer parte dessa comunidade escolar como um todo.

4. OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO E O ENSINO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Partindo do pressuposto de que crianças com autismo, apesar de ainda apresentarem dificuldades, dependendo do nível de comprometimento, podem aprender padrões de comportamento culturalmente aceitáveis, exercer sua cidadania, adquirir conhecimento e integrar-se à sociedade de forma bastante satisfatória.

Este capítulo compreende essencialmente a importância do ambiente escolar, enquanto espaço inclusivo, não só básico e indispensável, torna-se condição indispensável para garantir o direito das crianças à escola de acordo com a situação clínica das crianças com autismo na Educação Infantil.

A Declaração de Salamanca (2004) propõe algo sobre a democratização da inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência nas escolas formais como oportunidades educacionais. A Declaração estabelece os princípios da educação especial e da pedagogia centrada na criança. Também aponta recomendações, orientações e recomendações para ações de educação especial. Traz uma nova face à educação especial e fornece diretrizes para a ação nos níveis regional, nacional e internacional.

A Declaração traz a garantia de acessibilidade a todos, porém uma vez que na medida em que, o acesso esteja garantido, torna-se necessário assegurar-se de que a permanência se dê com qualidade (MORGADO, 2011).

Correia (2008) diz que somente reconhecendo as diferenças dos alunos e buscando a participação e o avanço de todos no processo educacional, as escolas precisam de atualização, novos conceitos, redefinição e aplicação de alternativas e inclusão em prol do ensino e da prática educativa. Com o desenvolvimento do novo ensino práticas implementadas, as crianças poderão desenvolver uma consciência do seu próprio potencial.

Para Crochík (2011)

Portanto, a educação inclusiva não deve ignorar as diferenças, mas fornecer recursos para alcançar os objetivos escolares. “Dessa forma, as escolas inclusivas reconhecem as diferenças e proporcionam condições adequadas para o desenvolvimento do potencial de cada aluno.

Segundo Mittler (2003, p. 25):

Na educação, a inclusão envolve um processo de reforma e reestruturação em toda a escola para garantir que todos os alunos tenham acesso a toda a gama de oportunidades educacionais e sociais que a escola oferece.

As escolas devem ser os melhores lugares para serem inclusivas e em benefício de todos, essenciais ao potencial de todos, e devem garantir o acesso e a participação de todas as crianças ao longo do processo educativo. É preciso pensar o aluno sem nenhuma exclusão, repensar a prática docente e considerá-lo em sua situação real, enfatizando suas potencialidades e interesses, ao invés de eliminar suas dificuldades tentando padronizá-lo (MORGADO, 2011).

Diante disto Mittler (2003, p.170) aponta que:

Nosso ponto de partida no caminho para a inclusão deve ser a sala de aula e os professores, que, claro, já dão suporte em sua prática cotidiana. Isso inclui



garantir que todos os alunos participem o máximo possível na sala de aula, que tenham a oportunidade de interagir com os professores e entre si e que sejam bem-sucedidos.

Menezes (2012) explica que as crianças com autismo precisam ser incluídas não apenas em um canto isolado como ouvinte, mas também na forma como participam de todos os contextos expostos em todas as situações. Há muitas coisas que um autista pode fazer, principalmente acreditar que tem potencial para aprender, saber que vê o mundo de forma diferente, mas vive no nosso próprio mundo para que não o deixemos ir. Não vá à escola e o prive de sua vida social. É inapropriado pensar no autismo como algo remoto e fadado ao isolamento nas escolas profissionais.

Morgado (2011) diz que ao ingressar na escola, as crianças com autismo podem apresentar manifestações muitas vezes desconhecidas e/ou novas para os profissionais e podem ter um grande impacto diante dessas situações. Essas manifestações surgem porque é um lugar novo, uma experiência nova que a criança desconhece, e está lhe causando desconforto. No entanto, a escola deve aceitá-lo e acolhê-lo, sabendo que esse momento não é permanente, é apenas uma fase e com o tempo a relação dessa criança vai se modificando.

Na inclusão escolar, as crianças com PDD têm a oportunidade de vivenciar a alternância entre coisas que acontecem da mesma forma e coisas que acontecem de forma diferente a cada dia. Essa alternância permite o acúmulo de experiência, tornando o ambiente social menos imprevisível. O que podemos observar é que, mediada pela escola, “a escola é fonte de aprendizagem a partir da experiência situacional social sistemática de modo a ampliar seus recursos para que essa criança se antecipe” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 26).

Na escola, as crianças aprendem por meio de suas interações com seus pares e pela vivência do cotidiano escolar para superar as condições iniciais em que se encontram, podendo, assim, mitigar perdas e aumentar a probabilidade de seu desenvolvimento intelectual.

Em alguns casos, as crianças admitidas nas escolas têm dificuldade em interagir, seguir regras sociais e se ajustar, comportamento que pode ser rapidamente confundido com falta de educação e restrições. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem identificar e caracterizar os autistas. É importante que as escolas saibam distinguir essas crianças e encaminhá-las para profissionais que possam fazer um diagnóstico. Diante do diagnóstico e dos resultados, o professor poderá criar um plano de aula para essa criança que se aproxime da idade global do autismo (MENEZES, 2012).

O foco no desenvolvimento deve abranger todos os envolvidos, incluindo alunos e pais, professores, técnicos e funcionários. Não se trata apenas da aplicação de método ou conhecimento; trata-se de participar de um processo que inclui uma forma de convivência baseada em uma escala de valores derivados de uma filosofia de vida (CUNHA, 2010, p. 122).

Quando se trata de crianças com autismo, o desafio para as escolas é ainda maior, pois a manifestação do comportamento estereotipado dessas crianças é um dos aspectos que tem maior peso na esfera social e se torna uma barreira nas relações interpessoais. Eles e seu ambiente, o que pode impactar na comunicação interpessoal que ocorre em sala de aula (CROCHIK, 2011).

Cunha (2010) diz que ao incluir um aluno com autismo não apenas o torna um ouvinte, mas o mais importante, ele também é um participante da aula em todos os momentos. Essa inclusão é essencial para o avanço do desenvolvimento em qualquer nível, é sempre

bem-sucedida e traz benefícios para os alunos e todos em seu ambiente.

A esse respeito Belisário Filho e Cunha (2010, p. 36) explicam que:

É um fator que contribui para o desenvolvimento de atitudes dentro da sala de aula e é projetado para iniciar intervenções formais de instrução que fornecem às crianças referência aos comportamentos de PDD e por meio do envolvimento dos pares. Por isso, é importante fazer a atividade em duplas ou grupos.

Morgado (2011) diz que as crianças com autismo têm características que afetam a linguagem, interação social e atenção, incluindo hipersensibilidade, movimentos estereotipados e linguagem verbal. Tudo isso impacta no aprendizado e aumenta a necessidade de posturas diferenciadas dos professores. No entanto, o aluno com autismo só vai falar, brincar e aprender sobre coisas que lhe interessam. Portanto, o professor deve desenvolver uma prática pedagógica que auxilie no desenvolvimento desse aluno.

Nesse entendimento, os autores Belisário Filho e Cunha, (2010, p. 36) corroboram:

[...] as intervenções instrucionais devem, inicialmente, se basear em aspectos de ensino e aprendizagem relacionados às áreas do desenvolvimento cognitivo, como familiaridade com o ambiente, melhor compreensão das rotinas escolares, construção de conexões e estratégias de comunicação/antecipação, e destinação para o significado da experiência do ambiente social da escola.

O conhecimento e as informações sobre o autismo são muito necessários nas escolas, pois se todos tiverem esses conhecimentos básicos, poderão ajudar e saber lidar com os alunos autistas no futuro é muito importante saber incluir.

De acordo com Belisário Filho e Cunha, (2010, p. 36):

É importante oportunizar situações de interesse que sejam coordenadas com a participação de outros alunos, apresentar atividades que os alunos do PDD precisam para construir relacionamentos e se comunicar com os colegas, evitar agravar prejuízos na área de compartilhamento social e proporcionar os desafios necessários para o desenvolvimento de habilidades nesta área.

Diretrizes Operacionais da Educação Especial para a Assistência Educacional Profissional na Educação Básica, segundo o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, levando em consideração a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito de todos à educação; janeiro de 2008 Perspectiva da Educação Inclusiva Nacional Especial Política de Educação e o Decreto nº 186, de julho de 2008, que ratificou a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), e estabeleceu uma diretriz operacional da educação especial para o atendimento à educação especial - educação básica no AEE, regulamentada pela Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, desta forma, antes de ingressar na escola regular, um atendimento profissional pode ajudar a criança a desenvolver o autoconhecimento e prepará-la para uso posterior do modelo.

O Ministério da Educação enfatiza o direito à Educação Inclusiva e ao Atendimento Educacional Profissional (AEE), reafirmando o direito à educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino em todo o país, e o direito de fornecer o suporte necessário para o conteúdo específico das sessões ao longo da vida escolar das necessidades individuais. Ou seja, uma série de medidas para a formação de professores e gestores; agências



para programas individuais de atendimento à educação especial que considerem o potencial do aluno; disponibilização de recursos educacionais, estratégias de mediação e acesso às rotinas escolares, e outras medidas (BRASIL, 2010)

Este conjunto de medidas está em conformidade com o artigo 3.º. Lei nº 12.764/2012, incluindo o direito de ter colegas profissionais nas aulas regulares onde houver necessidade comprovada de alunos com autismo. O AEE é um recurso muito importante para que alunos com necessidades educacionais especiais possam obter ajuda durante os turnos regulares dentro de sua instituição de ensino (BRASIL, 2012).

Em seu Art. 2º referente ao AEE pontua:

[...] Sua função é complementar ou complementar a educação dos alunos, fornecendo serviços, recursos acessíveis e estratégias para remover as barreiras à sua plena participação na sociedade e ao aprendizado do desenvolvimento (MEC, 2008, p.48).

As atividades complementares que beneficiam as crianças com autismo devem levar em consideração seus desejos, preferências e aspirações, pois cada indivíduo tem uma personalidade diferente e, portanto, deve respeitá-la mesmo que se desenvolva da melhor maneira possível. Entre as atividades úteis podemos citar:

- Brinquedoteca: Oferece oportunidades divertidas de aprendizado para desenvolver seu potencial através da brincadeira;
- Expressão Corporal: Ajudar as pessoas a compreender melhor seus corpos e construir relacionamentos, sejam eles espaciais, temporais ou sociais;
- Natação Especial: Proporciona condições para melhorar a aptidão física, coordenação motora para minimizar as dificuldades;
- Informática: é uma ferramenta que auxilia o processo de aprendizagem por meio de software educacional e da Internet;
- Arte: A arte é uma importante forma de expressão.

Vale a pena mencionar que:

As atividades propostas devem ser muito importantes, caso contrário não serão determinantes do equilíbrio físico e emocional; se impostas, prejudicarão não só a motivação para a atividade, mas também a motivação para se envolver em outras situações (CUNHA, 2010, p. 122).

Mittler (2003) afirma que os desafios, inclusive para alunos com autismo, continuam grandes. A maioria dos casos problemáticos está relacionada com a falta de conhecimento e informação sobre o que é o autismo, falta de uma equipa multidisciplinar para acolher e supervisionar estas crianças, falta de bases de internamento e apoio às famílias, o que também ocorre com frequência. E a desorientação de como incluir esses alunos.

Belisário e Cunha (2010) dizem que diante da incapacidade de transferir o conhecimento acadêmico, para enfrentar as dificuldades em sala de aula, o professor deve construir seu conhecimento com base no conhecimento disciplinar e pedagógico, bem como na experiência de vida.

Crianças com autismo podem ter dificuldade em fazer associações, imitações ou representações mentais. Sendo muito seletivos, eles se concentram em detalhes individuais,

e pequenas mudanças no ambiente podem fazer com que eles não reconheçam mais o todo. Eles poderão emparelhar o mesmo gráfico, mas não associar o gráfico ao objeto representado ou seu nome. O comportamento estereotipado é bastante comum. Às vezes, o comportamento estranho é a única forma de expressão que uma criança que não fala encontra para se expressar e se sentir viva, e é por isso que é tão importante desenvolver algum tipo de comunicação alternativa com ela. Não basta tentar suprimir esses comportamentos, é preciso compreendê-los (CUNHA, 2005, p. 123).

O que funciona para uma pessoa pode não funcionar para outra. Os professores devem aliar o saber pedagógico à sensibilidade humana porque sempre haverá acertos e erros, muitas vezes mais erros que acertos, mas o trabalho nunca é em vão.

Para Belisário Filho e Cunha, (2010, p. 37),

O tempo que leva para os alunos com PDD começarem a responder aos investimentos no ensino em sala de aula varia de criança para criança. Em cada momento de escolarização, as condições de participação e execução das tarefas escolares também são variáveis. Por outro lado, pode haver respostas surpreendentes que sugerem que o aluno adquiriu um conhecimento que antes não era conhecido pela escola.

O professor constrói seu trabalho, começando pelo aluno, com um olhar instrumental e sensível. Ele encontrou recursos didáticos para usar. O professor precisa descobrir quais habilidades seus alunos já possuem - sociais e acadêmicas - e quais habilidades ele precisa adquirir. Escolha o material certo a partir daí. A comunicação e a socialização das crianças com autismo é sempre uma prioridade.

É vital que o professor adquira conhecimentos, que dizem respeito à situação do aluno, e esse conhecimento deve ser buscado para que ele possa desenvolver trabalhos com bom resultado. Para tanto, o autor Freire (2005) apontou algumas condições necessárias para um professor: ter uma compreensão prática dos alunos; estabelecer canais de comunicação com os alunos; tolerar contratempos, persistência e persistência; saber orientar os alunos em família e trabalho cooperativo; tem A natureza da relação professor-aluno: sensível, afetuoso, firme, seguro, emocionalmente estável, confiante, organizado, calmo e entusiasmado.

Acredita-se que alunos com autismo tendem a ter maior chance de integração, pois essa integração é fundamental para essas crianças por meio de interações com seus pares. Diante de condições favoráveis de aprendizagem, haverá mais chances de sucesso do que de fracasso, e seus esforços e resultados serão valorizados para que possam desenvolver habilidades e habilidades úteis para toda a vida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostrou que, no âmbito da educação infantil, é perfeitamente viável e possível uma prática educacional inclusiva que potencialize o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do aluno com o Transtorno do Espectro Autista. Contudo, é indispensável a ação docente na relação com esses alunos. É fundamental que o professor acredite na potencialidade desse aluno, e entenda o ritmo característico da criança com autismo e suas características.

Ressaltou ainda que a inclusão, quanto mais cedo for realizada, favorece mais o desenvolvimento do aluno com autismo. A entrada precoce dessa criança no espaço escolar



comum contribuiu de maneira ímpar para o seu desenvolvimento em todos os aspectos (cognitivo, social, emocional e motor).

Na intervenção pedagógica, percebe-se a relevância da flexibilidade na arte de ensinar e, principalmente, o papel do professor nas mediações necessárias, pensando em estratégias de ensino apropriadas, facilitadoras de contextos inclusivos e que pudessem estimular e contemplar o aluno com autismo e seu respectivo comportamento. Quando o professor conhece seu aluno, consegue identificar e mensurar o que ele sabe e o que ele tem condições de aprender, considerando a diversidade do aprender

Ressalta-se ainda, que a inclusão escolar é um movimento que gradativamente está adentrando os muros da escola, mas ainda existem muitas barreiras a serem transpostas para que os alunos, de maneira particular os autistas, na sua totalidade, estejam nas escolas comuns e, especificamente, dentro das salas de aula com propostas de atividades adaptadas a cada um

Concluindo, acredita-se que o estudo permitiu descrever e compreender algumas interações, ações e intervenções no contexto escolar considerado inclusivo, revelando que crianças com autismo podem aprender de maneira significativa, desde que as práticas pedagógicas sejam apropriadas.

Referência

AFONSO, S. R. M. **A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo I do Ensino Fundamental:** ponto de vista do professor. 2014, 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

ASSUMPÇÃO JR., Francisco B. PIMENTEL, Ana Cristina M. **Autismo Infantil.**In Revista Brasileira de Psiquiatria. Vol 22(supl II), p. 37-39, 2000.

ASSUMPÇÃO JR., Francisco B. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Infantil.**São Paulo-SP: Lemos Editorial, 2017

autista: desafios à prática docente. **Educación**, v. XXVI, n. 50, p. 123-142, mar. 2017.

BANDEIRA, D. R., & Silva, M. A. Psicodiagnóstico em casos de suspeita de Transtorno do Espectro Autista. In C. Bosa, & M. Teixeira (Orgs), **Autismo: Avaliação psicológica e neuropsicológica** (pp. 43-62). São Paulo: Hogrefe, 2017.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar:** Transtornos Globais do Desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, v 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar), 2010

BEZERRA, Lourayne Natiely. **Um breve histórico da educação inclusiva no Brasil.** Conedu. VII Congresso Nacional da Educação. 17 de outubro de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva.** 2008 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 de set. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 2014.

BRASIL. Decreto 6.094, de 24 de abril de 2014. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Brasília: Congresso Nacional, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2016. **Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).** Brasília: Congresso Nacional, 2016.

BRENNAM, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Vol 28 - n 3. 2000.

- CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2004.
- CORREIA, Luís M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares de ensino**. Porto: Porto Editora, 2000
- CORREIA, Theresinha Guimarães. **O professor e a educação inclusiva: formação práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.
- CROCHÍK, José Leon. **Educação Inclusiva e preconceito: Desafios para a prática pedagógica**. In: MIRANDA, T. G; GALVÃO FILHO, T A. O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares. EDUFBA: Salvador, 2011.
- CUNHA, N. H. S. **Distúrbios de comportamento**. In: CAMARGOS JR., Walter e colaboradores. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2010.
- FREIRE, L. H. V. Formando professores. In: CAMARGOS JR., Walter e colaboradores. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005**.
- LAMÔNICA, D. A. C.. **Utilização de variações da técnica do ensino incidental para promover o desenvolvimento da comunicação oral de uma criança diagnosticada autista**. Bauru, USC, 2002. (Cadernos de divulgação cultural)
- LÜDKE, J. P. R. Autismo e inclusão na educação infantil: um estudo sobre as crenças dos educadores. 2011. 27 f. **Monografia. (Especialista em Psicologia Escolar e Educacional)**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Porto Alegre, 2011.
- LUZ, M. H. S. da; GOMES, C. A.; LIRA, A. Narrativas sobre a inclusão de uma criança
- LYONS & FITZGERALD, M. Asperger (1906-1980), and Kanner (1894-1981), **the two pioneers of autism**. J. Autism Dev Disor. 2007
- MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** Dissertação de Mestrado, UERJ, 2012
- MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORGADO, Simone Helen Ischkanian. **Autismo e educação: métodos, programas e técnicas educacionais para autistas. Projeto. 2011**.
- NASCIMENTO, **Álison** Raul Melo; CHAVES, Valdianny da Glória Albuquerque; COSTA, Maria Adilza; TORRES, Vanessa Cavalcanti. **Linha Do Tempo Na Educação Inclusiva: Tecnologias Como Subsídio Para Aprendizagem**. Disponível em: <<https://even3.blob.core.windows.net/anais/70138.pdf>> Acesso em: 31.10.22
- PEREIRA, Alessandra Marques. **Autismo Infantil: Tradução e validação do CARS (Childhood autism rating scale) para uso no Brasil**. 2007 Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12936/000634977.pdf> acesso em: 30/11/2015
- SANCHES, I. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, 2005.
- SANTANA, Adriana Silva Andrade. **Educação Inclusiva No Brasil: Trajetória E Impasses Na Legislação**. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_8.pdf> Acesso em: 31.10.22
- SANTOS, S. M. P. dos. (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

34

**A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO INFANTIL**

*THE IMPORTANCE OF PLAYFULNESS IN THE CONSTRUCTION OF
CHILDREN'S KNOWLEDGE*

Meriam Reis Torres

Resumo

A importância da ludicidade na construção do conhecimento infantil. O objetivo geral do estudo foi conhecer a importância da ludicidade na construção do conhecimento infantil. De acordo com os objetivos expostos o estudo trata-se de uma revisão da literatura. A busca dos dados foi realizada nas seguintes bases: biblioteca virtual Scientific Eletronic Library Online (SCIELO), Biblioteca e Dissertações da Tese Digital Brasileira (BDTD) e no google acadêmico. Os Descritores foram: Ludicidade, educação infantil e aprendizagem. Os critérios de inclusão foram estudos publicados nos anos de 2015 a 2020, que abordavam aspectos relacionados a ludicidade no processo de conhecimento, e os critérios de não inclusão foram, estudos que apresentaram fuga ao tema proposto pelo estudo. Transformar brinquedos em coisas interessantes e maravilhosas é um jogo das crianças, não por si só. Todo professor deve ter jogos em sala de aula como forma de alcançar um aprendizado real. Mas, primeiro, você deve pesquisar e estudar o tópico para entender verdadeiramente o que vai fazer. Você não deve jogar apenas para passar o tempo livre. Os profissionais da educação devem reconhecer o verdadeiro significado dos jogos para aplicá-los corretamente e estabelecer a relação entre os jogos e a aprendizagem

Palavras-chave: Ludicidade. Educação infantil. Aprendizagem

Abstract

The importance of playfulness in the construction of children's knowledge. The general objective of the study was to understand the importance of playfulness in the construction of children's knowledge. According to the exposed objectives, the study is a literature review. The search for data was conducted in the following databases: virtual library Scientific Eletronic Library Online (SCIELO), Brazilian Digital Library and Thesis Dissertations (BDTD) and Google Scholar. The descriptors were: Ludicity, early childhood education and learning. The inclusion criteria were studies published in the years 2015 to 2020, which addressed aspects related to playfulness in the knowledge process, and the non-inclusion criteria were, studies that presented an escape from the theme proposed by the study. Turning toys into interesting and wonderful things is a children's game, not by itself. Every teacher should have games in the classroom as a way to achieve real learning. But first, you must research and study the topic to truly understand what you are going to do. You should not play games just to pass the free time. Educational professionals must recognize the true meaning of games to apply them correctly and establish the relationship between games and learning. Playfulness, early childhood education, and learning. It is important to note that the playful approach integrates the sportive, cognitive, emotional and social aspects, assuming that it is through playfulness me form of play the child learns and organizes the world around him, absorbs experiences and information and most importantly combines concepts, attitudes and values.

Keywords: Playfulness. Early Childhood Education. Learning.



1. INTRODUÇÃO

Brincar é um comportamento que se estende por vários séculos. Independentemente de sua cultura ou classe social, faz parte da vida humana. Todos se divertem, aprendem, se socializam, se comunicam, trocam experiências, desafiam e interagem. Uma ferramenta importante que pode regular o processo de aprendizagem, principalmente para as crianças, pois vivem em um mundo de fascinação, fantasias e sonhos. Crenças ficcionais e realidade se entrelaçam, o que é propício ao pensamento, à concentração, ao desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos e ao uso de a cultura promove o processo de construção ideológica.

Devido à relevância dada às possibilidades de aprender através da lúdica e preparação e formação de profissionais para desempenho adequado, os profissionais devem ser treinados para práticas lúdicas e instituições educacionais que investem em seus educadores, fornecendo treinamento para incorporar os jogadores em seu pedagógico proposto, realçando que seu uso não é uma perda de tempo, mas um parceiro.

Sabe-se que muitos educadores devem desenvolver uma capacidade lúdica para reconhecer seu valor na constituição do indivíduo, desenvolvimento e aprendizagem. Acredite em jogar e veja esta atividade como um facilitador de trabalho pedagógico, chame sendo usado em qualquer disciplina, ajudando a aprender o aluno. Diante do exposto surge o questionamento: Qual a importância da ludicidade na construção do conhecimento infantil?

O objetivo geral do estudo foi conhecer a importância da ludicidade na construção do conhecimento infantil. E os objetivos específicos foram: Apresentar o conceito de Ludicidade na aprendizagem; Compreender a ludicidade e a construção do conhecimento; e descrever o papel do professor na aplicação do conhecimento de forma lúdico.

De acordo com os objetivos expostos o estudo trata-se de uma revisão da literatura. A busca dos dados foi realizada nas seguintes bases: biblioteca virtual Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Biblioteca e Dissertações da Tese Digital Brasileira (BDTD) e no google acadêmico. Os Descritores foram: Ludicidade, educação infantil e aprendizagem. Os critérios de inclusão foram estudos publicados nos anos de 2015 a 2022, que abordavam aspectos relacionados a ludicidade no processo de conhecimento, e os critérios de não inclusão foram, estudos que apresentaram fuga ao tema proposto pelo estudo.

2. LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM

2.1 Conceito

Os jogos são uma importante ferramenta de mediação do conhecimento, podendo estimular a presença de substâncias infantis nos brinquedos. No jogo ela pode processar, refletir e reorganizar tudo, aprender é mais fácil e com mais entusiasmo, porque ela não percebeu quando estava aprendendo. É aprender brincando. Os jogos enriquecem a dinâmica das relações sociais em sala de aula e fortalecem a relação professor-aluno (SANTANA, 2016).

Os jogos fazem parte do patrimônio cultural, mudam valores, costumes, formas de pensar e aprender, para isso o educador deve traçar as metas e objetivos a serem alcançados e as regras a serem seguidas. Os jogos e brincadeiras possibilitam que as crianças

se tornem sujeitos ativos, construam seus próprios conhecimentos e, gradativamente, tornem-nos independentes dos estímulos ambientais (ANDRADE, 2015).

Movendo seus corpos e encontrando soluções, as crianças irão inventar jogos e estratégias para formar suas próprias personalidades, imaginações e ideias. Se mais atividades lúdicas e as crianças participarem, o desenvolvimento cognitivo será melhor (MINEIRO; AVILA, 2019).

Porém, a dificuldade encontrada é que muitos adultos restringem esse tipo de exercício e atrapalham o desenvolvimento infantil nesse sentido, por acharem que é apenas uma atividade de lazer que não é importante para o seu desenvolvimento, e à medida que envelhecem aumentam e aumentam. Cada vez menos. Na primeira infância, o espaço para atividades físicas e o tempo para brincar são reduzidos ou a criança é muito ativa (SANTANA, 2016).

Segundo Carvalho et al. (2015), o lúdico é cada atividade que fazemos e damos prazer que temos uma espontaneidade na execução; atividades que são feitas quando queremos interesse pessoal. Isso se refere tanto à criança quanto para adultos. É na atividade lúdica, que é percebida a oportunidade de aprender a oportunidade de jogar tanto em morrer e vida real, tanto no Lúdico quanto na vida real, um grande número de objetivos definidos e parciais, importantes e sérios, porque a realização de sucesso é necessária e, portanto, seria essencial que o homem seja aquele homem em busca de satisfação oculta, nesse caso, seria aprender.

Segundo Oliveira (2015), ainda é um encanto metodológico que proporciona aprendizagem espontânea e natural. Crítica, criatividade e estimulação social. Portanto, é considerada uma das atividades mais importantes, mas é a mais importante pelo seu conteúdo de educação social. Partindo desse pressuposto, o brincar é um recurso metodológico relacionado à pedagogia e à pedagogia, que deve desenvolver jogos e brincadeiras, lembrando que os jogos devem ser praticados na prática educativa, sendo um poderoso instrumento de construção da personalidade e crescimento infantil.

Sabemos que a pedagogia é uma ferramenta que quer explicar os objetivos da aprendizagem, que conduz ao processo de ensino. Porém, o processo de ensino, as salas de aula e as atividades recreativas devem planejar, avaliar e controlar melhor o processo educacional e aprimorar o uso das ferramentas disponíveis. O processo de planejamento é um processo sistemático e organizacional do comportamento do professor. É uma ferramenta para racionalizar o trabalho educativo. O trabalho educativo deve ser combinado com conteúdo de contexto social para esclarecer as atividades escolares (MINEIRO; AVILA, 2019).

O planejamento é um processo de equilibrar a pesquisa entre apoio e propósito, e entre recursos e objetivos, com o objetivo de melhorar o funcionamento do sistema educacional. Como processo, o planejamento não é feito em uma determinada época do ano, mas todos os dias. A realidade educacional é dinâmica. Definitivamente, não há tempo ou lugar para refletir sobre o problema. Portanto, ele decide a cada hora, todos os dias. O plano consiste no próprio plano das atividades realizadas com os alunos, nomeadamente os famosos e conhecidos planos de aula (SANTANA, 2016).

O plano de aula é uma ferramenta para o professor se opor às atividades que pretende realizar em sala de aula e aos meios utilizados para atingir esse objetivo. De forma bastante abrangente, pode-se dizer que o plano de aula é uma previsão de todas as coisas que serão concluídas na aula em um determinado período de tempo (RIBEIRO; BATISTA, 2016).

É importante lembrar ao professor que fazer um plano de aula não o isenta de se preparar para a aula, pelo contrário, deve-se sempre preparar uma boa aula e dar um



planejamento e sequência lógica dos tópicos de trabalho (ANDRADE, 2015). Silva (2004) explicou que um plano de aula é elaborado para fornecer a alocação do plano de estudos, que é processado durante o ano, semestre, trimestre, etc. E deve sempre incluir o número do curso e o tempo necessário para cada assunto abordado na disciplina. É importante observar que o planejamento das aulas deve ser considerado necessário e não um requisito ou obrigação imposta à coordenação escola.

O plano de atividades lúdicas deve ser considerado, respeitando as diferenças individuais e a inteligência dos alunos; deve-se considerar nas atividades lúdicas, todo desenvolvimento cognitivo, psicomotor, da escrita e da leitura (RIBEIRO; BATISTA, 2016).

2.2 A ludicidade na educação infantil

A jogabilidade no sistema de ensino ainda é pouco explorada, algumas escolas ainda insistem na visão de que “aulas boas são aulas regulares”, e os alunos fazem fila para realizar silenciosamente as atividades propostas. Como todos sabemos, estimula o problema e promove o seu desenvolvimento, é necessário propor atividades desafiadoras e significativas para despertar o interesse, e atividades interessantes podem ser uma boa ferramenta de ensino e de ensino psicológico (FERRARI et al., 2016).

No jogo, as crianças aprenderam que desempenhavam um papel ativo no assunto e ajudavam a descobrir problemas emocionais, físicos, mentais e cognitivos. Dessa forma, o universo lúdico torna-se um importante recurso de ensino e intervenções psicoeducativas para mediar e propor atividades interessantes que permitam aos sujeitos interagir, explorar e estabelecer suas hipóteses e conceitos. Selecionar atividades e materiais de acordo com os objetivos, deixar o público fazer a obra e garantir o desenvolvimento e a construção dos conhecimentos necessários (ARAUJO et al., 2017).

Alguns educadores têm dificuldade em compreender a importância do brincar no processo de ensino. No entanto, os profissionais da educação que estão comprometidos com a melhoria da qualidade da prática docente reconhecem a importância dos jogos como ferramenta para promover o desenvolvimento social, intelectual e emocional dos alunos (VIEIRA, 2017).

Brincar é uma atividade que promove o desenvolvimento físico, cognitivo e psicológico, estimula o desenvolvimento intelectual e promove o aprendizado. Mas não é fácil conceituar o termo, e é muito complicado definir jogos e brinquedos. O mesmo comportamento pode ou não ser atribuído a jogos em diferentes culturas, dependendo do significado que lhes é dado (MINEIRO; AVILA, 2019).

O Lúdico está relacionado a jogos, e divertir-se é o princípio de fazer as coisas. Na primeira infância, os jogos se manifestam como ficção, jogos e a magia das coisas, por muitos anos esteve mais relacionado aos jogos. De certa forma, ela existe na vida das pessoas e tem um valor importante na infância. Ele desempenha um papel importante no comportamento criativo, porque a criatividade aparece no jogo, mas a criação não surge do nada, requer experiência anterior para reinventar, reexpressar, por assim dizer, recriar. É nesse ato de reconstruir o mundo real, aparecendo no jogo, que as crianças aprendem (ARAUJO et al., 2017).

Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se ca-vaalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca imagina-se mãe [...] É claro que em suas brincadeiras, elas reproduzem

muito do que viram [...] No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorrem na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas (PIN, 2016, p.23).

Portanto, pode-se dizer que é na brincadeira que a criança mostra seu pensamento e compreensão da realidade que o cerca. Ao imitar o mundo real, a criança colocar em prática sua imaginação, destacando suas dúvidas, preocupações e expectativas. Ao contrário, tem contribuições importantes ao longo da vida, principalmente na infância (FERRARI et al., 2016).

É um erro grotesco e extremamente ignorante assumir que a infância é a fase menos importante da vida, porque é durante a infância que as habilidades e potenciais (físicos, cognitivos, etc.) são desenvolvidos, e essas habilidades e potenciais acompanharão as pessoas neste estágio de crescimento. Até o fim da vida. Aprendizagem significativa, tão falada e procurada hoje, existe no jogo (ARAUJO et al., 2017).

Na verdade, a brincadeira é um fator muito importante na socialização das crianças, pois é a brincadeira que possibilita ao ser humano viver em um mundo de ordem social e de símbolos culturais. Jogar exige muito tempo de concentração.

Desenvolva iniciativa, imaginação e interesse. Basicamente, é o processo educacional mais completo, pois afeta a inteligência, a parte emocional e o corpo das crianças (MINEIRO; AVILA, 2019).

O professor organiza a situação para que o jogo aconteça de forma diversificada, para que as crianças escolham o tema, papel, objeto e companheiro ou regras do jogo e construam o jogo, de forma a especificar o pessoal e o desprezo das próprias emoções, sentimentos e conhecimento e regras (PIN, 2016).

Para Vieira (2017), ao brincar, a criança molda sua personalidade, seu jeito de ser e a forma como interpreta o mundo e, ao mesmo tempo, dá uma sensação de segurança para o que faz. De acordo com a referência curricular nacional de educação infantil. O brincar contribui para a autoestima das crianças e ajuda-as a ultrapassar gradualmente a sua aquisição de forma criativa. Por isso, no âmbito dos diferentes grupos sociais, o brincar ajuda a internalizar determinados modelos adultos.

A contribuição do brincar na aprendizagem é óbvia: as crianças comunicam-se com o ambiente através de jogos, que é uma forma de se expressar e de aprender. Os professores devem perceber que as crianças não aprendem de uma única forma, mas aprendem com a diversidade de atividades e a alegria de fazer essas atividades, essa alegria existe nos jogos (VIEIRA, 2017).

Uma pesquisa com crianças em idade pré-escolar mostra que os jogos contribuem para o desenvolvimento intelectual. Crianças entre 3 e 5 anos de idade estavam enfrentando problemas - usar palitos, cordas e ganchos para tirar o giz da caixa sem sair de seu lugar - foram divididas em três grupos: o primeiro grupo brincou com materiais antes do experimento, e o segundo o grupo aceitou como demonstrar conecte a corda ao gancho e, terceiro, as instruções sobre materiais e operações. Os resultados mostram que o grupo materialista é mais competente na resolução de problemas do que os demais grupos, pois não fica nervoso, tem medo do fracasso e aceita sugestões (ARAUJO et al., 2017).

A ocorrência de uma brincadeira não requer um objeto em si para a criança observar e criar. A imaginação da criança é suficiente, e qualquer coisa (visível ou invisível) pode se tornar qualquer coisa que ela quiser. A essência dos brinquedos é criar uma nova relação

entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, a relação entre a situação de pensamento e o objeto e a situação de ação, que se origina do pensamento e não das coisas (FERRARI et al., 2016).

Transformar brinquedos em coisas interessantes e maravilhosas é um jogo das crianças, não por si só. Todo professor deve ter jogos em sala de aula como forma de alcançar um aprendizado real. Mas, primeiro, você deve pesquisar e estudar o tópico para entender verdadeiramente o que vai fazer. Você não deve jogar apenas para passar o tempo livre. Os profissionais da educação devem reconhecer o verdadeiro significado dos jogos para aplicá-los corretamente e estabelecer a relação entre os jogos e a aprendizagem (PIN, 2016).

Utilizando a brincadeira, o professor pode criar laços afetivos com a criança, tornando mais leve o aprendizado, e também poderá conhecê-la melhor e ajudá-la em sua formação social. Ao usar a brincadeira o professor consegue ter uma relação interativa com o aluno, podendo conhecê-lo melhor, acompanhando de perto o processo de aprendizagem desta criança, observando suas características sociais, culturais e psicológicas; pois a escola não deve apenas “educar” a cognição dos alunos, mas fornecer subsídios para que os sujeitos experimentem vivências significativas para que se eduquem socialmente (ARAUJO et al., 2017).

Por meio de jogos, os professores podem construir vínculos emocionais com as crianças, facilitar o aprendizado e também entendê-las melhor e ajudá-las a construir relacionamentos sociais. Por meio de jogos, os professores podem estabelecer uma relação interativa com os alunos, compreendê-los melhor, prestar atenção ao processo de aprendizagem das crianças e observar suas características sociais, culturais e psicológicas, pois a escola não precisa apenas “educar” a cognição dos alunos, mas também é necessário fornecer subsídios para experiências importantes dos alunos para que possam se educar na sociedade (SANTANA, 2016).

3. LUDICIDADE E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Uma das tarefas centrais do desenvolvimento nos primeiros anos de vida é construir um sistema de representação, e o papel básico neste processo requer a habilidade de “brincar” com a realidade. Nesse sentido, podemos dizer que os jogos simbólicos representam o surgimento de metáforas, que permitem a construção de ideias e a aquisição de conhecimentos (RAU, 2015).

A diversão e o prazer de diferentes tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras são entendidos como um argumento para aprender a brincar. Ao brincar, as crianças vão acumulando conhecimentos e, ao brincar, vão elaborando teorias sobre o mundo, as relações interpessoais e a vida. Ela está desenvolvendo, aprendendo e acumulando conhecimento. Envelhecer no mundo, interagir com outras crianças, adultos e objetos, explorar, mover, pensar, sentir, observar, experimentar coisas novas e reinventar o que você já conhece e domina (MAIA, 2012).

O jogo reflete a maneira como as crianças organizam, organizam, desorganizam, destroem e reconstróem o mundo à sua maneira. Ele pode expressar suas fantasias, desejos, medos, sentimentos e novos conhecimentos que combinam sua vida com uma das qualidades mais importantes do jogo, ou seja, a confiança da criança na possibilidade de encontrar soluções (KISHIMOTO, 2002).

Existe uma estreita relação entre os jogos e a construção da inteligência. Quando as crianças usam significativamente sua inteligência e incentivam a revisão e a exploração,

a brincadeira espontânea pode afetar o processo de aprendizagem. Nesse processo, o jogo desempenha um papel importante, ou seja, assimilação é em essência, assimilação é adaptação (FREDMAN, 2004).

Por meio de jogos e brincadeiras, observou-se um grande desenvolvimento: a partir da manipulação de diversos materiais, a criança reconstruiu a realidade de sua vida e reinventou coisas e objetos compostos por processos de assimilação e adaptação. Com isso, as crianças evoluem internamente por meio de jogos, mudando os conhecimentos aos poucos, de forma a alcançar um equilíbrio pessoal entre o mundo físico e o mundo social (RAU, 2015).

A imaginação em ações ou brinquedos é a primeira possibilidade para as crianças no campo da cognição, pois permite que o jogo simbólico supere o desempenho do movimento perceptivo. Nas crianças, a imaginação criativa nasce na forma de jogos, que é uma ferramenta de pensamento frente à realidade, que amplia suas possibilidades de ação e compreensão do mundo (SANTANA, 2016).

O propósito de dar pleno andamento à educação e à psicoeducação vem ganhando força e expansão, e pesquisas mostram que é razoável a importância dessa sugestão como recurso de ensino, desenvolvimento e educação. É uma escolha interessante usar jogos e brincadeiras para resolver o tema das dificuldades de aprendizagem na educação, no ensino e no trabalho de educação psicológica, pois pode estimular o interesse e o desejo de aprender, e ao mesmo tempo pode promover um desenvolvimento mais apurado. Estrutura ideológica, financiamento e construção em estudo de curto prazo (PIMENTEL, 2018).

Como mencionado anteriormente, os jogos permitem que as crianças desenvolvam fantasia, emoção, habilidades cognitivas e interativas, autoestima e a possibilidade de experimentar diferentes papéis. O jogo importante do jogo é a preparação para o conflito e o medo. A criança demonstra ativamente seu sofrimento passivo enquanto escuta. Na brincadeira, as crianças constroem seu próprio mundo, redistribuem e revelam acontecimentos que despertam experiências e sentimentos. Por meio do simbolismo, aprendem a atuar e estimulam o exercício da curiosidade, da iniciativa e da autonomia (SIRQUEIRA et al., 2015).

Os jogos tornaram-se uma ferramenta importante no ensino e no ensino psicológico, e um parceiro silencioso para as crianças, conclusões, compromissos, compreensão, desenvolvimento e desafios de aprendizagem. Promova as crianças a participarem em atividades de brincadeira, especialmente para promover a criação de situações imaginadas, que têm evidentes efeitos educativos (PIMENTEL, 2018).

A contribuição do brincar na aprendizagem é óbvia, as crianças comunicam-se com o ambiente através de jogos, que é uma forma de se expressar e de aprender. Os professores devem perceber que as crianças não aprendem de uma única forma, mas aprendem com a diversidade de atividades e a alegria de fazer essas atividades, e essa alegria existe nos jogos (MORAES; MALUF, 2015).

Trazer a brincadeira para a sala de aula do jardim de infância não é só uma questão das crianças, os professores também precisam delas, porque precisam salvar os valores das crianças, aprender a brincar e saber que brincar é espontâneo. Essa é uma forma de nos aproximarmos da relação professor-aluno. O papel do adulto e do professor na escola é observar, distinguir comportamentos e intervir no tempo. É ele quem disponibiliza determinados objetos, fantasia e brinquedos para a construção de espaços lúdicos ou jogos na vida das crianças.

A ocorrência de um jogo não exige um objeto em si para a criança observar e criar.



A imaginação da criança é suficiente. Qualquer coisa (visível ou invisível) pode se tornar o que ela quiser. Como disseram Sena, Macedo e Soares, a essência dos brinquedos é criar uma nova relação entre o reino do significado e o reino da percepção visual, ou seja, os pensamentos e as coisas não que surgem entre a situação do pensamento e o objeto e a ação. situação. O que torna um brinquedo interessante e maravilhoso é o jogo das crianças, não o jogo em si (MORAES; MALUF, 2015).

Todo professor deve fazer jogos em sala de aula como uma forma de aprendizado real. Mas, primeiro, você deve pesquisar e estudar o tópico para entender verdadeiramente o que vai fazer. Você não deve jogar apenas para passar o tempo livre. Os profissionais da educação devem reconhecer o verdadeiro significado dos jogos para aplicá-los corretamente e estabelecer a relação entre os jogos e a aprendizagem (PIMENTEL, 2018).

Através da utilização de jogos, os professores procuram estabelecer uma relação interativa com os alunos, podem compreendê-los melhor, prestar atenção ao processo de aprendizagem das crianças, observar as suas características sociais, culturais e psicológicas, porque a escola não precisa apenas de “educar” os alunos ‘cognição, mas também é necessário dar subsídios para permitir que os sujeitos vivenciem experiências importantes, de modo a realizar a autoformação na sociedade. O educador também deve ser uma função no jogo, não apenas um espectador.

“Quanto mais os adultos vivenciam suas brincadeiras, maior a chance desse profissional trabalhar com as crianças de uma forma prazerosa.” Portanto, é importante entender o significado da brincadeira e perceber que ela está relacionada a proporcionar diversão para crianças e até adultos. Atividades de prazer e aprendizagem, jogos e jogos estão relacionados, mas o mais importante é saber que como professor de jardim de infância você deve e pode se divertir na sala de aula para tornar seus métodos de ensino eficazes (SIRQUEIRA et al., 2015).

Por meio da brincadeira, a criança desenvolve sua inteligência e resolve problemas, sentindo atraída pelos brinquedos, ela mergulha nas atividades de explorar e construir seu jogo. Portanto, O professor deve ser o mediador do jogo e fazer sugestões, incentivos e ajuda no processo. Continue a esclarecer que os brinquedos podem criar um mundo onde os desejos podem ser realizados através da imaginação. Ele tem um papel A importância fundamental para o desenvolvimento da criança como ser humano fisiológico e psicológico. Nessa perspectiva, os brinquedos podem permitir que as crianças entendam e analisem Mundo e construa sua personalidade (GALVÃO; BRASIL, 2013).

A prática de ensino através da brincadeira não pode ser considerada uma ação Preparações e conclusões que ocorrem a partir das escolhas de desenvolvimento de jogos Retirado de um livro. Brincar na educação requer uma atitude de ensino Parte do professor, gerando a necessidade de participar da literatura da região, defina objetivos, organize o espaço, escolhas e escolhas Brinquedos adequados e atenção constante aos interesses e necessidades das crianças alunos (PIMENTEL, 2018).

O interesse pela aprendizagem deve acontecer de forma natural, interessante e dinâmica, use uma variedade de métodos para aproveitar o aprendizado nas atividades estimule-o. Trabalho diversificado, utilizando diferentes recursos pedagógicos é divertido e permite que você se comporte de acordo com o interesse e o nível de aprendizado de cada um. Todo aprendizado deve vir de atividades verdadeiramente ativas. Nessas atividades, o interesse e As atividades são integrados em uma única ação.

4. PAPEL DO PROFESSOR NA APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO DE FORMA LÚDICO

A formação do educador deve basear-se na concepção da educação infantil. Você deve procurar superar a dicotomia da educação/assistência, levando em conta o objetivo duplo da educação infantil e educar. A pedagogia infantil é principalmente um parceiro familiar, que é neste momento de transição casa para a escola onde não pretende tomar papel familiar, mas para mostrar que a criança está confiando nessa pessoa pode ter essa vontade. Acontece a maior parte do tempo com isso e isso vai tratá-lo com toda afeição possível (MICHELLI; DIAS, 2014).

O ambiente de educação infantil é um lugar cheio de símbolos para crianças, onde eles podem interagir com a sociedade e com outras crianças porque é um meio de proteção, para que os mesmos poços de crescimento que tenham seus direitos e para conhecer suas tarefas e mais importante como na infância a atenção necessária de seus parentes e seus professores (GALVÃO; BRASIL, 2013).

A motivação para aprender ocorre, já que a criança procura dominar algo como uma maneira de atender a algumas necessidades. Para ser colocado em um ambiente que não acordará, mas o encoraja a explorá-lo, chama sua atenção para aspectos importantes para você são elementos que expandem o sucesso da criança na grande aventura do conhecimento do conhecimento (MORAES; MALUF, 2015).

Depende do educador infantil, para procurar maneiras pelas quais a criança se desenvolve neste novo ambiente novo, mas confortável e estimulante, que é CMEI, não é suficiente para saber apenas as teorias, porque na sala de aula a cada criança apresenta seu diferencial, Cada um traz cultura e identidade com você e depende do educador para trabalhar com essas diferenças (ALMEIDA, 2014).

O educador percebe que, de crianças muito pequenas apresentam atitudes de interesse em descobrir o mundo que os envolve, eles são curiosos e querem respostas às suas razões, então o seu trabalho deve ser estimulante e liderar as experiências para que eles vivam e contribuam de casa, então em sua vida diária, eles podem construir seu próprio conhecimento (GALVÃO; BRASIL, 2013).

Pois, estimular é crescer e desta maneira as crianças passarão por suas fases de desenvolvimento bastante preparadas. A estimulação deve trabalhar com todas as crianças, independentemente de suas deficiências, uma vez que, nesses casos, a estimulação deve funcionar muito mais intensa para que a criança possa se desenvolver através de suas barreiras de limitação. Ao trabalhar com estímulos, deve prestar atenção à reação da criança em cada novo desafio e, se for desenvolvido da mesma maneira, correndo através de sua faixa etária, mas não mencionar que toda criança tem seu momento (MARCHELI; DIAS, 2014).

A construção de significados, a gênese do pensamento e a constituição de si mesmo como sujeito reúne graças às interações construídas com outros parceiros nos membros práticos específicos de um ambiente, as circunstâncias, os artefatos, as taxas e definições da adesão (SIRQUEIRA; WIGGER; SOUSA, 2015).

A construção da identidade da criança está ligada ao seu ambiente, uma vez que a sociedade modifica as pessoas, as pessoas também têm a capacidade de transformar seu entorno em que ele vive, então é a criança em seu desenvolvimento. Para ajudá-lo nesta tarefa difícil, nada melhor do que um ambiente produtivo, onde você pode oferecer para crianças momentos de vida e criatividade, sem deixar de lado os limites que toda criança deve entender, uma vez que está em um ambiente coletivo para as regras e combinando



sempre lembrado (MORAES; MALUF, 2015).

Segundo Moraes e Maluf (2015) *“as crianças, através das brincadeiras resgatam as suas vivências, transformando-as ou reelaborando-as”*. Assim, é preciso guiar o trabalho de um professor de educação primária, em torno do mundo criativo daquela criança, que poderá desenvolver sua consciência, o jogo é a linguagem da criança para se comunicar com seus parceiros e familiares.

O professor é muito importante para o desenvolvimento da infância, porque é aquele que fará a ponte do conhecimento para a criança, dessa forma, será desenvolvido em relação a cada fase de sua vida, porque toda criança ao seu diferencial e Depende de um professor fornece estimulação adequada para o palco da vida de cada criança (SIRQUEIRA; WIGGER; SOUSA, 2015). O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência multiuso. O uso múltiplo significa que o professor trabalha com natureza natural diferente da natureza natural, que vem do cuidado básico indispensável do conhecimento específico das diferentes áreas do conhecimento (ALMEIDA, 2014).

Segundo Silva (2019), os educadores têm papel fundamental no desenvolvimento de atividades lúdicas em sala de aula. A autora acredita que para realizar o trabalho lúdico no âmbito escolar, os professores devem desenvolver estratégias que possam estimular o interesse das crianças. Essas atividades devem ser ensinadas de uma forma que os prepare para jogar de forma saudável e compreender que ganhar ou perder pode ser um jogo (MAIA, 2012).

Na realização de atividades cômicas em sala de aula, os educadores desempenham um papel vital. A autora acredita que para realizar o trabalho lúdico no âmbito escolar, os professores devem desenvolver estratégias que possam estimular o interesse das crianças. Essas atividades devem ser ensinadas de uma forma que os prepare para jogar de forma saudável e compreender que ganhar ou perder pode ser um jogo. Na educação infantil, a criança fala muito sobre seus próprios sentimentos, a vivência naquele momento depende dos conhecimentos que o professor obteve dos alunos e de como aproveitar essas oportunidades para promover a interação social e o trabalho e suas experiências (ALMEIDA, 2014).

Os professores podem observar personalidades, como habilidades sociais, domínio com os outros, liderança, egoísmo, parceria e outras características inatas, que podem ser desenvolvidas na educação infantil. Os professores aptos para brincar abrirão algumas intervenções ilimitadas para apoiar a transformação de seus alunos, e o professor realizará essas atividades de forma intencional e incondicional. No processo de atividades lúdicas e práticas educativas, os professores devem estabelecer contato com a mídia a fim de realizar aprendizagens significativas, e não apenas uma forma de diversão para as crianças (SIRQUEIRA et al., 2015).

Essa abordagem ajuda o trabalho dos professores e promove o crescimento das crianças no processo de ensino, que é uma boa maneira de ter sucesso na vida escolar e na sociedade. Os professores são os mediadores das crianças e objetos de conhecimento, organizam e fornecem informações de sala de aula e aprendizes (PINAT, 2017).

A educação é antes de tudo a inter-relação entre os sentimentos, as emoções e a construção do conhecimento dos alunos, e os professores desempenham um papel fundamental em sua formação, principalmente na educação infantil. O papel dos educadores neste interessante processo e os benefícios que ele traz. Para ele, deve fazer com que as pessoas entendam mais conscientemente a importância das brincadeiras na vida de uma criança (ALMEIDA, 2014).

Portanto, os jogos podem desenvolver raciocínio, lógica, emoção, inteligência e ha-

bilidades sociais. Os professores podem permitir que os alunos analisem objetos e criem situações por meio de brincadeiras e jogos, como jogos de ajuste, fantasias, bonecos, caixas e outros jogos e piadas que despertam a imaginação e a criatividade das crianças (SIRQUEIRA et al., 2015).

O dever do professor é realizar a prática pedagógica e proporcionar Desenvolvimento e aprendizagem agradável e significativa, que proporciona uma A educação de qualidade ajuda as crianças a compreender e superar A realidade de sua vida estabelece um vínculo de respeito e unidade no espaço escolar. Neste caso, as crianças podem expressar suas expectativas livremente, Interesses e necessidades, usando diferentes formas de linguagem, promova e inspire a criatividade, valorize e respeite o jogo, a jogabilidade é necessária para a construção e afirmação do sujeito da criação, o construtor da sua história (ALMEIDA, 2014).

Use jogos como um recurso em sala de aula um plano de ensino rico para buscar ênfase em esportes, relacionamentos e Unidade. Os jogos são necessidades humanas e fornecem integração O ambiente em que vive é visto como uma forma de expressão e Aprendizagem. Atividades interessantes podem integrar valores e desenvolver Cultura, a absorção de novos conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades sociais e Criatividade. Por meio de jogos, as crianças encontram um equilíbrio entre realidade e realidade imagine ter a oportunidade de se desenvolver de forma prazerosa. Jogar é um ato criativo que deve ser usado em um ambiente escolar (RAU, 2011).

Como todos sabemos, as atividades favoritas das crianças na escola incluem Jogos e jogos, porque são espontâneos e divertidos. Porque são atividades de ensino que os profissionais devem utilizar tornar o ambiente agradável e ressonante como o desafio da escola e apreciada como uma atividade tão séria quanto outras tarefas (CARVALHO et al., 2015).

Portanto, use jogos e jogos apenas para preencha o tempo livre como uma distração pura. Em vez disso, os educadores devem compreender atividades interessantes promoverá o propósito de aprendizagem. do aluno. Tais atividades são utilizadas como apoio pedagógico na prática pedagógica combinado com as atividades do currículo escolar, permite a troca de opiniões e Conhecimento que facilita e promove a aprendizagem da matéria. É importante que os professores observem sua prática educacional perceba se eles estão garantindo a aprendizagem dos alunos e se o fazem eficiente.

Portanto, esse tipo de interação entre professores, alunos e alunos é desenvolvido na prática dessas atividades, despertando os anseios dos alunos aparece nesses momentos e, portanto, desenvolve-se espontaneamente. Novo conhecimento.

5. CONCLUSÃO

O brincar ainda é raramente explorado, algumas escolas, elas ainda insistem em uma boa aula convencional. Porém é necessário estimular atividades a fim de para promover o seu desenvolvimento, é necessário propor atividades desafiadoras e significativas, despertar o interesse e as atividades recreativas podem ser uma boa ferramenta de ensino e educação psicológica.

Como a aprendizagem por meio de jogos tem como premissa o papel ativo do sujeito, eles são usados para detectar problemas emocionais, físicos, mentais e cognitivos. Desta forma, o mundo interessante torna-se um importante recurso para a intervenção pedagógica, para que possa mediar, propor atividades interessantes, permitir que os sujeitos interajam, explorem e estabeleçam suas hipóteses e conceitos.

É importante notar que a abordagem lúdica integra o aspecto esportivo, cognitivo, emocional e social, supondo que seja através da ludicidade em forma de brincar a criança aprende e organiza o mundo ao seu redor, absorve experiências e informações e o mais importante é combinar conceitos, atitudes e valores.

Referências

- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: **UNESP**, 2015.
- ARAÚJO, Débora et al. Processo de desenvolvimento do jogo sério Missão Aedes: relações entre objetivos pedagógicos, ludicidade e implicações de design. **Brazilian Symposium on Computers in Education (Sim-pósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE)**, p. 597, nov. 2017.
- CARVALHO, A. et al. Brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas.
- FERRARI, K.P.G. et al. A contribuição da ludicidade na aprendizagem e no desenvolvimento da criança na educação infantil. **Unoesc & Ciência** – ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 17-22, jan./jun. 2016.
- FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 2004.
- MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado) Departamento de Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012
- MINEIRO, Márcia; AVILA, Cristina. Ludicidade: compreensões conceituais de pós- graduandos em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e208494, 2019.
- OLIVEIRA, Maria Ângela Calderari. **Intervenção Psicopedagógica na escola**. Curitiba: IESDE, 2015.
- PIMENTEL, Alessandra. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico- cultural. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 26, p. 109-133, jun. 2018.
- PIN, Virgínia Perpetuo Guimarães. **Jogos de reflexão pura como ferramenta lúdica para a aprendizagem matemática**. 2016. 134 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- Psicologia, Ciência Profissão**, v.13, n.1-4, p.30-33. 2015.
- RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. 2ª ed. Curitiba, PR, Ibpex, 2011.
- RIBEIRO, Rosana de Paula; BATISTA, Cleide Vitor Mussini. **A criança e o professor no contexto escolar: um estudo realizado com professores do e.i.6 da rede municipal de londrina**. Londrina: Universidade Federal de Londrina, 2011. Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/ A criança e o brincar no contexto escolar.pdf](http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/A%20crian%C3%A7a%20e%20o%20brincar%20no%20contexto%20escolar.pdf)>. Acesso em: 22/04/2021.
- SANTANA, Franchys Marizethe Nascimento et al. Ludicidade e o contexto cultural diversificado: contribuições e desafios no processo ensinar e aprender. **Rev. GEPFIP**, v. 1, n. 3, p. 37-49, dez. 2016.
- SANTANA, Franchys Marizethe Nascimento et al. Ludicidade e o contexto cultural diversificado: contribuições e desafios no processo ensinar e aprender. **Rev. GEPFIP**, v. 1, n. 3, p. 37-49, dez. 2016.
- SIQUEIRA, Isabelle Borges et al. Valéria Pereira de. O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 313-326, June 2015.
- VIEIRA. Ariany Lima. **Criar em atividade: estudo de caso de uma escola premiada pelo Programa Inovação e Criatividade na Educação Básica/MEC em Fortaleza, Ceará**. 2017. 154f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017.



35

AUTISMO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM

AUTISM AND EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS OF PEDAGOGICAL PRACTICES IN TEACHING AND LEARNINGHY

Juliane Azevedo Oliveira



Resumo

O Presente trabalho visa apresentar uma abordagem sobre o processo de ensino/aprendizagem da criança autista na educação infantil. A inserção do aluno com Transtorno do Espectro Autista-TEA em sala de aula do ensino regular sempre foi um grande desafio, circunstância da falta de preparo dos profissionais, o transtorno traz consigo inúmeras especificidades e acarreta muitos prejuízos, que requer aptidão do professor e do espaço em que a criança será inserida. Apesar da complexidade e da diversidade de sintomas passíveis de ser identificados nas crianças com o transtorno, como: dificuldade na afetividade, linguagem e socialização, facilmente evidenciados em criança da educação infantil, podem e devem ser observadas pelos professores. Foi realizada pesquisa através de materiais já publicado na área da pedagogia referente ao tema abordado, os dados foram extraídos de materiais do revistas eletrônicas, além de livros de bibliotecas universitárias sobre o tema abordado do idioma nacional e no período 2000 a 2020. Tendo em vista esse contexto, conclui-se a inclusão escolar é um movimento que gradativamente está adentrando os muros da escola, mas ainda existem muitas barreiras a serem transpostas para que os alunos, de maneira particular os autistas, na sua totalidade, estejam nas escolas comuns e, especificamente, dentro das salas de aula com propostas de atividades adaptadas a cada um.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Infantil. Igualdade. TEA.

Abstract

The present work aims to present an approach on the teaching/learning process of the autistic child in early childhood education. The insertion of students with Autistic Spectrum Disorder-ASD in the regular education classroom has always been a great challenge, due to the lack of preparation of professionals, the disorder brings with it numerous specificities and entails many losses, which requires the ability of the teacher and the teacher. space in which the child will be inserted. Despite the complexity and diversity of symptoms that can be identified in children with the disorder, such as: difficulty in affectivity, language and socialization, easily evidenced in children in kindergarten, they can and should be observed by teachers. Research was carried out through materials already published in the area of pedagogy related to the topic addressed, data were extracted from materials from electronic journals, in addition to books from university libraries on the topic addressed in the national language and in the period 2000 to 2020. In this context, it is concluded that school inclusion is a movement that is gradually entering the school walls, but there are still many barriers to be overcome so that students, particularly autistic ones, in their entirety, are in common schools and, specifically, inside the classrooms with proposed activities adapted to each one.

Keywords: Inclusion. Child education. Equality. TEA.

1. INTRODUÇÃO

O Presente trabalho visa apresentar uma abordagem sobre o processo de ensino/aprendizagem da criança autista na educação infantil. A inserção do aluno com Transtorno do Espectro Autista-TEA em sala de aula do ensino regular sempre foi um grande desafio, circunstância da falta de preparo dos profissionais, o transtorno traz consigo inúmeras especificidades e acarreta muitos prejuízos, que requer aptidão do professor e do espaço em que a criança será inserida.

O motivo da escolha deste tema é entender a importância das práticas pedagógicas para alunos autistas que são importantes no dia-a-dia da sala de aula, tendo em vista a prioridade na aprendizagem, comunicação e interação dos alunos, e não apenas à presença física, portanto esta pesquisa tem por finalidade de entender que essas ferramentas podem ser trabalhadas no processo educacional infantil sendo

Diante desse contexto, justifica-se que este trabalho visa compreender que as crianças autistas estão ingressando cada vez mais no ambiente escolar da educação infantil. Porém, as necessidades educativas especiais são as mais diversas e repleta de características que tornam esses alunos um verdadeiro desafio para os educadores.

Nota-se que o autismo é um transtorno psicológico que engloba questões sociais, emocionais, afetivas, cognitivas e motoras. Embora a compreensão desse transtorno possa ser feito por meio de diversas abordagens, para atuar de maneira correta na educação, isto é, sem gerar preconceitos e produzir estigmas, é preciso olhar para o aluno autista e o seu processo único de aprendizagem. Destaca-se o seguinte problema: quais são as práticas pedagógicas no ensino e aprendizagem das crianças autistas na educação infantil?

Nessa perspectiva, o objetivo geral do estudo analisar as contribuições das práticas pedagógicas que podem favorecer no ensino e aprendizagem das crianças com autismo na Educação Infantil. Além dos objetivos específicos que foram caracterizar o Transtorno do Espectro Autista; apresentar as metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem com alunos com autismo na Educação Infantil. E por fim, identificar o papel do professor frente a inclusão da criança com autismo.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica que foi extraída de matérias já publicadas, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Científica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2000 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos 22 anos, na língua portuguesa.

2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Este capítulo inclui uma breve análise das características bem como as considerações sobre os principais conceitos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo Jesus (2021) as instituições de ensino passaram por grandes mudanças com a implementação de políticas públicas voltadas para garantir a escolarização de crianças, adolescentes e jovens historicamente excluídos.



O termo autismo foi cunhado pelo psiquiatra suíço Bleuler em 1911 e popularizado por Leo Kanner em 1943. Em um de seus estudos, Kanner observou que um traço comum entre 11 crianças era uma imobilidade congênita para criar uma conexão emocional e relações interpessoais relacionadas ao transtorno obsessivo-compulsivo, estereótipos e ecos (ASSUMPÇÃO JR; PIMENTEL, 2000).

Segundo Pereira (2007) Kanner nomeou sua obra “Autismo de Contato Afetivo” em 1943, e o conjunto de sintomas e sinais considerados associados a um determinado transtorno é considerado associado ao fenômeno das doenças específicas da esquizofrenia.

Wolff (2004) aponta para um grande conjunto de pesquisas realizadas 140 anos antes de Kanner. A especulação envolve o autismo, mesmo levando em consideração a possibilidade do Wild Boy, ou o caso de Victor the Boy, também conhecido como o Boy in Aveyron, que foi descoberto como uma criança autista em 1798. Relatos e registros indicam que Victor era gutural, cheirava todos os alimentos e era insensível ao som. Pereira (2007) estão entre esses traços que podem estar associados ao autismo e permitem uma associação.

Segundo Assumpção Jr e Pimentel (2000) Kanner descreveu o autismo em 1943 como uma síndrome distinta e não diagnosticada anteriormente, fortalecendo assim sua base afetiva e afetiva e sua esquizofrenia. Ao longo dos anos, aprofundou suas pesquisas sobre o tema, acompanhando mais de 100 casos de crianças com autismo.

Apesar dos extensos escritos de Kanner, nenhuma menção foi encontrada a Hans Asperger, um pediatra parisiense que em 1944 relatou quatro casos de psicose autista em crianças e resumiu as características já encontradas em outras crianças.

Segundo Wolff (2004), ao longo dos anos, desde sua descoberta, o tema tornou-se um desafio para médicos, professores e pais, com mudanças de definições, revisão de novos entendimentos, proposição de novas hipóteses e ampliação do que é possível. comportamentos e atitudes das pessoas com este transtorno.

Segundo Pereira (2007), ao longo dos anos, desde sua descoberta, o tema tornou-se um desafio para médicos, professores e pais, com mudanças de definições, revisadas a partir de novos entendimentos, novas hipóteses sendo elaboradas e ampliadas. para uma compreensão do comportamento e atitudes das pessoas com esse transtorno.

Embora haja muita controvérsia sobre o TEA, pesquisas têm mostrado que o início dos sintomas pode ser descrito como: distúrbios na interação social recíproca; dificuldades de comunicação e imaginação prejudicada, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades.

Cada criança pode apresentar características específicas e diferenciadas, o que dificulta e dificulta a elaboração do diagnóstico. Segundo Assumpção Jr e Pimentel (2000), a idade de diagnóstico é de aproximadamente 3 anos e é baseada em dados clínicos, ou seja, na história observacional e comportamental. Portanto, pais, professores, familiares, psicólogos e pediatras devem estar atentos às características e comportamentos das crianças com sintomas.

Estima-se que existam entre 1 e 5 casos epidemiológicos de TEA por 10.000 crianças, e esse número deve aumentar à medida que a doença se torna mais conhecida (ASSUMPÇÃO JR.; PIMENTEL, 2000). Além da identificação, no entanto, novos métodos e técnicas precisam ser desenvolvidos para que possam se beneficiar do processo inclusivo.

Para a grande maioria dos pais ou responsáveis, é difícil determinar as atitudes e comportamentos de uma criança em primeiro lugar para que dados precisos possam ser fornecidos para identificar barreiras. Nessas questões, as ações dos pais vão superando os

preconceitos que são doutrinados e as grandes diferenças que existem entre as crianças com autismo.

Apesar de separados por questões pedagógicas, houve forte correlação entre esses sintomas. O comprometimento imaginário está relacionado à teoria da mente e nada mais é do que uma incapacidade de se colocar no lugar dos outros; interesses restritos e dificuldades de comunicação tornam as pessoas menos sociais, fatores relacionados que prejudicam a interação social e problemas linguístico-pragmáticos. LUDKE, 2011).

O diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo, por sua vez, serve basicamente para descrever e esclarecer alguns aspectos associados ao desenvolvimento da linguagem da criança, situando-a numa categoria de indivíduos sobre os quais uma grande quantidade de informações valiosas foram acumuladas, sobre o curso e prognóstico do transtorno, sobre a resposta aos vários tipos de tratamento e sobre os fatores de risco e proteção envolvidos (VOLKMAR; KLIN, 2005).

Cada indivíduo diagnosticado com TEA apresenta sinais e sintomas distintos, mas alguns deles costumam acentuar-se, como estereotipias, preservação de rotinas e pessoas de seu convívio, manipulação digital persistente, olhar fixo, insistência em manter as mesmas atividades de seu dia a dia, interesse e sensibilidade sensoriais, dentre outras características mais presentes nas pessoas com TEA.

Mesmo com os avanços relacionados aos estudos do Transtorno do Espectro do Autismo, ainda não é possível indicar uma causa responsável pelas características do transtorno e pelo desenvolvimento do mesmo, o qual se caracteriza, portanto, como um apanhado de fatores, pois de acordo com os estudos sabe-se que o TEA se apresenta com uma interação de fatores biológicos e ambientais, como descrito na figura 01, as principais características

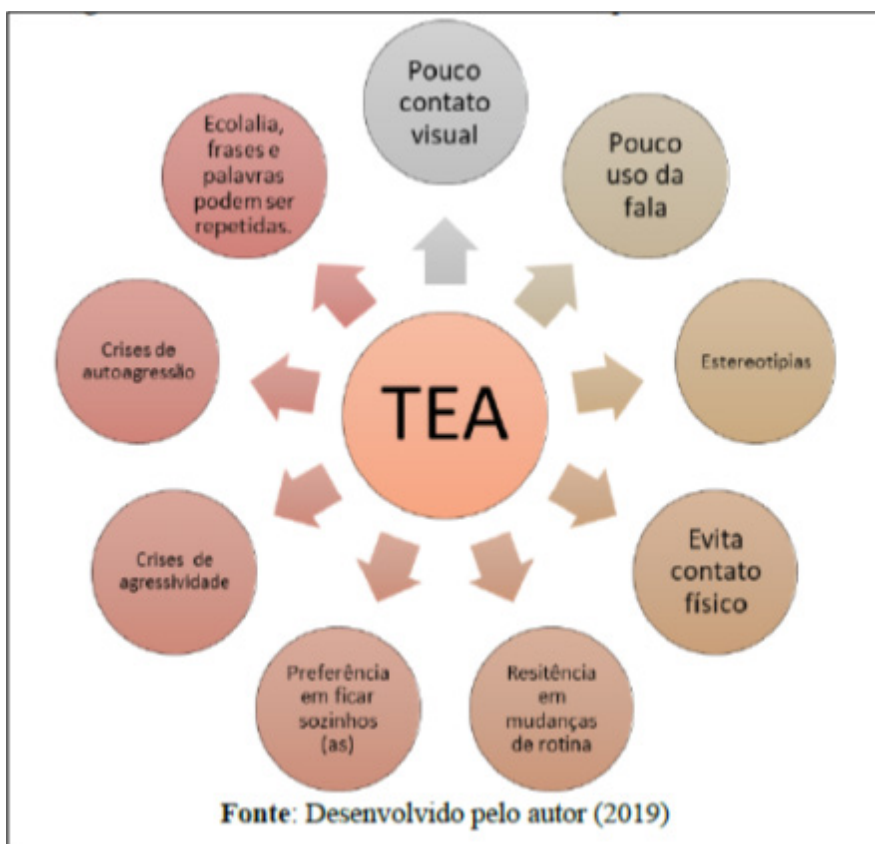


Figura 1- Características do Transtorno do Espectro do Autismo

Fonte: Edson (2016)

Outros sintomas que levam ao afastamento e dificuldade de interação social estão relacionados à hiperatividade, desatenção, agressividade e comportamentos automutilantes que geram medo e insegurança no outro parceiro (que não tem o mesmo comportamento). Por muito tempo, as escolas enfatizaram que esses sintomas são impossíveis de entrar e permanentes. Outra dificuldade notada e manifestada nos primeiros anos de vida é a dificuldade em estabelecer relações sociais (BANDEIRA, 2017)

Há um triângulo conceitual que norteia o foco clínico como também o foco diagnóstico e escolar do Transtorno do Espectro do Autismo. Trata-se de uma relação entre os fatores apresentados no livro intitulado “Transtorno do Espectro do Autismo - TEA” (2016) escrito pelo Professor Edson Defendi como demonstra a figura 2

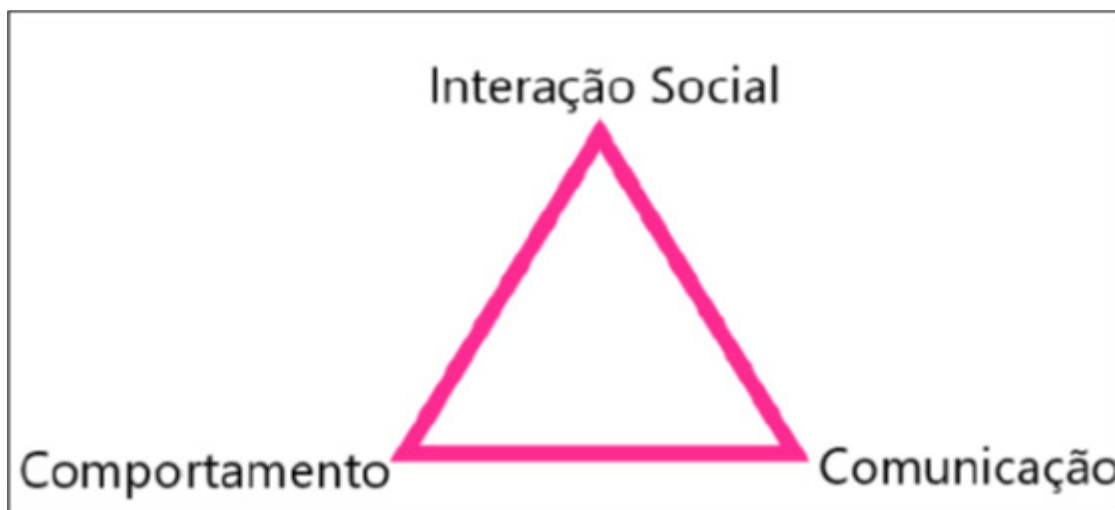


Figura 2 – Triângulo conceitual que norteia o foco clínico do TEA

Fonte: Edson (2016)

Os aspectos apresentados podem variar de maneira interdependente, ou seja, uma criança pode apresentar comprometimento grave na interação social e no âmbito comportamental ser diferente. As crianças diagnosticadas com TEA, apresentam esses três fatores como principais características, sendo eles: comunicação, interação social e comportamento.

De acordo com Assumpção Jr (2017) existem duas razões principais pelas quais as crianças com autismo têm dificuldade de socialização, entre elas:

...um déficit em ver os outros como pessoas com seus próprios sentimentos, pensamentos, desejos e intenções, que chamamos de teoria da mente; e um grave déficit na capacidade de pensar abstratamente, sentindo e simbolicamente” (ASSUMPÇÃO Jr., 2017, p. 7).

A maioria das pessoas com TEA tem dificuldade em interagir com os outros, também são severamente incapazes de compartilhar sentimentos, gostos, emoções e têm dificuldade em distinguir os outros.

Pereira (2007) explica que além de comportamentos sociais isolados ou inadequados, falta de contato visual, dificuldade em participar de atividades em grupo, expressões emocionais inadequadas, apatia emocional e falta de empatia social ou emocional, existem conceitos que se pode citar para justificar essas dificuldades de conexão social.

Lacônica (2002) também afirma que todas essas particularidades de sentir o mundo e ver os outros acabam por refletir amizades com colegas e parentes da mesma idade ou

parentes próximos, que também podem não compartilhar suas experiências e sentimentos ou com outros, colegas ou parentes.

Segundo Afonso (2014), uma possibilidade e positiva que tem sido apontada é a intervenção (em alguns casos) com a ajuda de especialistas como psicólogos, professores, médicos e familiares para obter o diagnóstico das crianças. e engajamento. A intervenção precoce e organizada pode levar a resultados benéficos para a criança e todos que convivem com ela.

A comunicação é uma das maiores dificuldades que as crianças com autismo enfrentam. Pode aparecer verbalmente e não verbalmente em vários graus e formas. As formas não verbais podem incluir gestos, expressões faciais, linguagem corporal e fenômenos de entonação verbal (PEREIRA, 2007).

Pode haver situações em que as crianças não tenham linguagem e várias dificuldades de comunicação. Em alguns casos, estabelecem comunicação por meio de placas de comunicação ou escrita. Demonstrar que não estão fisicamente isolados, mas envolvidos em atividades que se desenvolvem com eles ou se aproximam deles.

Conforme Afonso (2014) em outros casos, quando têm linguagem falada, muitas vezes a descrevem por meio de gírias, ecos, inversões de pronomes, prosódia anormal, entonação monótona, evidências há muito consideradas de crianças com autismo com dificuldade de interação e compreensão de comportamentos o ambiente em que ele se conecta.

A maioria das crianças com esse transtorno apresenta ecolalia, que podem ser caracterizados de duas formas, ecos imediatos, quando a criança repete o que foi dito, ou ecos tardios, quando a criança repete frases ou palavras ouvidas dias ou horas atrás. Ao copiar frases ouvidas de outros, para alguns autores, mostra que não conseguem estabelecer uma comunicação voluntária e metódica. Lamônica (2002) pressupõe a necessidade de um processo de intervenção.

...por sua desvantagem nas habilidades sociais, é preciso proporcionar períodos de interação durante os quais esforços especiais devem ser feitos para facilitar a reciprocidade em crianças com autismo, promovendo assim a comunicação social (LAMÔNICA, 2002 p.5).

No entanto, com o passar dos anos, um número considerável de pessoas com TEA ainda não se comunica verbalmente, possivelmente por não encontrar a possibilidade de estabelecer uma comunicação efetiva com as pessoas próximas. Em outros casos, desenvolvem uma linguagem infantil diferente das outras crianças.

Embora os autistas tenham linguagem, ela tem certas características da linguagem infantil. Em bebês, esses traços desaparecem rapidamente à medida que a linguagem evolui, enquanto em crianças com autismo esses traços geralmente persistem ao longo da vida (AFONSO, 2014, p.20).

Em uma sociedade que entende a comunicação verbal como expressão de inteligência e potencialidade, as crianças com TEA acabam tendo dificuldade em expressar seus desejos e anseios. Essa dificuldade deve ser observada com atenção na educação infantil.

As crianças na educação infantil são frequentemente envolvidas em atividades divertidas, brinquedos, música e movimento físico. Crianças com TEA apresentam dificuldade em mudar sua rotina, trocar brinquedos e realizar atividades rítmicas nos primeiros anos de vida. Apresentam apego a certos rituais, rotinas e objetos, e o movimento das peças



(rodas e hélices) exerce grande atração sobre eles (PEREIRA, 2007).

Devido à especificidade associada a objetos e pessoas, atividades que exigem imaginação não estão envolvidas em muitos momentos da vida e da educação infantil. Professores, pais e familiares têm a responsabilidade de incentivar e facilitar, na medida do possível, momentos que contribuam para o desenvolvimento de habilidades.

Com a ajuda dos brinquedos, as crianças podem desenvolver a imaginação, a confiança, a autoestima e a cooperação. A maneira como as crianças brincam revela seu mundo interior. Assim, “os brinquedos contribuem para a unificação e integração de personalidades e permitem que as crianças se envolvam com outras crianças”. (SANTOS, 2000, p. 159).

Outro comportamento comum em crianças com autismo é o desempenho motor quando estão extremamente excitadas. Normalmente, essas manifestações são agitar os braços, bater palmas repetidamente, girar em círculos, usar a mesma palavra repetidamente e frases. Em alguns casos, identificar e intervir no momento de forma adequada pode ajudar a superar esse comportamento.

O TEA é uma condição permanente, mas quanto mais cedo for feito o diagnóstico e a criança receber atendimento médico, educacional e terapêutico especializado, maiores serão as chances de remissão das manifestações da doença. Nesse sentido, a educação infantil desempenha um papel importante na vida das crianças com deficiência, e ao compreender seus comportamentos e atitudes, e antes de propor ações educativas efetivas, pode ajudar as crianças a se tornarem adultos autônomos e felizes (LAMÔNICA, 2002).

3. AS METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM COM ALUNOS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As escolas devem ser os melhores lugares para serem inclusivas e em benefício de todos, essenciais ao potencial de todos, e devem garantir o acesso e a participação de todas as crianças ao longo do processo educativo. É preciso pensar o aluno sem nenhuma exclusão, repensar a prática docente e considerá-lo em sua situação real, enfatizando suas potencialidades e interesses, ao invés de eliminar suas dificuldades tentando padronizá-lo (MORGADO, 2011).

Diante disto Mittler (2003, p.170) aponta que:

Nosso ponto de partida no caminho para a inclusão deve ser a sala de aula e os professores, que, claro, já dão suporte em sua prática cotidiana. Isso inclui garantir que todos os alunos participem o máximo possível na sala de aula, que tenham a oportunidade de interagir com os professores e entre si e que sejam bem-sucedidos.

Menezes (2012) explica que as crianças com autismo precisam ser incluídas não apenas em um canto isolado como ouvinte, mas também na forma como participam de todos os contextos expostos em todas as situações. Há muitas coisas que um autista pode fazer, principalmente acreditar que tem potencial para aprender, saber que vê o mundo de forma diferente, mas vive no nosso próprio mundo para que não o deixemos ir. Não vá à escola e o prive de sua vida social. É inapropriado pensar no autismo como algo remoto e fadado ao isolamento nas escolas profissionais.

Morgado (2011) diz que ao ingressar na escola, as crianças com autismo podem apresentar manifestações muitas vezes desconhecidas e/ou novas para os profissionais e po-

dem ter um grande impacto diante dessas situações. Essas manifestações surgem porque é um lugar novo, uma experiência nova que a criança desconhece, e está lhe causando desconforto. No entanto, a escola deve aceitá-lo e acolhê-lo, sabendo que esse momento não é permanente, é apenas uma fase e com o tempo a relação dessa criança vai se modificando.

Na inclusão escolar, as crianças com PDD têm a oportunidade de vivenciar a alternância entre coisas que acontecem da mesma forma e coisas que acontecem de forma diferente a cada dia. Essa alternância permite o acúmulo de experiência, tornando o ambiente social menos imprevisível. O que podemos observar é que, mediada pela escola, a escola é fonte de aprendizagem a partir da experiência situacional social sistemática de modo a ampliar seus recursos para que essa criança se antecipe (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 26).

Na escola, as crianças aprendem por meio de suas interações com seus pares e pela vivência do cotidiano escolar para superar as condições iniciais em que se encontram, podendo, assim, mitigar perdas e aumentar a probabilidade de seu desenvolvimento intelectual.

Em alguns casos, as crianças admitidas nas escolas têm dificuldade em interagir, seguir regras sociais e se ajustar, comportamento que pode ser rapidamente confundido com falta de educação e restrições. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem identificar e caracterizar os autistas. É importante que as escolas saibam distinguir essas crianças e encaminhá-las para profissionais que possam fazer um diagnóstico. Diante do diagnóstico e dos resultados, o professor poderá criar um plano de aula para essa criança que se aproxime da idade global do autismo (MENEZES, 2012).

O foco no desenvolvimento deve abranger todos os envolvidos, incluindo alunos e pais, professores, técnicos e funcionários. Não se trata apenas da aplicação de método ou conhecimento; trata-se de participar de um processo que inclui uma forma de convivência baseada em uma escala de valores derivados de uma filosofia de vida (CUNHA, 2010, p. 122).

Quando se trata de crianças com autismo, o desafio para as escolas é ainda maior, pois a manifestação do comportamento estereotipado dessas crianças é um dos aspectos que tem maior peso na esfera social e se torna uma barreira nas relações interpessoais. Eles e seu ambiente, o que pode impactar na comunicação interpessoal que ocorre em sala de aula (CROCHIK, 2011).

Cunha (2010) diz que ao incluir um aluno com autismo não apenas o torna um ouvinte, mas o mais importante, ele também é um participante da aula em todos os momentos. Essa inclusão é essencial para o avanço do desenvolvimento em qualquer nível, é sempre bem-sucedida e traz benefícios para os alunos e todos em seu ambiente.

A esse respeito Belisário Filho e Cunha (2010, p. 36) explicam que:

É um fator que contribui para o desenvolvimento de atitudes dentro da sala de aula e é projetado para iniciar intervenções formais de instrução que fornecem às crianças referência aos comportamentos de PDD e por meio do envolvimento dos pares. Por isso, é importante fazer a atividade em duplas ou grupos.

Morgado (2011) diz que as crianças com autismo têm características que afetam a linguagem, interação social e atenção, incluindo hipersensibilidade, movimentos estereotipados e linguagem verbal. Tudo isso impacta no aprendizado e aumenta a necessidade de posturas diferenciadas dos professores. No entanto, o aluno com autismo só vai falar, brincar e aprender sobre coisas que lhe interessam. Portanto, o professor deve desenvolver



uma prática pedagógica que auxilie no desenvolvimento desse aluno.

Nesse entendimento, os autores Belisário Filho e Cunha, (2010, p. 36) corroboram:

[...] as intervenções instrucionais devem, inicialmente, se basear em aspectos de ensino e aprendizagem relacionados às áreas do desenvolvimento cognitivo, como familiaridade com o ambiente, melhor compreensão das rotinas escolares, construção de conexões e estratégias de comunicação/antecipação. e destinação para o significado da experiência do ambiente social da escola.

O conhecimento e as informações sobre o autismo são muito necessários nas escolas, pois se todos tiverem esses conhecimentos básicos, poderão ajudar e saber lidar com os alunos autistas no futuro é muito importante saber incluir.

De acordo com Belisário Filho e Cunha, (2010, p. 36):

É importante oportunizar situações de interesse que sejam coordenadas com a participação de outros alunos, apresentar atividades que os alunos do PDD precisam para construir relacionamentos e se comunicar com os colegas, evitar agravar prejuízos na área de compartilhamento social e proporcionar os desafios necessários para o desenvolvimento de habilidades nesta área.

As atividades complementares que beneficiam as crianças com autismo devem levar em consideração seus desejos, preferências e aspirações, pois cada indivíduo tem uma personalidade diferente e, portanto, deve respeitá-la mesmo que se desenvolva da melhor maneira possível. Entre as atividades úteis podemos citar:

- Brinquedoteca: Oferece oportunidades divertidas de aprendizado para desenvolver seu potencial através da brincadeira;
- Expressão Corporal: Ajudar as pessoas a compreender melhor seus corpos e construir relacionamentos, sejam eles espaciais, temporais ou sociais;
- Natação Especial: Proporciona condições para melhorar a aptidão física, coordenação motora para minimizar as dificuldades;
- Informática: é uma ferramenta que auxilia o processo de aprendizagem por meio de software educacional e da Internet;
- Arte: A arte é uma importante forma de expressão.

Vale a pena mencionar que:

As atividades propostas devem ser muito importantes, caso contrário não serão determinantes do equilíbrio físico e emocional; se impostas, prejudicarão não só a motivação para a atividade, mas também a motivação para se envolver em outras situações (CUNHA, 2010, p. 122).

Mittler (2003) afirma que os desafios, inclusive para alunos com autismo, continuam grandes. A maioria dos casos problemáticos está relacionada com a falta de conhecimento e informação sobre o que é o autismo, falta de uma equipa multidisciplinar para acolher e supervisionar estas crianças, falta de bases de internamento e apoio às famílias, o que também ocorre com frequência. E a desorientação de como incluir esses alunos.

Por meio de um estudo dessa literatura, determina-se a aplicabilidade da terapia ABA na reabilitação de crianças em relação a outras abordagens ou programas como TEACCH

e PECS

Existem várias técnicas e abordagens pedagógicas que se mostraram úteis em ambientes de intervenção por meio do processamento e análise aplicada do comportamento, como: a) tentativas discretas, b) análise de tarefas, c) ensino incidental, d) análise funcional (LOCATELLI; SANTOS, 2015).

Como foco deste estudo, a terapia ABA (*Applied Behavior Analysis*) é um termo derivado do campo científico do Behaviorismo que observa, analisa e interpreta o comportamento humano e sua relevância para o ambiente e a aprendizagem. Surgiu nos Estados Unidos na década de 1960. Esse processo de intervenção teve início com o JABA (*Journal of Applied Behavior Analysis*), a partir de 1989 com o Behaviorismo baseado em evidências científicas de Burrhus Frederick e Skinner (1994-1990).

Inúmeros estudos na área da psicologia e da educação têm demonstrado resultados promissores no tratamento de crianças com autismo, e esta terapia tem demonstrado grande eficácia. Principalmente quando somado a outras estratégias trazidas por outros métodos. A aplicação dos métodos de terapia ABA exige a plena qualificação dos profissionais que desejam trabalhar em sua aplicação. Este tratamento foi validado no Brasil em 2000. O tratamento com essa terapia é opcional para brasileiros com autismo e, nos Estados Unidos, existe uma lei que torna o tratamento ABA obrigatório para todos os autistas. Infelizmente, este tratamento ainda não é suficiente para todos os pacientes com esta doença.

Outra ferramenta utilizada no processo de ensino é o programa TEACCH (Tratamento e Educação para Crianças com Autismo e Distúrbios Relacionados da Comunicação). Segundo Pereira,

Trata-se de um programa de intervenção terapêutica educacional e clínica que pode ser adaptado ao ambiente para facilitar a compreensão da criança. O método foi desenvolvido pelo Dr. 1966, Eric Schopler e sua equipe da Universidade da Carolina do Norte” (PEREIRA, 2011, p. 23).

O programa apresenta suas técnicas psicoeducativas destinadas a observar e incitar a mudança de comportamento. Baseia-se na adaptação através da organização para construir a independência das crianças

Um sistema de comunicação através de troca de imagens utilizando o método PECS (*Picture Exchange Communications System*). Envolve o desenvolvimento de habilidades de comunicação por meio da escolha de imagens que representem os objetos que as crianças desejam.

Segundo Locatelli e Santos (2015, p. 1), a abordagem do PEC “é um método alternativo de comunicação por meio da troca de imagens que é valioso na vida dos autistas que não desenvolveram a linguagem falada. As ferramentas estão na vida daqueles com dificuldades ou limitações de fala.

“No método TEACCH, o agrupamento das duas teorias descritas acima. Condensa a disposição do ambiente e, junto com ele, identifica estímulos atribuídos à ABA e se comunica por meio de imagens do PECS”. Locatelli e Santos (2015). A combinação dessas tecnologias possibilita ao professor traçar o caminho de aprendizagem importante para aquele aluno e, na maioria das vezes, tem que traçar estratégias individualizadas, pois cada autismo é único.



4. O PAPEL DO PROFESSOR FRENTE A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Percebe-se que no contexto das atividades lúdicas infantis, os professores organizam a situação para que o jogo possa ser jogado de diversas formas, proporcionando às crianças a possibilidade de escolher temas, papéis e objetos. Jogue ou governe e construa jogos com colegas para desenvolver suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais de forma individual e independente.

Dessa forma, o professor é o mediador entre o saber e o saber da criança, o organizador do tempo e das atividades apresentadas em sala de aula. Parece que o conhecimento pedagógico envolve o conhecimento curricular, o conhecimento da disciplina e o conhecimento empírico. Conforme destacado na Referência Curricular Nacional da Educação Infantil (2010),

(...) O professor deve ser alguém que conheça sua matéria, matéria e currículo. Além disso, eles devem ter algum conhecimento de ciência e pedagogia educacional e desenvolver conhecimentos práticos com base em sua experiência diária com os alunos (BRASIL, 2010, p. 29).

No entanto, se o professor precisa adquirir conhecimento, se isolado de outros saberes, esse conhecimento por si só não contribui muito para sua atuação, mesmo que o professor seja teoricamente dominante.

Santos (2003) explica que conhecer a conexão entre conhecer e viver pode fazer a diferença nos resultados da sua prática é um fator que pode justificar um bom investimento nessa busca. Este é um desafio para os educadores em processo de formação, mas para eles também são capazes de apresentar atividades e conhecimentos aos alunos para que saibam que a vida está sempre com eles.

Nessa perspectiva, Santos, (2003, p. 12), afirma,

(...) As crianças se moldam por meio da brincadeira, dão sentido ao mundo ao seu redor, expressam seus desejos e medos, experimentam personagens, interação com seus pares e compartilham sua cultura. Peça à criança que olhe para o gráfico ou cartaz e faça o que o professor faz, então observe e ouça.

Nesta atividade, você estimulará a concentração, a fala e a acuidade auditiva, pois essa atividade é uma boa estratégia educacional para crianças pequenas. Portanto, o trabalho direto do professor com crianças pequenas exige que ele seja versátil, manuseando conteúdos de diversas naturezas, desde a atenção básica até conhecimentos específicos em diversas áreas do conhecimento.

Ainda de acordo com Santos, (2003, p. 12),

(...) a aquisição e retenção do conhecimento são atividades que ficam na memória por toda a vida. Como tal, são essenciais para um ótimo desempenho, melhoria nas tarefas do dia a dia e produtividade.

Os educadores/psicoeducadores precisam saber usar os jogos como ferramenta pedagógica que deve facilitar a aprendizagem significativa e de qualidade para os alunos. No Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (2010), a prova de princípio,

(...) Favoreceram a contribuição para o aprimoramento das habilidades práticas dos educadores da primeira infância, possibilitando aos professores vivenciar experiências que pudessem ser agregadas às atividades propostas, limitando um conjunto de conhecimentos específicos da prática docente (BRASIL, 2010, p. 41).

Além disso, na história do Lúdico no Brasil, conforme relatos de Kishimoto (2013, p. 15),

(...) a tradição e ubiquidade do jogo se baseia no fato de que diferentes povos antigos, como a Grécia e o Oriente, jogavam amarelinha, pipa, pedrinha, e até as crianças de hoje brincam quase da mesma maneira.

Kishimoto (2013) diz que esses jogos são passados de geração em geração através do conhecimento experiencial e permanecem na memória das crianças. Dessa forma, é compreensível que os jogos e brincadeiras utilizados hoje, com algumas modificações e formas de uso, sejam todos decorrentes dos casamentos inter-raciais ocorridos naquele período, mas é impossível dizer exatamente de quem são originários. Vale ressaltar que é o que temos como material importante transmitido de nossos ancestrais e, como tal, precisam ser preservados, acarinhados e usados para educar as crianças na esperança de salvar a história.

Ainda com relação à avaliação dos aspectos correspondentes ao papel do educador, Maluf (2008, p. 141) comenta,

(...) Ele deve saber desenvolver agilidade, concentração, prontidão de reação e coordenação motora, bem como senso de humor, socialização, expressão física e percepção espacial, pois o brincar é o caminho que se percorre alegremente, expressando o coração.

Como tal, eles são uma ferramenta de conquista admirável para os seres humanos porque capturam a atenção e a curiosidade das crianças. É importante que os educadores escolham diferentes situações para envolver as crianças nas atividades. Ou seja, ajudar na escolha de materiais para o jogo, dar opiniões, etc.

Finalmente, para jogos ou brincadeiras, os educadores precisam explicar as regras às crianças de forma muito clara e objetiva. Também é importante ajustar por faixa etária para desenvolver nas crianças hábitos de cooperação, preservação e manutenção de jogos e brinquedos. Estimular a imaginação da criança para que as brincadeiras surjam, se desenvolvam e terminem (WHITMAN, 2015).

Os educadores devem ser facilitadores das brincadeiras, responsabilizando as crianças por suas próprias brincadeiras de forma mais criativa, prazerosa e social no sentido de articular, dirigir e orientar o processo. Portanto, respeite o direito da criança de jogar o jogo querendo ou não (MALUF, 2008).

No entanto, percebe-se que a comunicação não verbal desempenha um papel fundamental nesse processo. No entanto, relatar a importância da atuação do educador no contexto das atividades lúdicas com crianças pequenas torna-se fundamental, pois é imprescindível que os professores da educação utilizem o brincar para construir o conhecimento e valorizar a motivação dentro da sala de aula de forma divertida. orientar a construção desse aprendizado. Portanto, para o enfrentamento da ludicidade, os educadores precisam se preparar para tais atividades, pois se trata de um importante recurso metodológico para auxiliar a aprendizagem da educação infantil.

Segundo Kishimoto (2013), ele cita os conceitos básicos que compõem o trabalho docente ao fornecer contribuições relevantes do lúdico para o campo da educação. Posiciona uma perspectiva de construção do conhecimento desde o início do uso de brinquedos e jogos pelas crianças. É importante saber quem é de fato o protagonista da construção do conhecimento. A partir dessa reflexão, os professores precisam investigar, observar e compreender a magnitude e a extensão da alunos autistas, particularidade de fazer recomendações educacionais que atendam às suas necessidades educacionais especiais.

É importante que os professores tenham clareza de que no desenvolvimento do ensino-aprendizagem por meio do uso de brinquedos, jogos e brincadeiras para construção do conhecimento, os educandos seguem os caminhos sugeridos da prática lúdica relacionada ao ensino-aprendizagem. Além disso, fica claro que no processo podem ocorrer estilos de aprendizagem autistas, assim como a não aprendizagem causada pelo desinteresse. Segundo Cunha (2010), um aluno com autismo pode não estar aprendendo corretamente o que está ensinando, mas deve-se analisar se as habilidades de interação, comunicação, cognitivas, motoras e outras foram exercitadas.

Whitman (2015), apresentando a contribuição obtida com a aplicação da ludoterapia em crianças com autismo, fica claro que o brincar abrange também outra área intelectual da psicologia. A abordagem considera o brincar fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças, no entanto, aqui especificamente para crianças com autismo que consideram o brincar desafiador e frustrante, a ludicidade continua sendo um recurso muito valioso, pois auxilia no desenvolvimento sensorial - motor, cognitivo, de linguagem, social e emocional. Ludoterapia inicia um programa lúdico é algo reflexivo e simples, que confere uma intencionalidade aos poucos, pois a brincadeira proporciona à criança momentos de exploração e aprendizado no ambiente escolar, por exemplo: formas de aparecer, saber a diferença do som, gostar e como responder.

Entre outras coisas, esses programas fazem parte da formação educacional de cada criança, incluindo aquelas com autismo. Em ritmos diferentes, as pessoas autistas aprendem a perceber mudanças e persistência na organização de seu ambiente, relacionar causa e efeito e como lidar com certos objetos enquanto brincam. Por meio de atividades divertidas, as crianças com autismo podem desenvolver habilidades, habilidades e potenciais, e também podem aprender brincando com objetos, brincadeiras imaginativas e brincadeiras sociais, que são necessárias para planejar, organizar e construir sugestões de brincadeiras, pois as crianças com autismo podem absorver respostas de atenção, imitação, percepção motora e de linguagem.

Quanto melhor a estrutura da sugestão quando se trata de um exercício divertido, melhor se qualifica como suporte para encontrar a motivação e o desempenho das crianças com autismo. Também é importante organizar o espaço e os materiais lúdicos para evitar distrações dos participantes. ponto relacionado são as rotinas que proporcionam segurança para o ensino e a aprendizagem (WHITMAN, 2015).

Segundo Cunha (2016), ao descrever o cotidiano escolar, o comportamento dos alunos autistas como irritabilidade, fuga e desvio pode ser considerado normal, justamente para não implementar o aconselhamento instrucional, o que é essencial. os professores desencorajam essa forma de expressão, mas a necessária intervenção de forma interessante, atribuída à calma e carinho. É importante ressaltar a importância do educador estar atento ao seu aluno autista, observando atentamente as mudanças comportamentais para investigar e entender o que está causando esse comportamento.

Como resultado da reflexão, ainda que o recurso seja por meio da prática lúdica, a estrutura da sugestão instrucional é como facilitar o ensino e a aprendizagem para crian-

ças com transtornos do espectro autista, pois os professores precisam ter clareza sobre a singularidade e a percepção sensorial, motora, cognitiva linguagem e dificuldades sociais.

O autor Whitman (2015) argumenta que, para auxiliar a prática de ensino, é benéfico destacar três características: objetivos claramente definidos, métodos de entrega de intervenções e materiais didáticos, que permitem que o viés seja associado à ludicidade. A ênfase na inclusão do brincar e do brincar no contexto desse conceito corresponde a intervenções educativas estruturadas que especificam quais habilidades, habilidades e potencialidades são adquiridas pelos indivíduos com autismo.

Do ponto de vista psicopedagógico, descreve o conhecimento e a construção do conhecimento de alunos autistas que são protagonistas de seu conhecimento, por meio do uso de brinquedos, jogos e brincadeiras, em uma intervenção coerente com uma abordagem educacional, pois ilumina diferentes estruturas eixos no processo de aprendizagem, tais como: afetivo, cognitivo, motor e social.

Com base nas necessidades educacionais específicas dos alunos com transtornos do espectro do autismo, recursos didáticos ao incluir conteúdos interessantes nesse processo de construção de conhecimento entendem sua contribuição para a promoção de uma infinidade de conhecimentos que valerão anos (KISHIMOTO, 2013).

A exploração da aquisição de conhecimento bem-sucedida por alunos com autismo começa com a análise de aspectos como parte do processo de escolarização para ampliar o conhecimento e os objetos de conhecimento estruturados a que se referem os brinquedos, jogos e brincadeiras. Para Kishimoto (2013), o primeiro aspecto fundamental é o entendimento de que brinquedos, brincadeiras e brincadeiras não transmitem conhecimentos prontos e acabados, mas sim o inegável potencial didático da intervenção estruturada por meio de objetos.

Obviamente faz parte do mundo do jogo, ressaltando que alguns dos sintomas que desperta nos participantes, como bom humor, positividade, felicidade, desafio, caráter, criatividade, etc., são características envolvidas na prática do jogo, como professores/alunos e alunos /alunos não precisam ser passivos, muito menos manter a calma diante desse processo dinâmico de construção de conhecimento para adquirir conhecimento por meio de contribuições interessantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostrou que, no âmbito da educação infantil, é perfeitamente viável e possível uma prática educacional inclusiva que potencialize o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do aluno com o Transtorno do Espectro Autista. Contudo, é indispensável a ação docente na relação com esses alunos. É fundamental que o professor acredite na potencialidade desse aluno, e entenda o ritmo característico da criança com autismo e suas características.

Ressaltou ainda que a inclusão, quanto mais cedo for realizada, favorece mais o desenvolvimento do aluno com autismo. A entrada precoce dessa criança no espaço escolar comum contribuiu de maneira ímpar para o seu desenvolvimento em todos os aspectos (cognitivo, social, emocional e motor).

Na intervenção pedagógica, percebe-se a relevância da flexibilidade na arte de ensinar e, principalmente, o papel do professor nas mediações necessárias, pensando em estratégias de ensino apropriadas, facilitadoras de contextos inclusivos e que pudessem estimular e contemplar o aluno com autismo e seu respectivo comportamento. Quando o



professor conhece seu aluno, consegue identificar e mensurar o que ele sabe e o que ele tem condições de aprender, considerando a diversidade do aprender

Ressalta-se ainda, que a inclusão escolar é um movimento que gradativamente está adentrando os muros da escola, mas ainda existem muitas barreiras a serem transpostas para que os alunos, de maneira particular os autistas, na sua totalidade, estejam nas escolas comuns e, especificamente, dentro das salas de aula com propostas de atividades adaptadas a cada um

Concluindo, acredita-se que o estudo permitiu descrever e compreender algumas interações, ações e intervenções no contexto escolar considerado inclusivo, revelando que crianças com autismo podem aprender de maneira significativa, desde que as práticas pedagógicas sejam apropriadas.

Referência

AFONSO, S. R. M. **A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo I do Ensino Fundamental:** ponto de vista do professor. 2014, 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

ASSUMPÇÃO JR., Francisco B. PIMENTEL, Ana Cristina M. **Autismo Infantil.**In Revista Brasileira de Psiquiatria. Vol 22(supl II), p. 37-39, 2000.

ASSUMPÇÃO JR., Francisco B. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Infantil.**São Paulo-SP: Lemos Editorial, 2017

autista: desafios à prática docente. **Educación**, v. XXVI, n. 50, p. 123-142, mar. 2017.

BANDEIRA, D. R., & Silva, M. A. Psicodiagnóstico em casos de suspeita de Transtorno do Espectro Autista. In C. Bosa, & M. Teixeira (Orgs), **Autismo: Avaliação psicológica e neuropsicológica** (pp. 43-62). São Paulo: Hogrefe, 2017.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar:** Transtornos Globais do Desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, v 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar), 2010

CROCHÍK, José Leon. **Educação Inclusiva e preconceito:** Desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, T. G; GALVÃO FILHO, T A. O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares. EDUFBA: Salvador, 2011.

CUNHA, N. H. S. **Distúrbios de comportamento.** In: CAMARGOS JR., Walter e colaboradores. Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2010.

Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **Jogo, Brinquedo, brincadeira e a educação.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2013

LAMÔNICA, D. A. C.. Utilização de variações da técnica do ensino incidental para promover o desenvolvimento da comunicação oral de uma criança diagnosticada autista. Bauru, USC, 2002. (Cadernos de divulgação cultural)

LOCATELLI, Paula Borges; SANTOS, Mariana Fernandes Ramos. **Autismo: propostas de intervenção.** Revista Transformar, vol. 8, 2015

LÜDKE, J. P. R. Autismo e inclusão na educação infantil: um estudo sobre as crenças dos educadores. 2011. 27 f. **Monografia. (Especialista em Psicologia Escolar e Educacional).** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Porto Alegre, 2011.

LUZ, M. H. S. da; GOMES, C. A.; LIRA, A. Narrativas sobre a inclusão de uma criança

LYONS & FITZGERALD, M. Asperger (1906-1980), and Kanner (1894-1981), **the two pioneers of autism.**J. Autism Dev Disor. 2007

- MALUF, A. C. M. **Atividades lúdicas para Educação Infantil**: conceitos, orientações e práticas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo**: quem ensina e quem aprende? Dissertação de Mestrado, UERJ, 2012
- MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORGADO, Simone Helen Ischkanian. **Autismo e educação**: métodos, programas e técnicas educacionais para autistas. Projeto. 2011.
- PEREIRA, Alessandra Marques. **Autismo Infantil: Tradução e validação do CARS (Childhood autism rating scale) para uso no Brasil**. 2007 Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12936/000634977.pdf> acesso em: 30/11/2015
- PEREIRA, Cyelle Carmem Vasconcelos. **Autismo e família: participação dos pais no tratamento e desenvolvimento dos filhos autistas**. Revista de Ciência de Saúde Nova Esperança, vol. 9, n. 2, 2011.
- professores [livro eletrônico]. -- São Paulo : Memnon, 2014. 1.004,23 Kb ; PDF
- SANTOS, S. M. P. dos. (Org.). **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e Infância**; um guia para pais e educadores em creche. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SCHWARTZMAN, J. S. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do**
- VOLKMAR, F.R., KLIN, A. **Questões na classificação do autismo e afins condições**. In: VOLKMAR, F.R. et al. Manual do autismo e pervasivo distúrbios do desenvolvimento, 3.ed. Nova Jersey: John Wiley & Filhos, 2005.
- WHITMAN, Lorna. **The autistic spectrum**. Londres, Constable, 2015
- WOLFF, S. **The history of autism**. European Child & Adolescent Psychiatry, 13, 201-208, 2004.



36

A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

LITERACY IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION I

Luciana Maria Ferreira Santos



Resumo

Uma das fases mais marcantes da vida escolar é a ingressão na educação fundamental, um momento mágico, porém complexo, onde o educando se depara com muitas descobertas e experiências ainda não vividas, como por exemplo a alfabetização. O objetivo do estudo foi descrever o processo de alfabetização no Ensino Fundamental. Trata-se de uma revisão da literatura, feita nas seguintes bases: biblioteca virtual Scientific Eletronic Library Online (SCIELO), Biblioteca e Dissertações da Tese Digital Brasileira (BDTD) e no google acadêmico. Os Descritores foram: Alfabetização ensino fundamental e aprendizagem. Teve como critérios de inclusão estudos publicados nos anos de 2015 a 2021, abordando aspectos relacionados ao processo de alfabetização no Ensino Fundamental, foram excluídos trabalhos incompletos e que fugiam ao objetivo proposto. A alfabetização é conhecida por ser a base de toda a vida escolar de um indivíduo e tem sido objeto de discussão ao longo do tempo e, mesmo assim, não se esgota o interesse em buscar um melhor processo de ensino nesta fase. A referência curricular também aponta que no Brasil o cotidiano de nossas crianças é muito diferente. Algumas pessoas estão rodeadas de todo o amor e cuidado necessários ao seu desenvolvimento e às condições básicas do seu desenvolvimento. Sabe-se que existem grandes desafios na alfabetização, ainda mais com o uso das tecnologias de informação e comunicação, e para alcançar melhores resultados em nossas pesquisas, pretendemos ampliar este trabalho com novos levantamentos e pesquisas para futuros projetos no processo de alfabetização, na interação entre aplicativos móveis e crianças, observar os fatos e fenômenos que ocorrem na realidade.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino Fundamental. Aprendizagem.

Abstract

One of the most remarkable phases of school life is entering elementary school, a magical but complex time, where the student is faced with many discoveries and experiences not yet lived, such as literacy. The objective of this study was to describe the process of literacy in elementary school. This is a literature review, carried out in the following databases: virtual library Scientific Eletronic Library Online (SCIELO), Brazilian Digital Library and Thesis Dissertations (BDTD) and google academic. The descriptors were: Literacy elementary education and learning. It had as inclusion criteria studies published in the years 2015 to 2021, addressing aspects related to the literacy process in elementary school, incomplete works and those that ran away from the proposed objective were excluded. Literacy is known for being the basis of an individual's entire school life and has been the subject of discussion over time, and even so, the interest in seeking a better teaching process at this stage is not exhausted. The curriculum reference also points out that in Brazil the daily life of our children is very different. Some are surrounded by all the love and care needed for their development and the basic conditions for their development. It is known that there are great challenges in literacy, even more with the use of information and communication technologies, and to achieve better results in our research, we intend to expand this work with new surveys and research for future projects in the literacy process, in the interaction between mobile applications and children, observe the facts and phenomena that occur in reality.

Keywords: Literacy. Elementary school. Learning.



1. INTRODUÇÃO

Uma das fases mais marcantes da vida escolar é a ingressão na educação fundamental, um momento mágico, porém complexo, onde o educando se depara com muitas descobertas e experiências ainda não vividas, como por exemplo a alfabetização, que dependendo da forma como lhe for apresentada pode se tornar positiva ou negativa, com lembranças agradáveis ou traumáticas. Desenvolver métodos que facilitem esse processo é de suma importância para aprimorar o processo alfabetizador.

Visando não somente a aprendizagem do aluno, mais uma inovação no processo de ensino, sabedores que a alfabetização é a base, e os primeiros passos dados por futuros leitores e escritores, esses, atualmente faltos em nossa sociedade. Essa vigente pesquisa é de suma relevância, pois propõe uma profunda reflexão sobre a importância da alfabetização, buscando analisar como esse processo se dá nos dias atuais e sua contribuição para uma sociedade de futuros críticos, leitores e escritores.

Nesse contexto, o questionamento do estudo é: Como ocorre o processo de alfabetização no ensino fundamental?

O objetivo geral do estudo foi descrever o processo de alfabetização no Ensino Fundamental, e teve como objetivos específicos: Conceituar e caracterizar as o processo de alfabetização, apresentar e analisar as fases da alfabetização. E correlacionar e comparar o ensino infantil com os primeiros anos do ensino fundamental.

Trata-se de uma revisão da literatura, feita nas seguintes bases: biblioteca virtual Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Biblioteca e Dissertações da Tese Digital Brasileira (BDTD) e no google acadêmico. Os Descritores foram: Alfabetização ensino fundamental e aprendizagem. Teve como critérios de inclusão estudos publicados nos anos de 2015 a 2021, abordando aspectos relacionados ao processo de alfabetização no Ensino Fundamental, foram excluídos trabalhos incompletos e que fugiam ao objetivo proposto.

2. CONCEITO E CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é conhecida por ser a base de toda a vida escolar de um indivíduo e tem sido objeto de discussão ao longo do tempo e, mesmo assim, não se esgota o interesse em buscar um melhor processo de ensino nesta fase. Fica claro, porém, que a maioria das escolas públicas que atendem às necessidades de alfabetização das crianças, por diversos motivos, ainda não conseguem atingir os objetivos dessa importante etapa da cognição infantil (ESTACHESKI, 2018).

Olhando para a alfabetização como um processo contínuo, é preciso reconhecer que a alfabetização é hoje favorecida pelo uso de tecnologias que facilitam as interações entre os indivíduos e entre eles e os objetos cognitivos em diferentes contextos de aquisição de conhecimento. No entanto, vale destacar que ainda há uma quantidade significativa de analfabetismo digital nas etapas subsequentes de aprendizagem. Mas isso não significa que essas pessoas não saibam ler, escrever ou mesmo desenvolver outras práticas linguísticas (MELLO; ZEDU; ALLIPRANDINI, 2020).

A alfabetização e a educação são expressões culturais. Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura, porque a educação é, por si mesma, uma dimensão da cultura. A educação deva tomar a

cultura que a explica, pelo menos em parte, como objeto de uma cuidadosa compreensão, com o que a educação se questiona a si mesma [...] e vai tornando claro que a cultura é uma totalidade atravessada por interesses de classe, por gostos de classe, e a existência de classes sociais provoca um conflito de interesses. Provoca e dá forma a modos culturais de ser e, por isso, gera expressões contraditórias de cultura (PEREIRA, 2018, p.35).

A prática da alfabetização nos mostrou que o ensino da leitura e da escrita é mais importante, pois aderindo aos métodos comumente utilizados na alfabetização, pode-se alcançar o desenvolvimento cognitivo dos alunos no que é apresentado. Não apenas um exercício mecânico de decodificação de símbolos, como letras, sílabas e fonemas, mas uma representação lógica do que se aprende, que vem de uma espécie de educação “libertadora”, uma nova forma de olhar o mundo e explicá-lo (ESTACHESKI, 2018).

O conceito de alfabetização, assim como os métodos de ensino, passou por diversas mudanças históricas, em vários momentos, os “novos” métodos de ensino foram considerados o salvador do fracasso acadêmico do primeiro ano, no entanto, as previsões não se concretizaram, e a oposição e a evitação continuaram.

Um dos primeiros debates sobre o melhor método foi realizado pelos defensores dos métodos sintéticos e analíticos (PEREIRA, 2018).

Toma-se, por isso, aqui, alfabetização em seu próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. Consideramos alfabetizado aquele que consegue ler e escrever e quando falamos em ler e escrever diz ler e escrever corretamente, não aquele processo mecânico da língua escrita (...) alfabetizar significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em oral (ler) (SOARES, 2018, p. 16).

De acordo com uma abordagem integrativa, a alfabetização deve começar com a atividade de memorização de letras, sílabas ou fonemas, depois passar para a composição de palavras compostas por unidades de trabalho, e depois para unidades maiores (textos), como as preconizadas hoje por autores como Capovilla e Capovilla (2017) e Oliveira (2014).

Métodos analíticos, como os propostos por Dottrens e Margairaz em 1991 propõem iniciar a alfabetização memorizando palavras ou pequenos textos para que os alunos possam gerar novas palavras a partir de um conjunto de palavras ou textos memorizados. Segundo Morais (2017), essas duas grandes categorias de abordagens tradicionais, embora diferentes, ambas partem da mesma teoria do conhecimento: tratar os alunos como quadros brancos. Ambos entendem o alfabeto como códigos para lembrar.

Segundo Morais (2017), as abordagens sintéticas – silábicas, alfabéticas e fonéticas – historicamente tiveram um impacto maior na alfabetização no Brasil do que as abordagens analíticas (incluindo redação, sentença e abordagens globais). Segundo os autores, desse grupo de métodos, os mais utilizados nas escolas brasileiras são os métodos fonológicos e silábicos, por meio dos quais a alfabetização é vista como um processo pelo qual os alunos «aceitam» o conhecimento conforme o professor julgar adequado, de forma controlada: “Ambos os métodos são caracterizados por um controle rígido sobre as correspondências ultrassonográficas, que são cumulativamente apresentadas ao aluno”.

(...) O processo de alfabetização e letramento é relacionada à atividades lúdicas, ou seja, com foco no brincar. Tais atividades devem ser pensadas e proje-



tadas para que as crianças até seis anos de idade desenvolvam suas habilidades linguística sem grandes pressões, de forma natural e leve (MELLO; ZEDU; ALLIPRANDINI, 2020, p. 14).

A oposição aos métodos sintéticos veio de diferentes grupos de pesquisa, os defensores da visão construtivista, enfatizam a defesa de pressupostos contrários aos expostos pelos defensores dos métodos sintéticos. Do ponto de vista de que os sujeitos letrados são ativos, o autor tenta descobrir o que e como os sistemas de escrita alfabética registram padrões sonoros no papel. Segundo os pesquisadores, para tentar descobrir esse aspecto conceitual, os sujeitos passam por etapas marcadas pela descoberta conceitual. A primeira é a fase pré-sílaba, na qual o aprendiz não está ciente de que a escrita irá perceber padrões sonoros. A segunda é a fase da sílaba, onde os alunos descobrem padrões sonoros e começam a usar uma letra para representar cada sílaba (MELLO; ZEDU; ALLIPRANDINI, 2020).

Após algumas descobertas, os aprendizes entram na fase qualitativa da sílaba, na qual continuam a representar cada sílaba com uma letra, mas em relação ao seu aspecto sonoro. Em seguida, inicia-se a fase sílaba-letra, e o aprendiz oscila entre a fase sílaba e a fase letra, pois algumas sílabas ainda são representadas por uma única letra, enquanto em outras é gravada uma letra para cada fonema. Por fim, na etapa final, o aprendiz entra na etapa do alfabeto, onde compreende os aspectos conceituais do sistema de escrita (BEZERRA, 2016).

O surgimento do conceito de letramento levou muitos professores a abolir as cartilhas de alfabetização e a trazer para a sala de aula textos de diversos gêneros circulados na sociedade, como contos literários e outros gêneros circulados em diferentes contextos, como notícias, cartas, relatórios, etc. As mudanças se devem a novas perspectivas sobre a linguagem escrita, onde a linguagem é vista como interativa (PEREIRA, 2018).

A partir dessas mudanças conceituais, os textos dentro da sala de aula são diversos. Os professores passaram a utilizar menos os gêneros escolares e mais os gêneros circulados na sociedade, partindo da ideia de que é importante que os aprendizes de línguas enfrentem esses diferentes textos e sejam capazes de produzi-los porque ao usar o texto e se aproximar de seu uso prático com a prática pedagógica, os alunos serão capazes de dominar a produção e o uso efetivo desses textos (OLIVEIRA, 2018).

As concepções de letramento aqui delineadas sintetizam grandes debates sobre o ensino de línguas no início do ensino fundamental e permeiam as políticas públicas ao longo da história da educação. Nos documentos do curso e nas apresentações dos pesquisadores da região, a luta contra os métodos sintéticos e

analíticos é hegemônica, como fizeram as exposições no Brasil no início do século. (BEZERRA, 2016). No entanto, a abordagem integrativa, que foi criticada na década de 1980, voltou a partir de 2015 para ser implantada de forma mais direta nos ambientes escolares brasileiros, principalmente após o Ministério da Educação emitir um documento de política nacional de alfabetização (BRASIL, 2019).

Esses autores, e outros que defendem a dimensão alfabetizadora do foco na alfabetização, assumem, portanto, uma posição contrária ao já mencionado Documento da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), que preconiza uma abordagem fonética no país.

Assim, abandonando a visão empírica/associativa de ver as letras como códigos e os alunos como lousas, visões autorrelatadas, como Morais (2017), defendem o sistema de escrita alfabética como um sistema simbólico pelo qual as letras representam unidades sonoras (fonemas).

Nesse caso, os sujeitos que estão aprendendo a ler e escrever, sejam adultos ou crianças, têm conhecimento da escrita e agem para descobrir o que as letras representam e como essas letras representam os sons. Para esses autores, ensinar nessa dimensão é necessário, mas não basta alfabetizar o sujeito, é preciso também garantir que ele saiba lidar com textos em diferentes contextos sociais (MORAES, 2017).

3. FASES DA ALFABETIZAÇÃO

A aprendizagem da leitura deu origem a alguns depoimentos dos profissionais da educação: “Esta criança está numa certa fase de alfabetização ou alfabetização, ou mesmo alfabetização”. Ehri (2005) notou a distinção entre esses termos e optou por chamá-los de “estágios de aprendizagem da leitura”. Os autores usam o termo “estágio” em vez de “estágio” para descrever o processo de desenvolvimento da leitura para evitar os critérios rígidos exigidos pela teoria do “estágio”. A teoria dos estágios é uma visão estrita do desenvolvimento, ou seja, dominar um estágio é a premissa do próximo estágio. Na opinião do autor, nenhuma teoria é tão rígida.

Os estágios anteriores podem aparecer por padrão porque os processos mais avançados não foram adquiridos. Portanto, a maestria não é necessariamente um pré-requisito para o próximo estágio. Por exemplo, na teoria dos estágios, a leitura de palavras no estágio pré-carta não contribui para a leitura de palavras em estágios posteriores. Com a falta de conhecimento do alfabeto, as crianças podem usar dicas visuais para ler palavras, mas à medida que começam a adquirir conhecimento do alfabeto, os estágios começam a surgir.

Segundo Ehri (2005b), os estágios caracterizam o tipo de conhecimento alfabético primário que uma criança utiliza, mas ela pode percorrer os estágios anteriores, ou seja, pode recorrer a conexões parciais para ler uma palavra longa, por exemplo. leitor vê uma palavra e a pronúncia, o isomorfismo associado fica gravado na memória. Quando os leitores adquirem conhecimento suficiente do alfabeto, eles são capazes de aprender a ler as palavras mais rapidamente através do reconhecimento automático e lembrá-las a longo prazo.

Esse aprendizado automatizado de reconhecimento de palavras é rápido e durável, mas é possível porque os leitores têm um poderoso sistema de memória na forma de conhecimento alfabético que é ativado quando as palavras são lidas. Em suma, os leitores aprendem a processar a ortografia das palavras nos mapas de fonemas que possuem para a pronúncia visual. Os leitores calculam automaticamente esses mapeamentos à medida que leem novas palavras. Esta é a chave para aprender palavras através do reconhecimento automático: as conexões entre grafemas e fonemas fornecem um poderoso sistema mnemônico.

Depois de completar o mapeamento de letras, o leitor pode facilmente construir um vocabulário de palavras. Infelizmente, muitas crianças têm problemas com o mapeamento automático entre impressões e expressões, e precisam de mais prática para atingir imediatamente um nível normal de aprendizagem da leitura de palavras.

O mapeamento do alfabeto ocorre durante a fase de aprendizagem da leitura, muda durante o processo de leitura, e então a leitura se torna fluida e automática. As etapas da aprendizagem da leitura descritas por Ehri (2005a) são: 1) a fase pré-letra, que envolve conexões visuais e contextuais; 2) o alfabeto parcial, que envolve a conexão entre as letras e os sons mais proeminentes; 3) a fase completa alfabeto, que envolve grafemas, conexões



completas entre fonemas e sons; 4) Letras sintéticas, envolvendo conexões formadas por unidades de sílabas e morfologias.

3.1 Fase Pré-Alfabética

Como o nome sugere, essa fase começa a acontecer antes de qualquer conhecimento do alfabeto. A criança não faz conexões entre letras e sons, apenas escreve palavras com letras arbitrárias, como NTCB para cabelo. As características visuais, sons ou representações simbólicas das palavras substituem as conexões letra-som que ainda não podem ser estabelecidas (Ehri, 2005).

Isso é facilmente observado quando crianças muito pequenas olham para placas de propaganda e parecem ler o que está escrito nelas. Se uma letra da palavra for removida, a criança nem perceberá por que ela explora as características mais importantes da mensagem. Na fase pré-carta, as crianças leem palavras, lembrando visuais ou contexto.

Vários estudos descobriram que crianças no estágio pré-alfabeto leem palavras com base em pistas em seu ambiente cotidiano, como nomes de cafeterias, restaurantes, marcas de doces, seus próprios nomes ou os nomes de colegas impressos em cartões. Isso sugere que a saliência visual é mais pronunciada em torno das palavras do que as letras do alfabeto. Foram estudadas crianças que podem ler um pequeno número de palavras, mas podem ler muitos sinais e rótulos comuns em seu ambiente, como “McDonald’s”. As crianças foram solicitadas a ler os mesmos sinais, mas com as letras trocadas, por exemplo, a palavra “PEPSI” passou a ser “XEPSI”. A maioria das crianças não reconhece as mudanças, mesmo quando são avisadas de que algo está errado. Embora 60% das crianças soubessem os nomes das letras, os marcadores ambientais eram mais fortes durante a leitura.

As crianças pré-carta têm uma memória muito limitada, e a aprendizagem depende do significado das palavras para elas, não das características ortográficas. Isso pode levar a erros semânticos ao ler palavras familiares. Nesse sentido, as crianças em fase inicial de aprendizagem da leitura, a fase pré-letra, utilizam estratégias visuais padronizadas para identificar palavras devido à falta de conhecimento ou habilidades em letras e seus sons que formam conexões de letras. Além disso, a memória ainda não permite que eles leiam palavras por meio do reconhecimento automático (“leitura de palavras de visão”). As crianças podem combinar o significado, mas não o som.

Transição do estágio de pré-letra para o estágio de letra parcial O segundo estágio, chamado estágio de letra parcial, começa quando as crianças são capazes de formar conexões parciais na memória que possibilitam lembrar como ler as palavras. No entanto, isso é possível através do conhecimento das letras que fornecem essas conexões. Vejamos a figura abaixo: Escrever seu próprio nome é um estímulo importante para que as crianças aprendam as formas das letras e os nomes. Esse fator também pode prever a leitura.

Sobre isso Ehri (2005a, p. 141) enfatiza: “Sinais e rótulos são ricos em outras pistas visuais que são mais salientes do que as letras. Isso reduz a necessidade de entender as letras. Uma das maneiras mais prováveis de acionar o processamento de letras é o nome. A visão de Ehri (2005a) de que a escrita é um forte estímulo para aprender a ler vai ao encontro da visão de Frith (1985), pois, segundo o autor, a escrita pode ser um motivador para a fase da letra parcial ao invés da leitura. Em outras palavras, as crianças começam a codificar e começam a decodificar palavras usando relações entre letras e sons. Para Frith (1985) escrever, não ler, pode facilitar uma mudança de estágio, do estágio pré-alfabeto para o estágio parcial do alfabeto, uma vez que a leitura pré-alfabetiza não é analítica, então não há letras

envolvidas. A escrita, por sua vez, cria a ortografia, o que melhora a atenção da criança para a pronúncia das palavras e sua conexão com as letras.

3.2 Fase Alfabética Parcial

A fase de letras parciais retrata o período em que as crianças começam a usar os valores de pronúncia de certas letras para fazer conexões entre ortografia e pronúncia e lembrar como de ler as palavras. No entanto, não basta apenas saber os nomes das letras, mas também ser capaz de detectar a pronúncia das palavras – isso é consciência fonêmica (Ehri, 2005a).

Eles sugerem que existe também uma forma básica de leitura chamada leitura de pistas fonéticas que precede a decodificação. As crianças fizeram várias tentativas para aprender a ler dois conjuntos de palavras. O primeiro grupo tem ortografia visual, como WBC escrito por girafa (“girafa”). Nenhuma das letras corresponde à pronúncia da palavra. O segundo conjunto de palavras é escrito com uma fonética proeminente, como JRF, para a palavra “girafa” (girafa). Neste grupo, a ortografia tem letras na pronúncia. A expectativa é que os leitores pré-letras aprendam a ler as palavras visualmente com mais facilidade, enquanto as crianças na fase de letras parciais aprendam a ler a ortografia fonética com mais facilidade.

Esta hipótese foi confirmada. Verificou-se que a leitura de pistas fonéticas substituiu pistas visuais à medida que o conhecimento das letras foi adquirido. Esses e outros estudos mostram que quando as crianças aprendem os nomes das letras, elas são capazes de lembrar como ler as palavras. Isso permite que conexões fonéticas sejam formadas na memória. Ehri (2005) realizou um estudo com adultos brasileiros analfabetos. Os alunos têm as características de leitores do estágio de letras parciais e conhecem os nomes de certas letras do alfabeto. Eles inventaram a ortografia fonética parcial e aprenderam a ler palavras com ortografia fonética parcial mais facilmente do que a ortografia visual em tarefas de reconhecimento automático de palavras.

No entanto, eles foram incapazes de ler palavras comuns, sugerindo que não mudaram para a leitura. Eles não têm instrução formal e prática no uso do conhecimento do alfabeto. Medir quanto tempo esse estágio dura é muito difícil, pois é um processo imperfeito, pois os iniciantes não têm uma compreensão completa do sistema alfabético e da segmentação de fonemas. conhecimentos gráficos e habilidades de decodificação (ARAUJO, 2016).

Ambos os tipos de conhecimento são usados para obedecer à grafia de sua pronúncia na memória. A instrução fonética afeta os alunos que aprendem por meio da instrução de palavras inteiras ao ler textos orais. Em comparação com as crianças que aprenderam fonética, as crianças que aprenderam morfologia completa eram mais capazes de adivinhar palavras com base em sugestões parciais de letras ou pistas contextuais, ou eram visualmente familiares. As crianças, na instrução fonética, tendem a parar de ler quando a palavra não é familiar e formam uma não-palavra quando tentam decodificar a palavra, sem sucesso (Ehri, 2005a).

Este tipo de instrução é capaz de passar da fase parcial para a fase completa mais rapidamente do que uma instrução de palavra completa. Isso ocorre porque a leitura de palavras por meio do reconhecimento automático facilita a capacidade de decodificação. Aqui, podemos nos referir aos achados de Chall (1967), quando a autora concluiu, com base no material por ela analisado, que um método de leitura mais focado na fonética do

que um método focado no ensino de palavras facilitava o aprendizado da leitura. tudo. Os avanços na ciência da leitura também permitiram compreender que as abordagens globais (palavras inteiras) e sua ênfase no significado não são eficientes no aprendizado da leitura, pois os aprendizes têm dificuldade de decodificação quando confrontados com uma nova palavra (DeHaan, 2012).

3.3 Fase Alfabética Completa

A fase do alfabeto completo é caracterizada pela capacidade da criança de formar conexões entre todos os fonemas e grafemas para lembrar como ler as palavras. Quando a função mnemônica está pronta, as palavras são fixadas na memória, o que elimina a confusão ao escrever palavras semelhantes. Aprender a ler palavras por meio do reconhecimento automático exige que as crianças tenham uma compreensão mais completa das relações grafema-fonema e como usar essas relações para decodificar palavras. A capacidade de segmentar fonemas também é condição para encontrar conexões grafema-fonema de grafias fixas na memória (Ehri, 2005).

A formação de conexões tem o efeito de garantir que as palavras sejam regularmente gravadas na memória, mas também que as palavras escritas irregularmente, ou seja, as palavras irregulares possam ser acessadas pela conexão entre as letras e seus sons. O conhecimento da correspondência grafema-fonema ajuda o sistema mnemônico porque a conexão entre pronúncia e ortografia aumenta a memória das palavras. Ehri e Wilce (1979) conduziram o seguinte estudo: As crianças praticaram quatro pronúncias não-palavras, cada uma emparelhada com um número: 1-"jad"; 2-"week"; 3-"yes"; 4-"light". Durante o aprendizado regular, algumas crianças apresentaram grafia de palavras. Outras crianças repetiram as palavras em tempo extra sem ver a grafia. Durante o teste, cada número estava sem grafia, e as crianças memorizavam as não-palavras.

As crianças que viram a ortografia são mais propensas a lembrar palavras do que as crianças que não a viram. Os resultados mostraram que as crianças se beneficiaram da ortografia visual para lembrar as palavras. Esses resultados sustentam a ideia de que o sistema mnemônico pode ser entendido como uma espécie de "cola" para fixar na memória palavras aprendidas visualmente.

3.4 Fase Alfabética Consolidada

A fase de letras combinadas também começa com a fase de letras completas. A formação desta etapa é complicada por sequências de letras que fornecerão símbolos para a mistura de unidades gráficas fonêmicas, incluindo morfemas (afixos e raízes), inícios (aliteração) e rimas, palavras monossilábicas em palavras polissílabas Sílabas (Ehri, 2005). Lá, começamos a formar unidades unificadoras, nas quais as crianças aprendem a ler padrões parciais de palavras que simbolizam uma mistura dos mesmos fonemas em palavras diferentes.

Um exemplo em português pode ser encontrado nas seguintes palavras: "study", "student", "estudioso". Segundo Ehri (2005), quando as crianças entendem "aprendizagem" como uma unidade integrada, significa que podem ler a unidade como um todo, e não como uma sequência de unidades grafema-fonema. Misturas maiores ajudarão no aprendizado de palavras por meio do reconhecimento automático e reduzirão a carga de memória. A substituição do alfabeto completo pelo alfabeto unificado ocorre quando o tipo

de conexão utilizada para manter a palavra na memória é morfológica.

4. ENSINO INFANTIL E OS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A referência curricular também aponta que no Brasil o cotidiano de nossas crianças é muito diferente. Algumas pessoas estão rodeadas de todo o amor e cuidado necessários ao seu desenvolvimento e às condições básicas do seu desenvolvimento. Nesse sentido, Felipe (2001) defende a importância das contribuições de cientistas como Piaget, Vygotsky e Wallon, que se baseiam na teoria da interação social, permitindo que as pessoas percebam os indivíduos começando a compreender e compreender o mundo e o ambiente em relacionamento. O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico e as crianças não são passivas, ao contrário, estão constantemente interagindo com seus corpos, ambiente e outros, e através dessas relações aprendem sobre o mundo e sobre si mesmas (JUDAI et al., 2014).

As contribuições desses teóricos são fundamentais para a compreensão do desenvolvimento infantil, mas apontam para a necessidade de esclarecer que os conceitos de infância, criança e desenvolvimento sofreram transformações em diversas áreas do conhecimento, como medicina, psicologia, biologia e sociologia, antropologia, pesquisa em ciências sociais, como a pedagogia, que tem dado uma grande contribuição para mudar a forma de pensar e a forma como as crianças são tratadas. Portanto, as teorias científicas não são verdades absolutas, pois como produtos científicos são questionadas e transformadas.

Quanto às características da criança, Fortuna (2014) argumenta que, ao contrário do retrato passado dele como um adulto em miniatura, um ser imperfeito que precisa ser moldado para atingir um padrão ideal, a criança deve ser entendida como tema: sócio-histórico-cultural, socialmente inserido, possui uma forma própria de interagir, compreender e representar o mundo.

Bebês e crianças pequenas têm maneiras muito únicas de sentir e pensar sobre o mundo ao seu redor. Eles brincam, brincam, imaginam, representam, constroem e reconstróem suas próprias hipóteses em seu jogo lógico característico. Eles tentam compreender a realidade e suas contradições através do jogo e do jogo simbólico (FORTUNA, 2014).

Dessa forma, o conceito de criança que emerge no desenvolvimento deste trabalho, ao contrário da visão hegemônica, será um conceito de uma existência histórica e social que participa de uma determinada cultura, está em diálogo com ela, é influenciada por e nessas interações formou sua identidade. Da mesma forma, o conceito de infância não é considerado em uma única perspectiva, mas como diferentes modos de vida para as crianças.

Portanto, não tratamos da infância, mas da infância definida socialmente de acordo com a organização, cultura e valores de cada grupo. A discussão da Rede Municipal de Belo Horizonte sobre o momento da educação infantil centra-se nas crianças e em seu desenvolvimento. Portanto, o conceito de criança e criança entrará em debate, pois a criança como ser social e com direito à criança, segundo a proposta, deve garantir a convivência com seus pares no processo educativo (OLIVEIRA, 2014).

De acordo com a Proposta Curricular (2009), desde 1995, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte passou a organizar ciclos de formação, a partir da implementação da proposta de escola plural. A proposta visa não apenas alterar os aspectos técnicos dos arranjos institucionais, como está diretamente relacionada à compreensão de concepções educacionais que exigem a organização do tempo escolar a partir de diferentes perspectivas. Essas ações influenciarão muito a forma como a organização das aulas é pensada,



o trabalho instrucional é planejado, o currículo é desenvolvido e a avaliação é concebida, organizada e monitorada (LEAL et al., 2020).

Essa forma de organização é apresentada em *Infância: O Ciclo da Primeira Idade da Formação* (1999), que propõe que, além desses aspectos relacionados a elementos mais técnicos, o ciclo de formação é pouco estruturado e precisa ser moldado, a fim de alcançar o modelo ideal, a criança deve ser compreendida como um sujeito sócio-histórico-cultural, integrado à sociedade, com seu modo próprio de interagir, compreender e representar o mundo (JUDAI et al., 2014).

Bebês e crianças pequenas têm maneiras muito únicas de sentir e pensar sobre o mundo ao seu redor. Eles brincam, brincam, imaginam, representam, constroem e reconstróem suas próprias hipóteses com sua lógica característica. Eles tentam entender a realidade e suas contradições através do jogo e do jogo simbólico. Dessa forma, o conceito de criança que emerge no desenvolvimento deste trabalho, em contraposição à visão hegemônica, será um ser histórico e social que participa de determinada cultura, está em diálogo com ela, é influenciado por ela, e é influenciado nessas interações (JUDAI et al., 2014).

Da mesma forma, o conceito de infância não é uma perspectiva única, mas os diferentes modos de vida das crianças. Então não tratamos da infância, mas da infância definida socialmente de acordo com a organização, cultura e valores de cada grupo. A discussão da Rede Municipal de Belo Horizonte sobre os horários da educação infantil centra-se na criança e no seu desenvolvimento. Portanto, o conceito de criança e criança entrará em debate, pois a criança como ser social e com direito à criança, segundo a proposta, deve garantir a convivência com seus pares no processo educativo (PEREIRA, 2014).

De acordo com a Proposta Curricular (2009), desde 1995, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte passou a organizar ciclos de formação, a partir da implementação da proposta de escola plural. A proposta visa não apenas alterar os aspectos técnicos dos arranjos institucionais, como está diretamente relacionada à compreensão de concepções educacionais que exigem a organização do tempo escolar a partir de diferentes perspectivas. Essas ações influenciarão muito a forma como a organização das aulas é pensada, o trabalho instrucional é planejado, o currículo é desenvolvido e a avaliação é concebida, organizada e monitorada. Essa forma de organização emerge na infância: o primeiro ciclo de formação da idade (1999) que propõe que, além desses aspectos associados aos elementos mais técnicos (ESTACHESK, 2018).

A educação infantil foi recentemente incluída na primeira etapa da educação básica na LDBEN (Lei nº 9.394/96) e o tempo de permanência das crianças no ensino fundamental foi aumentado de 8 para 9 anos (Lei nº 11.274/2006). Amplia efetivamente a discussão de perspectivas de articulação e integração entre esses dois níveis de ensino.

A infância engloba as crianças e sua história e cultura, como uma época em si, cada época tem sua própria identidade. É impossível dividir a infância em etapas ou etapas escolares. Crianças da educação infantil que ingressam na escola primária aos 6 anos ainda são crianças e precisam vivenciar a infância em uma variedade de ambientes educacionais (KRAMER, 2017).

É importante garantir que respeitem a diversidade das sociedades e culturas, as diferentes expressões de ideias, os diferentes ritmos de produção e conhecimento, e sirvam as formas únicas de ser e estar no mundo. Entendemos que o ensino da educação infantil deve estar pautado no princípio básico de proporcionar às crianças a construção e o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual (JUDAI et al., 2014).

Obviamente, devido às características do desenvolvimento infantil, essa estrutura não

termina entre os 0 e os 5 anos. As organizações de trabalho pedagógico voltadas para a concretização desse princípio podem se basear em atitudes que respeitem as crianças e seus direitos. O direito de vivenciar e vivenciar algo adequado à idade, seja na primeira infância ou no ensino fundamental, pois ambos os níveis da educação básica são responsáveis pela educação institucional das crianças. A educação infantil é especial, mas não pode ser constituída de forma fragmentada sem considerar as etapas subsequentes (BEZERRA, 2016).

A continuidade do desenvolvimento cultural e social do sujeito criança deve ser considerada em ambas as estruturas. A escola primária, por outro lado, é um ambiente totalmente novo para as crianças que nela entram. Possui uma cultura educacional diferente da educação infantil e possui habilidades específicas de aprendizagem. Ambos envolvem conhecimento e afeto; conhecimento e valores; cuidado e atenção; seriedade e riso (KRAMER, 2017).

5. CONCLUSÃO

Sabe-se que existem grandes desafios na alfabetização, ainda mais com o uso das tecnologias de informação e comunicação, e para alcançar melhores resultados em nossas pesquisas, pretendemos ampliar este trabalho com novos levantamentos e pesquisas para futuros projetos no processo de alfabetização, na interação entre aplicativos móveis e crianças, observar os fatos e fenômenos que ocorrem na realidade.

Espera-se que a escrita servisse de alguma forma como uma aspiração para novas pesquisas sobre aplicativos móveis de alfabetização e encorajasse inovações que fomentassem processos instrucionais, complementassem o conteúdo escolar e despertassem o desejo de fornecer importantes oportunidades de alfabetização no caminho para a escola por meio de tecnologia.

Referências

- BEZERRA, Emanuella de Moura. Formação de leitores e o processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2016. 37f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia a Distância), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- ESTACHESKI, Joice. **Fundamentos e organização da Educação infantil e do ensino fundamental -londrina:** Editora e distribuidora Educacional. S.A.2018 JUDAI, M. A.; QUINTILIO, M. S. V.; LIMA, A. C. O. CORRELAÇÃO ENTRE FASES DE ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA E IDADES DE ESCOLARES INICIAIS. Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 36–45, 2014.
- LEAL, T. F. et al. Prática docente: as diferentes dimensões do processo de alfabetização. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 40–56, 2020.
- MELLO, F. DE O.; ZEDU ALLIPRANDINI, P. M. Estratégias de aprendizagem utilizadas por estudantes de primária em proceso de alfabetización. **Revista de Psicología**, v. 40, n. 2, p. 935-955, 4 jul. 2022.
- MORAES, D. L.; A linguagem e a alfabetização científicas: características linguísticas e argumentativas de artigos científicos. *Genética na Escola*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 46–57, 2017.
- OLIVEIRA S. C. E. Aspectos Lúdicos na Alfabetização Estatística: uma revisão sistemática de literatura. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 36, n. 72, pp. 92-115, 2014.
- OLIVEIRA, Advanusia Santos Silva de. O processo de alfabetização com crianças do ensino fundamental mediado pela lousa digital interativa. 2018. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.
- PEREIRA, Tatiana Gomes dos Santos. **Letramento e alfabetização**. Editora é distribuidora educaciona S.A., 2018.



37

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR

*INCLUSIVE EDUCATION AND LEARNING OF CHILDREN WITH DISABILITIES
IN REGULAR EDUCATION*

Rayelly Raquel de Aguiar Vasconcelos



Resumo

A escola é um ambiente onde se promove o saber, onde se prepara o sujeito para viver de forma harmônica com a sociedade, onde se deve entender que todos podem partilhar do mesmo espaço independente de suas limitações, e isso a torna um local propício à proposta da educação inclusiva. O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo identificar quais são os principais agentes que dificultam a inclusão de crianças com necessidades especiais nas escolas públicas. Foi realizada pesquisa através de materiais já publicado na área da pedagogia referente ao tema abordado, os dados foram extraídos de materiais de revistas eletrônicas, além de livros de bibliotecas universitárias sobre o tema abordado do idioma nacional e no período 2013 a 2022. Tendo em vista esse contexto, conclui-se as dificuldades enfrentadas são muitas, principalmente na educação pública, falta de recursos, desvalorização da mão de obra, condições precárias das instalações da instituição, são alguns dos fatores que dificultam o processo além de causar desmotivação no aluno e sua família.

Palavras-chave: Desafios. Educação Inclusiva. Processo Educacional. Escola Pública.

Abstract

The school is an environment where knowledge is promoted, where the subject is prepared to live in harmony with society, where it must be understood that everyone can share the same space regardless of their limitations, and this makes it a propitious place for the proposal of inclusive education. This research work aims to identify which are the main agents that hinder the inclusion of children with special needs in public schools. Research was carried out through materials already published in the area of pedagogy related to the topic addressed, data were extracted from materials from electronic journals, in addition to books from university libraries on the topic addressed in the national language and in the period 2013 to 2022. In this context, it is concluded that there are many difficulties faced, especially in public education, lack of resources, devaluation of the workforce, precarious conditions of the institution's facilities, are some of the factors that make the process difficult, in addition to causing demotivation in the student and his family.

Keywords: Challenges. Inclusive education. Educational Process. Public school.



1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva se configura como uma modalidade de ensino que inclui alunos com necessidades especiais no ensino regular, buscando perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos.

O processo de inclusão gera uma exigência da transformação da escola, pois acarreta a inserção no ensino regular de alunos que fazem parte do grupo de educandos atendidos pela educação especial na perspectiva de educação inclusiva, cabendo às escolas públicas se adaptarem às necessidades deles, desta forma, inclusão acaba por exigir uma ruptura com o modelo tradicional de ensino.

Diante desse contexto, justifica-se que a temática tem como finalidade de entender desafios que levam e o porquê essas instituições, as famílias, as crianças e a comunidade como um todo vem enfrentando dificuldades para serem inseridas sem discriminação nas redes públicas de ensino, as respostas a serem alcançadas podem vir a servir como base para o aprimoramento desse processo, e para a reflexão da comunidade escolar.

Nota-se o aluno que tem necessidades educacionais especiais quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos da sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisando, assim, de caminhos alternativos para alcançar este. Portanto, a questão que orienta essa pesquisa é: quais são os principais desafios da inclusão de crianças com necessidades especiais na escola pública?

No objetivo geral do presente estudo foi identificar quais são os principais agentes que dificultam a inclusão de crianças com necessidades especiais nas escolas públicas. Além dos objetivos específicos que são estudar o funcionamento da educação inclusiva de crianças com necessidades especiais na rede pública de ensino, conhecer o processo inclusivo dessas crianças dentro do contexto escolar. E por fim, compreender os agentes que dificultam a inclusão dessas crianças na rede pública.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica, que foi extraída de matérias já publicado, utilizando como método o descritivo. Foram revisados artigos científicos das bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Acadêmico. Os critérios de exclusão foram: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2013 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos dez anos.

2.2 Resultados e Discussão

2.2.1 Educação inclusiva

Segundo Rogalski (2013), no Brasil, a educação inclusiva não se ouvia falar até a década de 1950 e não era discutida até 1970, tornando-se uma preocupação dos governantes,

que expressaram essa preocupação criando Agências Reguladoras Federais, Estaduais e de Categoria Especial. Pela pesquisa realizada, destaca-se que alguns autores acreditam que essa forma de educação se estabeleceu no país antes do final do século XIX e foi fortemente influenciada por várias mensagens trazidas da Europa nesse período.

O tema é muito contemporâneo, já existem leis garantindo igualdade de acesso à educação, trabalho e oportunidades sociais, e a partir do século XX a luta contra a discriminação se intensificou. Se mergulharmos na história das pessoas com necessidades especiais, nos deparamos com uma triste realidade.

Segundo Cavalcante (2014), a discriminação com os portadores de necessidades especiais que os impediam de exercer sua cidadania intensificou-se no século XX, período marcado pela forte mobilização dos movimentos sociais na luta por uma sociedade inclusiva, outra discussão centrou-se na modelo de homogeneização do ensino e da aprendizagem, que transforma os espaços escolares em locais de exclusão. Sobre as mudanças no século XX,

A partir do século XX, alguns cidadãos começaram gradativamente a dar atenção ao público com deficiência e se uniram em todo o mundo por meio de movimentos sociais para combater a discriminação e defender uma sociedade inclusiva. Nesse período histórico, as críticas às práticas pedagógicas da época foram validadas e também levaram ao questionamento de modelos de ensino semelhantes, gerando exclusão no cenário educacional (SOUTO, 2014, p. 16).

Segundo Souto (2014), as pessoas com necessidades especiais são conhecidas no Brasil desde o período Imperial, quando foram criadas duas importantes instituições, o Imperial dos Meninos Cegos em 1854, o atual Instituto Benjamim Constant (IBC) e o Fundado em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos é conhecido hoje como Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos localizados no Rio de Janeiro.

Souto (2014) cita ainda que no século XX, foi fundado o Instituto Pestalozzi, mais especificamente em 1926, que foi criado para atender deficientes mentais, e em 1954 foi instituída a primeira Associação de Pais e Amigos dos Deficientes (APAIE) fundada pela Helena Antipoff, pesquisadora e educadora de crianças deficientes, pela primeira vez na Sociedade Pestalozzi para oferecer atendimento educacional especializado para superdotados.

O século XX foi marcado por muitas transformações que contribuíram positivamente para a vida das pessoas com necessidades especiais, sendo um desses avanços a Lei de Diretrizes e Fundamentos da Educação Nacional nº 4.024, de 1961, que estabeleceu que o atendimento às pessoas com necessidades especiais nele, apontam o direito “excepcional” à educação, preferencialmente no sistema geral de ensino. Segundo Souto (2014), a LDBEN de 1961 foi alterada em 1971 pela Lei nº 5.692, que definiu os requisitos para alunos com tratamento especial físico e mental.

Segundo a autora, em 1973 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) para gerir a educação especial no Brasil, que por sua vez foi influenciada pelo patronato integracionista, promovendo a promoção de necessidades especiais e ações para superdotados por meio da campanha de ajuda da Iniciativa Nacional de Isolamento.

Em 1996, de acordo com o Brasil (2018), a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de nº 9.394, em especial seu artigo 59, recomenda que o sistema educacional deve garantir aos alunos currículos, métodos, recursos e organizações específicos para atender



às suas necessidades especiais; Garante também a rescisão excepcional para aqueles que, por deficiência, não atingem o nível exigido para a conclusão da educação básica; Acelera a conclusão do currículo escolar dos superdotados.

Segundo Magro e Rodrigues (2017), a LDB nº 9.394/18 é a responsável por iniciar o processo de inclusão escolar no Brasil, de acordo com esta lei, é determinado que os alunos com necessidades especiais irão frequentar o currículo regular, independentemente de o ensino instituição seja pública ou privada, eles ainda devem ser assistidos por professores com experiência suficiente. No entanto, os autores apontam que tal inclusão encontra uma série de obstáculos que impossibilitam sua efetivação. Ele determina:

Art. 58. Para os fins desta Lei, entende-se por educação especial a modalidade de ensino oferecida na rede regular de ensino aos alunos com deficiência, deficiência geral do desenvolvimento e alunos altamente capazes ou superdotados. §1º Quando necessário, as escolas regulares fornecerão serviços de apoio especializado para atender às particularidades da clientela da educação especial. § 2º Será prestado atendimento educacional em turmas, escolas ou serviços especializados sempre que não for possível, devido à situação específica do aluno, incluí-lo em turmas regulares do ensino formal (BRASIL, 2018, p.19).

De acordo com o Decreto nº 3.298 de 1999 que regulamenta a Lei nº 7.853 de 1989 que dispõe sobre a Política Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência e define a educação especial como modalidade transversal e educacional em todos os níveis, enfatizando o papel supletivo da educação especial para a educação formal (BRASIL, 2018).

Impulsionada por esse processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução nº 2/2013 CNE/CEB, estabeleceu em seu artigo 2º que o sistema de ensino deve matricular todos os alunos e que as escolas têm a responsabilidade de se organizar para pessoas com necessidades educacionais especiais. Os alunos prestam serviços e devem assegurar o essencial para uma educação de qualidade para todos.

Vale ressaltar que o Brasil tem demorado a implantar a educação inclusiva, porém, a atenção do governo é fundamental para um progresso mais efetivo, sendo evidente a ligação entre educação inclusiva e educação, pois nas escolas, é a construção da cidadania para os filhos e netos para preparar as futuras gerações, a parceria da instituição com as famílias deve atuar de forma a proporcionar valores sociais que promovam o respeito à diversidade e a igualdade de oportunidade de participação de todos os sujeitos.

2.2.2 Processo inclusivo da criança com necessidade especial no contexto escolar

A educação visa preparar os indivíduos para viverem em sociedade de forma pacífica e colaborativa para o bem comum. O objetivo da educação perpassa a preparação para o mercado de trabalho ou a alfabetização. Ela deve promover o exercício da cidadania e o respeito à diversidade.

Quando se fala em educação inclusiva, o ponto de partida é apresentar algo diferente do usual, por isso o tema está relacionado ao sistema educacional e se torna parte fundamental do processo inclusivo. O enunciado traz uma apresentação para pessoas que podem orientar as famílias e os próprios alunos no acolhimento de cada aluno com necessidades especiais.

Ferreira (2018) explica que a educação inclusiva contribui para a quebra de tabus e paradigmas no ambiente de ensino, por isso é tão importante que isso aconteça de fato nas escolas. É a mesma coisa, ou seja, a melhoria do ensino, mas não há integração, a ideia de integração, respeito, diversidade não é colocada em prática, simplesmente porque os alunos que pertencem a cada ambiente de ensino não convivem na mesma realidade de cada escola.

Segundo o autor acredita-se que a educação inclusiva entra na escola para acabar com essa divisão, os alunos com deficiência se permitem viver e se integrar ao meio social, entender a situação diferente da realidade, e proporcionar-lhes o aprendizado necessário para se desenvolverem como cidadãos com sonhos e metas futuras. É importante que crianças e jovens compartilhem o mesmo espaço de convivência, independentemente de suas limitações, para a construção de uma sociedade livre de preconceitos e com mais oportunidades.

Ferreira (2018) explica que para alcançar verdadeiramente a educação inclusiva, as escolas precisam ser apoiadas e entender seu papel no processo, além de buscar aplicar o pilar educacional para subsidiar um processo bem-sucedido e eficaz. Os autores definem educação inclusiva como:

O processo educativo deve ser encarado como modelo pedagógico de um processo social em que todas as pessoas, com ou sem deficiência, têm direito à educação. É uma educação que visa formar e eliminar totalmente o preconceito, reconhecendo as diferenças e dando-lhes o devido valor (FERREIRA, 2018, p. 4).

Na perspectiva do autor, para que aconteça a educação inclusiva é necessário que haja redes de apoio, que ele descreve como família e profissionais de saúde. A família é fundamental pois é a base do aluno por isso é importante construir uma relação de confiança com a escola, os profissionais de saúde ajudam os educadores a entender as necessidades dos alunos, muitas vezes os mais necessários são médicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos.

E quanto a escola? Como funciona? qual é o seu papel? Bem, primeiro, devem aceitar alunos com algum tipo de deficiência e fazer as adaptações necessárias para guardar seu direito legal à educação. Segundo Ferreira (2018), o papel das escolas é oferecer formação continuada aos professores para prepará-los para lidar com essas demandas, devendo-se cuidar também das adaptações e equipamentos necessários para o aprendizado.

Os autores também confirmam a importância da agência facilitar encontros onde os educadores possam compartilhar experiências, frustrações e ideias, apoiar novos aprendizados e auxiliar os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem e receptividade desses alunos. Outra diretriz proposta por Ferreira (2018) é que as instituições de ensino utilizem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que traz orientações para as escolas. Sobre a BNCC e a Educação Inclusiva:

A Base Nacional Comum Curricular é um grande avanço para a educação brasileira, pois abre oportunidades para uma educação mais inclusiva que começa com o foco no aluno e em sua singularidade. Amplia as possibilidades das escolas buscarem novas alternativas para ensinar a todos. Assim, atende aos princípios da universal para aprendizagem (UDA), a saber: oferecer diferentes formas de aprender; oferecer diferentes formas de expressar o que é aprendido e manter os alunos motivados e persistentes (FERRARESI, 2017, p. 25).



Ferreira (2018) explicou que uma instituição de ensino inclusiva é uma escola comum, pois é característica de qualquer ambiente de ensino que acolhe todos os tipos de alunos, pois neste ambiente são enfrentadas diversas situações e diferentes realidades e a expectativa é que cada singularidade seja respeitada, e promover o bem-estar de todo o ambiente de cada aluno é a base para relacionamentos saudáveis dentro e fora do ambiente escolar.

Sobre os pilares citados anteriormente por este autor, ele destaca que os fundamentos da educação inclusiva são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Quando estes pilares estão equilibrados, é possível promover a aprendizagem das crianças e dos jovens de forma igualitária, apesar das limitações em alguns aspectos. Porém, por mais simples que seja, não é voltado prioritariamente para a rede pública de ensino, muitos são os desafios para uma educação realmente inclusiva, e as escolas públicas são as que melhor sabem relatar as dificuldades.

2.2.3 A educação inclusiva e os desafios da escola pública.

As escolas públicas enfrentam muitos problemas com a segurança do ensino e sabemos que muitas instituições recebem muitas críticas porque a qualidade do ensino não é considerada de qualidade em muitas instituições. Muitos são os fatores que contribuem para esta triste realidade, sendo o mais citado a falta de valor na força de trabalho e a escassez de recursos para empregos e condições instáveis. Essa situação é muito comum nas escolas públicas do Brasil e, diante disso, é preciso pensar na educação inclusiva, pois alunos diferentes precisam de recursos diferentes.

Oliveira e Veloso (2014) trouxeram pela primeira vez os aspectos legais desse direito ao abordar os desafios da educação inclusiva no Brasil, por isso os autores citam a Lei da Criança e do Adolescente (ECA) como um dos marcos importantes para a educação inclusiva. A vida e a educação de crianças e adolescentes, isso fica claro em seu art. 54, III dispõe: “Os Estados têm o dever de assegurar às crianças e aos jovens [...]”.

Os autores também citam a Portaria nº 9.394/1996 e a Lei de Bases, Capítulo 1. V, “Sobre a educação especial”, parágrafo 3º, que dispõe: “É dever constitucional do Estado oferecer educação especial, desde a faixa etária de 0 a 6 anos, a partir da educação infantil”. Essas obrigações são essenciais para não tornar a educação inclusiva opcional, mas por que implementá-la é um desafio tão grande? O que é preciso para se divertir e obter os melhores resultados, principalmente nas redes públicas? Essas perguntas incentivam a pesquisa para encontrar a melhor solução.

A inclusão pode parecer fácil, mas não é, estamos falando de interação, envolvimento com recursos e fazer com que cada aluno necessitado se sinta igual ao concluir com sucesso as tarefas da sala de aula. Quando listamos o que é necessário para um perfil de escola inclusiva, até consideramos o básico, mas toda mudança exige recursos financeiros e investimentos que muitas vezes se tornam um grande problema para as redes públicas de ensino.

Garofalo (2018) afirma que esse tema deve ser desenvolvido dentro das escolas e que algumas formas de promover essa mudança são, transformar a educação em um processo acolhedor, destacam os autores, diversificar o currículo, fomentar o diálogo e envolver a escola, a família e as comunidades, investir na formação de professores, ter tecnologia assistiva, desenhar programas inclusivos e flexibilizar o currículo.

Essas ideias são boas, são realidades, são ações que podem facilitar a inclusão no pro-

cesso escolar, porém nem toda escola tem uma realidade que lhe permita ter todas essas atitudes e recursos porquê às vezes as finanças não são compatíveis, segundo o sociais da instituição. Os antecedentes e até mesmo as parcerias (família e unidade de saúde) são instáveis e desconexas. Quando a autora fala em flexibilizar o currículo, ela destaca a dificuldade, mas também a importância dessa ação:

Existe a necessidade de flexibilizar o currículo para que possa ser adaptado às necessidades e circunstâncias de cada aluno. Sabemos que não vai ser fácil, principalmente quando os recursos são escassos, mas é um passo importante na construção da capacidade de aprendizagem desses alunos. Manter a diversidade no ambiente escolar significa oportunidades para atender às necessidades educacionais, enfatizar as competências e habilidades dos alunos e incentivar uma pedagogia humana que desenvolva habilidades interpessoais. A educação inclusiva é uma forma de levar em conta a diversidade, construindo escolas que oferecem assessoria que atenda às reais necessidades de cada indivíduo, criando espaços de convivência. Os desafios são muitos, mas as iniciativas e alternativas adotadas pelos professores são a base desse processo (GAROFALO, p. 3, 2018).

Segundo Boy (2019), uma escola inclusiva não consiste apenas em matricular os alunos em um sistema educacional respeitoso, mas também em fazer um sistema educacional que torne o aprendizado acessível e permanente a todos os alunos, garantindo que eles recebam educação capaz de educar com qualidade. Os autores confirmam que nas escolas, a inclusão, de fato, só ocorre se os alunos utilizarem o processo de ensino em seu desempenho escolar.

Os autores defendem que a educação inclusiva se baseia em um tripé: a acessibilidade, que envolve a acessibilidade do aprendizado, a utilização de recursos didáticos em Braille e Libras para esse fim, e a produção de materiais diferenciados e pensados para facilitar o acesso do aluno. Ensino com mobilidade, relacionada aos aspectos físicos do estabelecimento escolar, refere-se ao deslocamento, ou seja, a necessidade de rampas, elevadores, dispositivos de orientação para deficientes visuais, com o objetivo de facilitar essa mobilidade de locomoção do público. E, finalmente, a materialidade, referindo-se a quaisquer ferramentas necessárias para incluir os alunos nela.

Parece fácil o suficiente na escola, não é? Mas, como já foi dito, cada escola vive uma realidade particular, que afetará todas as operações realizadas pela instituição. As escolas vão deixar de aceitar alunos com necessidades especiais? Nunca, em lei, é um direito a ser conquistado, mas não garante que a efetividade do processo educacional seja garantida, muito menos se a educação inclusiva será de fato alcançada, parece redundante, mas na rede pública aparecem as dificuldades invariavelmente se voltará para o lado financeiro, seja em investimentos em recursos materiais, estruturas físicas, corpo docente e formação de equipes de apoio profissional.

Segundo Silva (2014), a implementação de processos inclusivos é um tanto complicada nas realidades das redes públicas, e essa dificuldade se justifica, pois a educação inclusiva deve fazer parte de um programa político pedagógico partindo do setor educacional e enfatizando ambiente escolar, incluindo o professor, este último principalmente por ser ele quem trabalha diretamente com eles, busca se inserir e ensinar. A autora acredita que este é um processo contínuo, portanto os educadores devem continuar se atualizando, e assim determinou que como forma de superar as dificuldades, o ponto a ser fortalecido é a formação continuada dos profissionais da área da educação.



Todas as “pedras” que a educação inclusiva encontra no caminho para uma educação pública de qualidade, sem dúvida, incidem sobre a questão do investimento, pois sem ele é quase impossível cumprir as exigências impostas pela legislação vigente. Segundo Yoshida (2018), é imprescindível que a equipe gestora da escola esteja plenamente atenta a essas questões legais para garantir os direitos de cada aluno, pois esses aspectos devem ser seguidos independentemente da situação real da instituição. De acordo com o autor,

O princípio da inclusão começa com o direito à educação para todos, independentemente das diferenças individuais - inspirado nos princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Desde 2008, consta na política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Os gestores devem estar atentos às disposições da Constituição, mas principalmente do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de pessoas com deficiência e portadores de necessidades especiais participarem de um ambiente educacional inclusivo (YOSHIDA, p. 5, 2018).

A autora também explica quais pontos devem ser considerados no processo de inclusão em toda e qualquer escola, e destacam que há equívocos sobre o que as leis e documentos sobre o tema identificam como fundamental, por exemplo, “muitas vezes interpretações do termo ‘razoável acomodação’ entendida como adaptação curricular.” Por exemplo, o documento fala sobre adaptação ao ambiente físico, comunicação, formas de realização da prova (YOSHIDA, 2018, p. 6).

A autora concluiu que deve haver apoio e recursos reais do governo. Segundo ela, o estado deve fornecer assistência técnica e financeira, bem como a adequação e previsão de recursos internos. Nesse ponto, ela disse. “Os administradores têm a responsabilidade de fornecer tempo e espaço para professores, facilitadores e especialistas para discutir e esclarecer preocupações sobre a inclusão de alunos com deficiência” (YOSHIDA, 2018, p. 9).

Ela também cita a formação de equipes inclusivas, neste Yoshida (2018), explica que o ideal é garantir a formação da própria escola porque o gestor conhece melhor sua equipe e a comunidade. Os gerentes podem formar um grupo para coletar informações relevantes sobre a deficiência de um aluno e compartilhá-las na reunião.

Outra ação muito relevante no cenário escolar é o diálogo e a resolução de conflitos em sala de aula, na qual a autora afirma que os professores podem conversar com suas turmas sobre a presença de alunos com deficiência para reforçar a visão inclusiva e, por fim, aborda a qualidade do ensino, a esse respeito, ela observou:

Todas as crianças são capazes de aprender: o processo é individual e os professores devem estar atentos às necessidades de seus alunos. Desenvolvimento da linguagem e pensamento conceitual em crianças com deficiência visual. Alunos com deficiência intelectual podem ter mais dificuldades no processo de alfabetização, mas são capazes de desenvolver habilidades de linguagem oral e reconhecer símbolos gráficos. É importante valorizar a diversidade e incentivar as crianças a terem o melhor desempenho sem usar um único nível. A avaliação deve ser baseada no próprio progresso do aluno, não usando padrões comparativos (YOSHIDA, p. 10, 2018).

Mais especificamente, toda escola pública brasileira trará à tona suas dificuldades no processo de inclusão, e mesmo aquelas com salas de recursos, profissionais capacitados e até mesmo materiais que facilitem a prática diária terão problemas a relatar, pois ainda nenhuma escola formal é 100% eficaz em termos de inclusão e infelizmente sempre falta alguma coisa, então este estudo mostra amplamente o que os influencia.

Às vezes as escolas têm recursos, mas as equipes pedagógicas não estão preparadas, ou muito pelo contrário, nas discussões trazidas por alguns autores mostram que mesmo sem recursos já é possível melhorar a situação se alguns dos pontos levantados por Yoshida forem colocados em prática nas escolas muito. instituições em termos de aceitação e ensino desses alunos.

3. CONCLUSÃO

Todo tema que diz respeito a educação é de relevância para a sociedade e também ao próprio sistema de ensino, afinal é através das pesquisas e estudos que o mundo avança de forma constante em todos os campos do saber. O tema tratado neste trabalho de pesquisa assim como muitos outros é fundamental para entender como a escola é importante na vida dos indivíduos, pois nela se reforçam valores passados pelos pais e se constroem mais, nela a diversidade é trabalhada de forma natural, porque ela é um ambiente heterogêneo e isso a torna um espaço de partilha de culturas, de ideias, valores e crenças.

O processo de efetivação da educação inclusiva é um dos grandes desafios encarados principalmente pela rede pública de ensino. A pesquisa revelou uma mudança lenta na forma como pessoas com necessidades especiais eram vistas e tratadas, no entanto, foi por ações de cunho político que as maiores conquistas foram colocadas prática.

Com base no que foi proposto nesta pesquisa foi constatado através da fala dos autores pesquisados que a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento dos sujeitos e que está precisando assumir um papel integrador para que a educação inclusiva aconteça. As dificuldades enfrentadas são muitas, principalmente na educação pública, falta de recursos, desvalorização da mão de obra, condições precárias das instalações da instituição, são alguns dos fatores que dificultam o processo além de causar desmotivação no aluno e sua família.

Conclui-se que é importante que escola tenha a capacidade de ofertar a seus educandos e aos seus profissionais todo material necessário a aprendizagem e pleno desenvolvimento de seus alunos, portanto para que as dificuldades sejam de fato superada é preciso que além de contar com a criatividade do educador sejam garantidos estrutura adequada para este trabalhar, bem como apoio às famílias.

Referências

- BOY, P.P. **Educação Inclusiva: desafios e possibilidades.** 2019. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/educacao-inclusiva-desafios-e-possibilidades>. Acesso em 14 de fevereiro de 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9394/16 | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2016.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 2013. **Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, 2013.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB- Lei nº 9394/18 de 20 de dezembro de 2018. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, MEC, 2018.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria nº 55/2007, prorrogado pela portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2013. Brasília, 2013.
- CAVALCANTE, M. **Contexto histórico da construção da Educação Inclusiva no Brasil.** 2011. Disponível em: www.inclusaoja.com.br. Acesso em 12 de março de 2023.



FERRARESI, S. **As contribuições da BNCC para uma educação inclusiva**. 2017. Disponível em: <https://inclusaonaescola.com.br/as-contribuicoes-da-bncc-para-umaeducacao-inclusiva/> acesso em 12 de março de 2023.

FERREIRA, F. **Educação Inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer**. PROESC. 2018. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-aescola-precisa-fazer>. Acesso em 12 de março de 2023.

GAROFALO, D. **Os desafios da educação inclusiva**. 2018. Disponível em: <https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/colunas/os-desafios-da-educacao-inclusiva/>. Acesso em 12 de março de 2023

MAGRO, C, M, T, A; RODRIGUES, L, A. **Concepções que os alunos do curso de Pedagogia e normal superior apresentam sobre o processo de inclusão**. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, Londrina, 2017.

OLIVEIRA, G. G.; VELOSO, L.M. M. **Principais desafios da inclusão dos alunos com deficiência no sistema educacional**. In: Revista Brasileira de Educação Básica. 2014. Disponível em: <https://beducacaobasica.com.br/principais-desafios-na-inclusao-dos-alunoscom-deficiencia-no-sistema--educacional/>. Acesso em 13 de março de 2023

ROGALSKI, S. M. **Histórico do surgimento da Educação Especial**. In: Revista de Educação do IDEAU, vol. 5, nº 12, Quatro Irmãos, RS, 2013

SILVA, L. N. da. **Inclusão escolar: dificuldades e desafios da inclusão nas series iniciais em uma escola pública**. Editora Realize, 2014.

SOUTO, M, T, de. **Educação Inclusiva no Brasil**. Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande/PB, 2014.

YOSHIDA, S. **Desafios na inclusão dos alunos com deficiência na escola pública**. 2018. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1972/desafios-na-inclusao-dos-alunoscom-deficiencia-na-escola-publica>. Acesso em 12 de março de 2023.



38

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TDAH NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**
**INCLUSIVE EDUCATION AND ADHD IN CHILDHOOD
EDUCATION**

Elizabeth Sousa Da Silva



Resumo

O presente artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, no qual visa discutir a inclusão das crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade na educação infantil e a contribuição do professor frente ao processo de ensino e aprendizagem. Este trabalho tem como objetivo ser uma ferramenta de mediação acessível aos professores, profissionais da educação, pais, alunos e sociedade em geral, para ajudar não só na inclusão destes alunos no ambiente escolar, mas também como melhorar o desenvolvimento da aprendizagem com atividades direcionadas e adaptadas para estes estudantes. A pesquisa utilizou uma abordagem teórica embasada em vários autores, que trataram de diferentes formas o TDAH e as dificuldades encontradas pelo aluno com o transtorno no ambiente escolar. Pode-se destacar as dificuldades dos professores e pais, nos quais relatam os desafios em lidar com essas crianças, ressaltando a importância de inserir novas práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem de alunos com TDAH, pois buscam amenizar os desafios que são enfrentados todos os dias em sala de aula. Espera-se que esta pesquisa ajude efetivamente aos professores de alunos diagnosticados com TDAH e que os mesmos possam refletir sobre suas práticas de ensino para tornar sua atuação mais adequada e pensada para superar as dificuldades vivenciadas pelo aluno com este déficit.

Palavras-chave: Déficit de atenção, Transtorno, Educação infantil, Práticas pedagógicas, Inclusão.

Abstract

This article is a bibliographical research, which aims to discuss the inclusion of children with attention deficit hyperactivity disorder in early childhood education and the teacher's contribution to the teaching and learning process. This work aims to be a mediation tool accessible to teachers, education professionals, parents, students and society in general, to help not only in the inclusion of these students in the school environment, but also to improve the development of learning with targeted activities and adapted for these students. The research used a theoretical approach based on several authors, who dealt with ADHD and the difficulties encountered by students with the disorder in the school environment in different ways. One can highlight the difficulties of teachers and parents, in which they report the challenges in dealing with these children, emphasizing the importance of inserting new pedagogical practices in the teaching and learning process of students with ADHD, as they seek to alleviate the challenges that are faced all the days in the classroom. It is hoped that this research will effectively help teachers of students diagnosed with ADHD and that they can reflect on their teaching practices to make their actions more adequate and designed to overcome the difficulties experienced by students with this deficit.

Keywords: Attention déficit, Disorder, Child education, Pedagogical practices, Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um dos principais problemas encontrados pelos professores em sala de aula, principalmente na Educação Infantil, pois é um transtorno crônico que inclui dificuldade de atenção, hiperatividade e impulsividade, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem. Este trabalho de conclusão de curso tem a finalidade de trazer informações importantes e contribuições que enriqueça o trabalho do pedagogo em sala de aula, na inclusão dos alunos que possuem TDAH na Educação Infantil.

Ao abordar este tema é possível perceber o quão desafiador é para muitos professores entender os mitos e verdades que giram em torno da criança com TDAH, o que dificulta a aprendizagem do aluno e a sua socialização com os demais da escola. Este é um dos principais problemas encontrados pelos professores em sala de aula, por falta de conhecimento e/ou de diagnóstico, os profissionais acabam não entendendo as limitações da criança com TDAH, e acham que é falta de limites ou de castigo e não dão a devida importância para este transtorno. É importante ressaltar que na Educação Infantil o trabalho docente tem como premissa a formação integral das crianças, portanto faz-se necessário os profissionais da educação buscar entender o que falta para a criança com TDAH tenha um bom desempenho escolar e quais práticas pedagógicas podem desenvolver da melhor maneira com este estudante.

A reflexão acerca da inclusão de crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade na Educação Infantil é de extrema importância para compreender como ocorre o processo de inclusão das crianças com TDAH no âmbito educacional e os percalços que o professor enfrenta para que ocorra de fato o processo de ensino e aprendizagem. Tema este que visa o pleno desenvolvimento da criança, propiciando um ambiente mais diverso e inclusivo. Portanto, tal pesquisa tornar-se-á relevante tanto para o meio acadêmico, como para as comunidades escolares, pois busca contribuir com o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para crianças com TDAH na Educação Infantil, de maneira que facilite a metodologia de ensino, expandindo o processo de aprendizagem. Ao realizar a pesquisa, percebe-se o quão desafiador é, e quantas dificuldades são enfrentadas em sala de aula, pois muitos profissionais da educação ainda não compreendem o TDAH e por vez acham que é falta de castigo ou de limites da criança, acarretando ao não desenvolvimento do estudante e o baixo desempenho escolar. Essa pesquisa tem o intuito de fornecer informações relevantes que venham auxiliar o pedagogo a ministrar suas aulas com mais preparo, realizando assim uma inclusão real das crianças e principalmente a melhoria do seu desenvolvimento acadêmico.

Nessa perspectiva, visando alcançar as nuances do processo da inclusão e da aprendizagem dos alunos com TDAH no contexto da Educação Infantil, tal pesquisa visa responder ao seguinte questionamento: Quais os desafios e possibilidades para a inclusão e a aprendizagem dos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade na Educação Infantil?

Temos como objetivo geral compreender as nuances do processo da inclusão e a aprendizagem dos alunos com TDAH no contexto da Educação Infantil. Para alcançarmos esse objetivo geral, temos os objetivos específicos: apresentar os fundamentos sobre a Educação Inclusiva e a Educação Especial no Brasil, conceituar o TDAH e suas especificidades para o ensino e aprendizagem no contexto da Educação Infantil, refletir sobre a contribuição do professor frente ao processo da Inclusão e da aprendizagem dos alunos com

TDAH na Educação Infantil.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

O tipo de pesquisa a ser realizada será uma Revisão de Literatura, por meio do método de pesquisa bibliográfico. Serão realizadas pesquisas em livros, dissertações, artigos científicos e website selecionados através de busca nas seguintes bases de dados e/ou repositórios como o Google Acadêmico, SciELO, Livros Eletrônicos e Site na Internet. O período dos artigos pesquisados serão os trabalhos publicados nos últimos 10 anos. As palavras-chave utilizadas na pesquisa serão “TDAH”; “INCLUSÃO” e “EDUCAÇÃO INFANTIL”.

2.2 Resultados e Discussão

Embasando o primeiro capítulo sobre os fundamentos da Educação Inclusiva, entende-se a proposta de criação de um sistema inclusivo na realidade brasileira é respaldada por lei e fundamentada em princípios teóricos pautados em ideais democráticos de igualdade, equidade e diversidade. No entanto, a prática inclusiva está sobremaneira distante das proposições teóricas e jurídicas, nesse contexto, percebe-se a insatisfação dos principais envolvidos nesse processo, sejam os pais das crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), que aspiram por cuidados especializados e individualizado para seus filhos, sejam por gestores e professores que se sentem despreparados e desamparados para atender tal demanda (ED. INSTITUTO GLIA, 2014).

Do ponto de vista educacional, o processo de inclusão deve atender a todos sem distinção, práticas que exigem mudanças no cotidiano escolar. Os alunos com NEE devem ter a oportunidade de participar de forma significativamente das atividades escolares (ED. INSTITUTO GLIA, 2014). Segundos os autores, uma proposta de educação inclusiva, é um grande desafio da atualidade na escola, é necessário um rompimento de barreiras históricas e atitudinais. Para alcançar uma educação de qualidade e inclusiva, é fundamental uma política escolar de formação e educação continuada dos professores, em contraposição do que é visto na realidade, quando muitos alunos com NEE são excluídos das atividades escolares, muitas vezes por falta de conhecimento do professor, da escola e dos pais. Entende-se, que através da educação dos professores, comunidade escolar, família e sociedade que é possível erradicar tais barreiras e/ou amenizar seus efeitos danosos, garantindo contemplar as necessidades de todos os alunos.

As autoras Silva e Garcez (2019, p. 176) destacam que “a educação inclusiva se fundamenta numa mudança de paradigma, na qual as atividades didáticas propostas possibilitam diversos tipos de participação e investem no engajamento de todos e todas em processos de aprendizagem significativos”. Ou seja, a ideia de remover barreiras é fundamental para a efetivação da aprendizagem e essencial para implantar a inclusão para todos, melhorando todo o sistema educacional.

A Cartilha Uma Conversa Com Educadores do portal ABDA, destaca-se:

[...] desenvolver protocolos para treinamento de pais e professores; realizar treinamentos sobre manejo comportamental para pais e professores; desenvolver estratégias para o desenvolvimento cognitivo; estabelecer políticas de ação para a sustentação da inclusão a longo prazo; garantir uma melhor qua-

lidade de vida para os portadores de transtornos mentais, seus familiares e os profissionais que trabalham com os mesmos (ABDA, [s.a]).

Ou seja, é necessário a escola aderir a estratégias para o manejo de crianças com TDAH no dia a dia escolar, não sendo possível recusar o direito de uma educação de qualidade a essas crianças, fornecendo o ensino adequado as suas necessidades, para que isso seja garantido, as leis de inclusão estão abrangentes e mais rígidas.

Respalhando o segundo capítulo em relação aos conceitos de TDAH e suas especificidades na Educação Infantil, é importante abordar que o TDAH se caracteriza por dois tipos de sintomas, o desatento e o impulsivo/hiperativo. Em geral o TDAH em crianças é frequentemente associado a dificuldades na escola e no relacionamento com outras crianças, pais e professores. Diz-se que as crianças estão “voando”, “vivendo no mundo da lua”, geralmente “desalinhadas” ou até comparadas como “bicho carpinteiro” ou que estão “ligadas por um motor” por dificilmente não conseguirem ficar quietas por muito tempo. Os meninos tendem a ter mais sintomas de hiperatividade e impulsividade do que as meninas, mas todos têm problemas de concentração, também apresentam problemas comportamentais, como dificuldade em seguir regras e limites (ABDA,[s.a]).

A Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), destaca que:

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Ele é chamado às vezes de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção). Em inglês, também é chamado de ADD, ADHD ou de AD/HD (ABDA,[s.a]).

Nesse sentido Schrag e Divoky (1975) e Werner (2001) (apud CALIMAN, 2010, p. 48) a relação da criança com TDAH e o universo escolar é fundamentada pela descrição do próprio transtorno, pois os sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, são mais evidentes no ambiente escolar, onde essas crianças são submetidas ao convívio diário com outras crianças e adultos, seguindo limites e regras escolares. Segundo a autora, o TDAH caracteriza-se como uma incapacidade de autocontrole dos próprios agentes, podendo perdurar por toda a vida de a quem a possui.

Posteriormente, os indícios que podem diferenciar uma criança com TDAH de outra que não tenha a disfunção, é a intensidade, a frequência e a constância dos sintomas acima relatados. A criança com TDAH parece estar “a mais” se comparada as outras crianças da mesma idade, mais agitada, mais impulsiva, mais bagunceira se for do tipo hiperativa e significativamente mais distraída, dispersa, se for do tipo desatenta. O fato é que a criança com TDAH é constantemente inundada com estímulos que não consegue filtrar de maneira correta, frequentemente não termina tarefas que começa, porque algum estímulo a atrai e acaba ficando confusa e não termina o que começou a fazer lá no início, e assim sucessivamente (SILVA, 2008, p. 46). Os sintomas associados a esse transtorno podem surgir de forma irregular e heterogênea, não necessariamente ocorrendo os três simultaneamente. No entanto, a definição do transtorno inclui os três sintomas porque são os mais comuns e devem ser significativamente mais elevados do que o esperado para a idade e nível de desenvolvimento do indivíduo, ou seja, não se trata apenas de um déficit de atenção ou de uma intensidade moderada de hiperatividade e impulsividade, mas sim de uma manifestação exagerada desses sintomas (BRITES, 2017).

Dos Santos (2022) apresenta que a educação infantil é uma parte importante da edu-



cação básica. A forma de perceber a infância evoluiu ao longo do tempo e a educação infantil teve vários significados ao longo da história da educação. No contexto atual, a política educacional aumenta a conscientização sobre o conceito de infância e o reconhecimento social do direito da criança à educação nos primeiros anos de vida. A autora aborda, a importância das escolas desempenharem um papel relevante na aprendizagem e socialização das crianças. Conseqüentemente, a escola se posiciona como um órgão que promoverá as mudanças necessárias para apoiar as pessoas com necessidades especiais de ensino e aprendizagem, com relevância das crianças com o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade na educação infantil (TDAH).

O terceiro capítulo será fundamentado de acordo com a contribuição do professor na escola, onde desempenha um papel muito importante na vida da criança com TDAH e por sua vez a maioria das escolas tanto pública quanto privada ainda não estão aptas a trabalhar com a inclusão. As escolas não conhecem as diferenças individuais de seus alunos e não estão preparadas para atender a diversidade do educando. É essencial ser oferecidos cursos para que os professores se aprofundem no assunto, podendo assim diferenciar as crianças com esse distúrbio das demais. Quando o diagnóstico é feito corretamente a escola adequa os conteúdos à realidade das crianças e trabalha juntamente com a família, sendo o próximo passo trabalhar com o aluno na sala de aula (DOS SANTOS, 2022).

Entre os educadores, essa falta de conhecimento aumenta os sentimentos de impotência em sala de aula, pois o TDAH afeta não apenas o comportamento, mas também o processo de aprendizado. Grande parte da literatura sobre TDAH aborda apenas os aspectos comportamentais, mas sabe-se que os comportamentos hiperativos, impulsivos e desatento interferem não apenas no dia-a-dia de professor e do aluno, mas em toda a escola. Talvez por isso esses comportamentos acabem recebendo mais atenção dos profissionais (ABDA, [s.a]).

De acordo com a cartilha do portal ABDA – Associação Brasileira do Déficit de Atenção, destaca que:

Lidar com os sintomas de TDAH e suas conseqüências não é um problema apenas dos portadores e/ou familiares. Os professores têm importante papel e real responsabilidade na melhora do processo de aprendizado. Portanto, mesmo que quisessem, não poderiam ser excluídos do tratamento do TDAH (ABDA, [s.a]).

Nesse sentido, a prática docente deve fundamentar-se em um ensino de respeito as singularidades dos alunos com TDAH, onde possam participar das aulas sem serem excluídos das atividades. Ajudando-os na construção da autoestima, aceitando e reconhecendo seus traços (DOS SANTOS, 2022). Segundo a autora, todos: escola, família e profissionais da saúde que acompanham a criança, devem trabalhar em conjunto, de modo que minimize as dificuldades que ocorrem no processo de aprendizagem e das relações que são construídas no ambiente escolar.

Dessa forma, é fundamental o papel do professor, pois além de educador, ele também atua como um observador, sendo uma peça principal para identificar os sintomas do TDAH. A função do professor não é de diagnosticar os alunos, mas de informar aos pais as dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento e a necessidade de procurar um especialista para realizar tal diagnóstico (BELLI, 2008 apud COSTA; POCAHY; SILVA, 2020, p. 1598).

De acordo com a Cartilha Uma Conversa Com Educadores do portal ABDA, destaca-se:

Os professores têm uma condição privilegiada de observação do comportamento das crianças sob os seus cuidados, pois as observam em uma grande variedade de situações tais como em atividades individuais, dirigidas, em atividades de trabalho grupal, em atividades de lazer, durante a interação com outros adultos e com crianças de diversas idades (ABDA, [s.a]).

A possibilidade de identificar precocemente os sintomas e encaminhar a criança para ser realizado o diagnóstico, torna não apenas os professores, mas toda equipe técnica da escola em partes essenciais do processo de diagnóstico e tratamento do TDAH (ABDA, [s.a]). Assim, vale ressaltar o conhecimento do educador frente aos comportamentos de desatenção, inquietude e impulsividade, característico do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, sendo possível identificar no início da escolarização, tornando assim indispensável que os professores tenham o devido conhecimento sobre o transtorno e o modelo correto de ensino a ser aplicado (COSTA; POCAHY; SILVA, 2020, p. 1598).

Dos Santos (2022), destaca práticas pedagógicas que o professor pode utilizar com os alunos que possuem o transtorno, como dinamizar mais as aulas, inserindo atividades lúdicas a fim de estabelecer vínculos positivos, além de serem atividades agradáveis, contribuirão para que os sintomas de desatenção e inquietude sejam amenizados. O professor pode utilizar recursos audiovisuais, vídeos, retroprojetores e computadores, usando a tecnologia como aliada do processo de ensino. Promover uma didática adequada contribuirá tanto para o professor como para o aluno, pois haverá bons resultados de ensino e aprendizagem de ambas as partes.

A autora afirma ainda outras ferramentas indispensáveis que o educador pode utilizar em sala de aula, que são:

recursos multimídia, pesquisas, jogos, programas infantis etc. A música é imprescindível na educação infantil, o professor deve incluir em suas aulas músicas de vários estilos e ritmos, em momentos como por exemplo: na hora de brincar e para acalmar as crianças. Desenvolver trabalhos com sucatas permite ao aluno aprender manipulando materiais em situações concretas de aprendizagens (DOS SANTOS, 2022).

Portanto, usar de diversos estímulos de variadas formas, é primordial para as crianças com TDAH, porque além de estimular o aprendizado e o desenvolvimento, desenvolve a capacidade de convívio social e nos relacionamentos interpessoais que se estabelecem no ambiente escolar (COSTA; POCAHY; SILVA, 2020, p. 1599). A autora Dos Santos (2022) aborda alguns aspectos relevantes sobre o plano de aula do professor: “a duração da atividade com as crianças em sala de aula, o conteúdo a ser desenvolvido, a quantidade de alunos, o estado emocional dos alunos no decorrer das atividades. O professor deve ser criativo e ter um olhar sensível à criança”. Ou seja, toda didática deve respaldar-se em amenizar as dificuldades de aprendizagem tanto do aluno com TDAH, como de toda turma, no qual todos sejam envolvidos no processo de aprendizado. A autora ainda enfatiza métodos nos quais podem ser utilizados no cotidiano de sala de aula, tais como: pedir para a criança ajudar na entrega das agendas dos outros colegas, apagar o quadro e auxiliar em outras atividades. O professor deve ter criatividade para envolver a criança com TDAH na rotina da classe, isso tende a desenvolver senso de responsabilidade, levando assim a criança hiperativa a desenvolver habilidades sensíveis e a mesma consiga entender que pode finalizar uma tarefa, ajudando na sua autoestima.



3. CONCLUSÃO

Ao concluir este trabalho, é possível perceber que o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um desafio significativo para o ambiente educacional da Educação Infantil. A dificuldade de concentração, hiperatividade e impulsividade pode afetar o desempenho acadêmico e social do aluno, bem como sua autoestima e motivação. Para isso é fundamental uma boa qualificação dos profissionais da instituição, com vista em atender da melhor forma os alunos com esse transtorno.

Compreende-se que a escola desempenha um papel primordial na inclusão dessas crianças, sendo essencial que educadores e profissionais da educação, aliados aos profissionais de saúde estejam preparados para identificar e lidar com crianças com TDAH. Uma abordagem multidisciplinar, envolvendo professores, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e pais, é fundamental para garantir o melhor suporte possível para a criança e sua família.

É imprescindível destacar a importância dos professores no processo de aprendizagem dos alunos que apresentam Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Nesse sentido, é fundamental que esses profissionais busquem cada vez mais conhecimento sobre o transtorno, desenvolvendo estratégias pedagógicas, a fim de lidar de maneira mais efetiva com as dificuldades encontradas em sala de aula pelos alunos com TDAH. Além disso, é importante que as escolas ofereçam um ambiente que leve em consideração as necessidades dessas crianças, como a adaptação de atividades e métodos de ensino para atender às suas características individuais. Também é crucial evitar o estigma e a discriminação, bem como conscientizar toda a comunidade escolar sobre o TDAH e suas implicações.

Por fim, espera-se que este trabalho possa contribuir para uma melhor compreensão do TDAH na Educação Infantil e para a promoção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor para todas as crianças.

Referências

- ABDA. **O QUE É TDAH?**. Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>. Acesso em: 26. Out. 2022.
- ABDA. **TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e hiperatividade: Uma conversa com educadores**. 2017.
- BRITES, Clay. **TDAH e os sinais de problemas no desenvolvimento**. [S. l.]: NeuroSaber, [2017].
- CALIMAN, Luciana Vieira. Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH. **Psicologia: ciência e profissão**, p. 48, 2010.
- Comunidade Aprender Criança. **Cartilha da Inclusão Escolar: inclusão baseada em evidências científicas** (Ed. Instituto Glia, 2014).
- COSTA, Paula Cristina Moraes; POCAHY, Taillyne Almeida; SILVA, Giselda Shirley. **DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS HIPERATIVAS – TDAH: Um artigo de revisão**. Anais do 3º Simposio de TCC, das faculdades FINOM e Tecsoma. 2020; 1587-1602
- DOS SANTOS, Maria de Fátima. **O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade na educação infantil**. 2022.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsiva e hiperativas**. São Paulo: Gente, 2003.
- SILVA, Claudia Lopes da; GARCEZ, Liliane. **Educação inclusiva**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019.



39

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*THE IMPORTANCE OF LITERACY AND LITERACY FOR THE EARLY YEARS OF
ELEMENTARY EDUCATION*

Carmem Lúcia Sampaio dos Santos

Mariana Cardoso



Resumo

A etapa da alfabetização é de extrema importância para o educando, sendo uma temática de estudo essencial para o docente. No objetivo geral do presente estudo foi refletir teoricamente como ocorre o processo de alfabetização e a contribuição da prática do letramento, nos anos iniciais. Para referenciar esse estudo que possui a escrita no método de revisão literária de cunho qualitativo, foram utilizados livros, artigos, trabalhos acadêmicos. Espera-se que essa pesquisa traga esclarecimento e clareza sobre essa temática, fazendo com que haja reflexão sobre esses processos e que se perceba a importância dos mesmos para o ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização; Ensino-aprendizagem; Letramento; Professor.

Abstract

The literacy stage is extremely important for the student, being an essential subject of study for the teacher. The general objective of the present study was to reflect theoretically on how the literacy process occurs and the contribution of literacy practice in the early years. To reference this study, which has writing in the literary review method of a qualitative nature, books, articles, academic works were used. It is hoped that this research will bring clarification and clarity on this theme, causing reflection on these processes and that their importance for teaching and learning can be perceived.

Keywords: Literacy; Teaching-learning; literacy; Teacher.

1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista que o processo de alfabetização é um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento e sobre as regras de utilização do sistema alfabético de escrita. Para efetivação deste processo é preciso garantir condições, assegurando aos alunos o direito de se inserir no espaço da escrita, vale lembrar que não basta aprender a ler e escrever, é necessário alinhar a escrita e a leitura às demandas da sociedade.

A alfabetização é um processo fundamental para os alunos e que vai muito além do simples ato de aprender a ler e a escrever, é a porta de entrada do indivíduo para o mundo social, fazendo com que além de aprender a ler e a escrever ele seja um ser passível de formular suas próprias opiniões a partir do momento em que compreende o que está lendo. O letramento vem para complementar esse processo, fazendo com que seja ampliado o desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita para o mundo social

Diante desse contexto, justifica-se que a temática tem como finalidade em entender a importância dessas duas práticas onde a criança passa a participar diretamente do mundo, sendo primordial que o docente esteja a par e compreenda sobre o tema abordado para aprimorar as práticas educacionais. O intuito do trabalho foi também mostrar quais recursos podem ser utilizados nesse processo, demonstrando o que os autores pensam e falam sobre o assunto.

Nota-se que a alfabetização se associa ao ato de aprender a ler e a escrever, todavia, esse processo pode ir muito além. De fato, o professor precisa rever e selecionar procedimentos metodológicos mais eficazes. Concomitantemente, é preciso entender o conceito de alfabetização sob a luz do letramento. Portanto, a questão que orienta essa pesquisa é: Qual é a importância da alfabetização ser trabalhada juntamente com o com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

No objetivo geral do presente estudo foi refletir teoricamente como ocorre o processo de alfabetização e a contribuição da prática do letramento, nos anos iniciais. Além dos objetivos específicos são refletidos sobre a diferença entre alfabetização e letramento, de modo a apresentar estes dois conceitos; apresentar a importância do letramento para o processo da alfabetização. E por fim, estabelecer qual é o papel do professor e sua importância no processo da alfabetização e letramento.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

Com base no que foi apresentado, buscou-se ao longo deste estudo, encontrar respostas para tais inquietações expostas nesta pesquisa. A metodologia utilizada trata-se de uma revisão bibliográfica, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Acadêmico, Revista Eletrônica de Pedagogia dentre outros, envolvendo a temática discutida. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigos que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2013 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos 05 anos, na língua portuguesa.



2.2 Resultados e Discussão

2.2.1 Alfabetização e Letramento

Ferreiro (2016, p.47) afirma que “a alfabetização não é um estado alcançado por uma pessoa, mas um processo que começa na maioria dos casos antes da escola e não termina no final do ensino primário”.

Segundo Maciel e Lúcio (2013), as crianças são mais alfabetizadas que os adultos, analisando que estão em processo contínuo de aprendizagem, enquanto os adultos possuem formas fixas de conhecimento que se tornam mais difíceis de mudar. Percebe-se que a alfabetização é um processo pelo qual o aluno passa, começando antes de ingressar na escola, não terminando no ensino fundamental, e é algo que perpassa sua vida, tornando mais fácil e ágil a alfabetização da criança.

Segundo Ferreiro (2016, p. 24), “o desenvolvimento da alfabetização, sem dúvida, ocorre em um ambiente social. Mas as práticas sociais, como as mensagens sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”. Ou seja, as crianças, a seu modo, buscam compreender como agem as interações sociais dos ambientes em que vivem por meio de suas percepções.

Segundo Soares (2013), a alfabetização é o processo pelo qual os indivíduos absorvem o alfabeto e o utilizam como um código de comunicação. Esse processo não se limita à aquisição de habilidades mecânicas para o ato de ler (codificar e decodificar), mas inclui também a capacidade de interpretar, compreender, criticar e gerar conhecimento. A alfabetização vai muito além do simples ato de aprender a ler e escrever, por meio do qual os indivíduos abrem portas para o conhecimento, aprendendo a interpretar, compreender e formar opinião. então:

Saber ler e escrever possibilita ao sujeito a posse de seu próprio conhecimento, pois saber ler possibilita a ele atuar sobre o acervo de conhecimentos acumulados pelo ser humano por meio da escrita e, assim, produzir ele mesmo o conhecimento (BARBOSA, 2013, p. 19).

Segundo Barbosa (2013), as práticas de ensino são culturais, históricas e evoluem com as necessidades emergentes da sociedade e os corpos de conhecimento disponíveis. Assim aconteceu e acontecerá com a alfabetização; houve grandes mudanças em sua compreensão ao longo do tempo, o que significa que novas pesquisas são necessárias. Todas as práticas de ensino são adaptadas à realidade da sala de aula, e práticas bem elaboradas podem levar a bons resultados para os alunos, inclusive no processo de alfabetização.

Segundo Santos (2018), a justificativa para defender um conceito mais holístico de letramento é que o domínio da leitura e da escrita permite que os educandos mergulhem no mundo da informação, adquiram conhecimentos gerados historicamente e socialmente e criem outras diferenciações para a geração de novas possibilidades condicionais do conhecimento. Surpreendentemente, é por meio da leitura e da escrita que o indivíduo passa a se envolver diretamente com o mundo e consegue se expressar com os conhecimentos adquiridos.

Segundo Krammer (2014, p. 8):

Ser capaz de ler e escrever significa ter as ferramentas básicas para adquirir conhecimento da língua nacional, matemática, ciências, história e geografia, e também significa ter ferramentas para expressar e compreender a realidade física e social.

Segundo Santos et al., (2016, p. 3), a alfabetização não é apenas um processo de percepção e memória, mas a construção do conhecimento conceitual, só assim os alunos poderão aprender verdadeiramente a ler e a escrever. É preciso sempre entender que o processo de alfabetização vai muito além do mecanicista e possibilita ao indivíduo adquirir conhecimentos importantes para a vida social.

Soares (2013), explicou que a alfabetização é uma etapa de extrema importância para o indivíduo, uma das mais importantes, pois vai muito além do simples fato de aprender a ler e escrever, ela o integra diretamente à sociedade, formando uma pessoa dotada de conhecimento, capaz formar opiniões e debater temas propostos.

Nesse contexto, Barbosa (2013), também afirmou que a prática da alfabetização se refere ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em atividades educativas e sociais. Segundo os autores, a alfabetização surge por meio das novas necessidades da sociedade, que precisam ser adaptadas devido às transformações que estão ocorrendo rapidamente.

Segundo Morais (2017, p. 7), a alfabetização é “um conjunto de práticas que expressam a capacidade de usar diferentes tipos de materiais escritos”. Os exercícios de alfabetização começam a partir do momento em que a criança se encontra com outros falantes da língua escrita e dispõe de materiais como: livros, revistas, jornais, etc.

Segundo defensores como Soares (2013), a alfabetização refere-se ao reaproveitamento da leitura e da escrita para fins sociais, tornando a escrita parte de suas vidas, sua forma de se expressar e se comunicar. A prática da alfabetização é fundamental para que os indivíduos possam aprimorar o uso da leitura e da escrita e utilizá-la em sua vida social por meio de sua expressão e comunicação.

A alfabetização em Kleiman (2014, p. 12) visa refletir sobre o ensino e a aprendizagem que leve em consideração os aspectos sociais da linguagem escrita. Para ela, o pressuposto de que o letramento, no ambiente escolar, é a adoção do processo de alfabetização no processo social da escrita enfraquece as noções tradicionais de considerar a aprendizagem da leitura e da produção de textos como lições de habilidades individuais de aprendizagem. Por meio da alfabetização, o indivíduo consegue utilizar suas habilidades de leitura e escrita em sua vida social, que são extremamente importantes para sua vida acadêmica e pessoal.

Ainda segundo Kleiman (2014, p. 12), letramento não é alfabetização, mas o trabalho de estabelecer a relação entre fonemas e grafemas, o processo de estruturação da linguagem, é prazer, lazer, leitura em lugares diferentes, não apenas em salas de aula, escolas, mas em exercícios de aprendizagem. A alfabetização e o letramento, mesmo sendo muito diferentes e com características opostas, são de extrema importância para os alunos e é imprescindível que sejam combinados, pois agregam valor aos alunos tanto no ambiente escolar quanto na vida fora da escola.

Segundo Silva (2018, p. 20), o letramento é concebido como uma prática que extrapola os muros da escola, trata-se de uma aprendizagem que pode ocorrer no âmbito escolar, mas também está relacionada a diversas práticas sociais. Alfabetização é adquirir informações por meio da leitura de diferentes gêneros textuais, buscar ler para seguir direções específicas, utilizar a escrita para se orientar no mundo e descobrir-se por meio da leitura e da escrita.

Assim, o letramento é o estado ou condição de uma pessoa que não apenas sabe ler e escrever, mas também desenvolve a prática social do uso da escrita. Como prática essencial na vida dos indivíduos, considera-se que é por meio da leitura e da escrita que a leitura



e a escrita se integram à prática social de suas vidas.

Percebe-se que ambos, mesmo possuindo suas características distintas, são essenciais e quando trabalhados juntos garantem efetividade no processo de ensino aprendizagem.

2.2.2 Importância do letramento para o processo da alfabetização

Alfabetização é o processo de ensinar as crianças a ler e escrever para que possam compreender e compreender o que lêem. No entanto, a alfabetização não para por aí. Refere-se à prática em que os alunos desenvolvem a linguagem escrita e falada para utilizá-la em diferentes contextos nas esferas educacional e social. A alfabetização pode ser conceituada como o processo técnico de ler e escrever, e a alfabetização pode ser vista como o processo que produz o gosto pela leitura e pela escrita. Então Soares (2014) explica:

separar alfabetização de alfabetização porque, dentro do quadro conceitual atual da psicologia da leitura e da escrita, da linguística e da psicolinguística, as crianças (e os adultos analfabetos) ingressam no mundo da escrita ao mesmo tempo por meio de dois processos: pela aquisição do sistema tradicional de escrita – alfabetização – e por meio do desenvolvimento de habilidades para o uso desse sistema nas atividades de leitura e escrita e nas práticas sociais envolvendo a linguagem escrita – alfabetização (SOARES, 2014, p. 14).

Segundo Militão (2014), existe uma diferença entre letramento e alfabetização, e a análise sugere que indivíduos alfabetizados que aprendem a ler e escrever não são indivíduos alfabetizados diretamente e vice-versa. então:

[...] a diferença entre alfabetização e alfabetização significa níveis variados de familiaridade com diferentes usos da escrita cotidiana: escrever bilhetes e cartas, entender notícias em jornais, entender explicações médicas, preencher formulários oficiais, defender seus direitos de consumidor, contribuir para o debate (KLEIMAN, 2014, p. 90).

Segundo Tfouni (2015, p. 20), enquanto a alfabetização envolve a aquisição individual da escrita, o letramento enfoca os aspectos sócio-históricos da aquisição social. Ou seja, enquanto a alfabetização está relacionada ao processo mais mecânico de aprender a ler e escrever, o letramento visa aprimorar o conhecimento social, capacitando os indivíduos a usar suas habilidades de leitura e escrita na vida social.

De acordo com Soares (2013, p. 14):

Ambos são processos separados, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto da prática social da leitura e da escrita, ou seja, por meio de atividades de letramento, que por sua vez só podem ser encontradas no fonema desenvolvido no contexto das relações grafema, ou seja, depende da alfabetização.

Segundo Moreira (2017, p. 30) “saber ler e escrever significa possuir uma técnica para codificar e decodificar os símbolos da linguagem escrita, e ter posse da escrita é o sujeito reconhecê-la como sua propriedade”. A autora defende e entende que o ideal é alfabetizar por meio da escrita, pois não há como separar alfabetização de letramento. Vale ressaltar

que, em sala de aula, é fundamental que os dois trabalhem juntos, mesmo com características diferentes.

[...] a diferença entre ser alfabetizado e ser letrado implica diferenças no grau de familiaridade com diversos usos da escrita do cotidiano: escrever bilhetes e cartas, compreender uma notícia no jornal, entender uma explicação médica, preencher formulários oficiais, defender seus direitos de consumidor, contribuir para um debate. (KLEIMAN, 2014, p. 90).

Então fica claro que uma pessoa não se alfabetiza só porque é letrada e vice-versa. Pessoas alfabetizadas são pessoas que sabem ler e escrever e sabem codificar letras e números no sentido escrito, enquanto pessoas letradas são pessoas que compreendem e usam a leitura e a escrita na prática social (MORAIS, 2017).

Portanto, Silva (2018) explica que pode-se notar que mesmo com características distintas, a alfabetização e o processo de letramento são cruciais para os alunos, e que apesar das diferenças, o trabalho em conjunto traz bons resultados aos alunos, sendo que o capítulo seguinte descreve a relação entre essas duas práticas.

O processo de alfabetização e a prática do letramento guardam uma grande relação, sendo que um complementa o outro com suas características e objetivos, estabelecendo uma dependência de ambos para que o processo de ensino seja concluído em sua totalidade. Então:

Propiciar aos aprendizes a vivência de práticas reais de leitura e produção textual não é meramente trazer para a sala de aula exemplares de textos que circulam na sociedade. Ao ler e escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade. É isso que faz com que a situação de leitura e escrita seja real e significativa (ALBUQUERQUE; SANTOS, 2017, p.97).

Segundo Silva (2018, p. 23) a proposta de alfabetizar na perspectiva do letramento pode parecer simples e comum nos dias de hoje, porém proporcionar aos educandos à apropriação do sistema escrito e ao mesmo tempo, levá-los a fazer o uso social das práticas de leitura e escrita, muitas das vezes é uma tarefa árdua para qualquer alfabetizador. Este profissional enfrenta desafios que vão desde a dificuldade de diferenciação conceitual entre alfabetização e letramento, até a inserção de práticas que contemplem a perspectiva de se alfabetizar/letrando.

Segundo Silva (2018, p. 23), a sugestão de alfabetização sob a ótica do letramento pode parecer simples e comum hoje, mas proporciona ao aluno uma apropriação do sistema escrito ao mesmo tempo em que o conduz a exercícios de leitura e escrita socialmente usados. Tarefa assustadora para qualquer professor de alfabetização, o profissional enfrenta diversos desafios, desde dificuldades em distinguir conceitualmente alfabetização de letramento, até a inserção de práticas que considerem a perspectiva alfabetização/letramento. Então:

Hoje, os principais objetivos da educação são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser humano, ensinar a viver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a converter informação em conhecimento. Para atingir esses objetivos, os esforços de alfabetização precisam desenvolver habilidades de letramento. O letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que utilizam a escrita como sistema simbólico e tecnologia (FERNANDES, 2013, p. 19).



A alfabetização é muito mais do que um simples processo de aprender a ler e escrever, a prática da alfabetização requer esforços conjuntos para alcançar bons resultados. O processo de alfabetização deve ser organizado de forma que a leitura e a escrita se desenvolvam em uma linguagem autêntica e natural, adequada a cada criança. Então:

Uma pessoa alfabetizada conhece os códigos das letras, rege as relações das figuras, ou seja, sabe que sons representam as letras, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não é necessariamente um usuário da leitura e da escrita no convívio social (CARVALHO, 2013, p. 66).

Todo educando deve ser alfabetizado e letrado, a partir disso, ele aprende a interpretar as práticas sociais através da leitura e da escrita, formando assim um cidadão atuante e:

É preciso reconhecer a possibilidade e a necessidade de promover a articulação entre as duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, letramento interativo e letramento sem perder a especificidade de cada processo, o que significa reconhecer que uma e outra de métodos e procedimentos de ensino (SOARES, 2013, p. 15).

Segundo Albuquerque e Santos (2017, p. 24):

Do ponto de vista da alfabetização, portanto, a alfabetização oferece aos alunos oportunidades de aprender línguas escritas nas quais os alunos são expostos a textos e situações em que essas línguas são usadas, mas que levam à construção de uma compreensão do sistema de escrita alfabética.

Alfabetização é fundamental para garantir a efetividade do processo instrucional, garantindo a autonomia dos alunos para o uso social da leitura e da escrita. Quando um indivíduo se torna alfabetizado e letrado, é possível que ele aplique a leitura em todos os âmbitos da sociedade, tornando a leitura e a escrita algo prazeroso e agradável.

2.2.3 O papel do professor e sua importância no processo da alfabetização e letramento.

Durante muito tempo, os professores desempenham um papel decisivo na sociedade e são profissionais com grandes responsabilidades. Sua função é proporcionar um processo pedagógico que auxilie o aluno e o ensine a buscar perspectivas para superar todos os obstáculos que existem em seu cotidiano e superar as dificuldades que encontrar. Então:

Filipouki (2016) explica que só refletindo sobre o seu comportamento, intervindo criticamente nas questões discutidas sobre a sua formação, é que os professores perceberão a importância de intervir a partir da consideração das diferenças, para todos aprenderem. Segundo Militão (2014):

Por meio do investimento dos professores na prática de letramento, as crianças começam a entender os usos da leitura em todas as esferas da sociedade e por que precisam aprender a ler. Dessa forma, o processo de aquisição dessa habilidade torna-se significativo, não vago e opcional, mas prazeroso e necessário. Uma realidade diferente surge quando a alfabetização é representada de forma descontextualizada e não há prática letrada (MILITÃO, 2014, p. 247).

Quando o assunto é alfabetização, deve-se ressaltar a importância da presença do professor e de uma boa prática pedagógica para o bom aproveitamento e compreensão por parte dos alunos para que o processo de ensino ocorra, portanto, os alfabetizadores precisam sempre preparar o ambiente de alfabetização, ou seja, o ambiente onde os alunos possam ter contato direto com os livros. Esses livros não servirão apenas para a leitura, mas também permitirão que os alunos entendam o que ler e como ler, tornando os alunos alfabetizados e letrados. Então:

O ato de ensinar a ler e a escrever não apenas capacita as pessoas para o domínio de uma habilidade, mas também cria as condições para que a disciplina seja integrada às práticas sociais e às diferentes instâncias sociais e políticas de consumo e produção de conhecimento. Ciente das complexidades da alfabetização e do ato de alfabetizar, o professor é desafiado a assumir uma postura política que envolva conhecimento e domínio daquilo que vai ensinar (MACIEL; LÚCIO 2013, p.16).

Atualmente, o processo de alfabetização é realizado quando os professores inserem nele práticas de letramento, por meio das quais é fornecido um conjunto de práticas para a construção de novos saberes. Os professores precisam estimular a reflexão sobre as partes orais e escritas do texto, por isso é preciso atentar para o uso frequente da leitura diária, expondo os alunos a diferentes palavras e fazendo-os refletir sobre elas.

Barbosa (2013) afirma que as práticas de letramento dos professores são fundamentais para processos de aprendizagem significativos para os alunos. Além disso, os métodos escolhidos pelos professores são fundamentais para que a alfabetização ocorra de forma plena e satisfatória. Então:

Propiciar aos aprendizes a vivência de práticas reais de leitura e produção textual não é meramente trazer para a sala de aula exemplares de textos que circulam na sociedade. Ao ler e escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade. É isso que faz com que a situação de leitura e escrita seja real e significativa (ALBUQUERQUE; SANTOS, 2017, p.97).

Segundo Silva (2018, p. 24), os professores precisam buscar orientação em sala de aula sobre o ensino da alfabetização por meio da escrita, que atenda tanto às necessidades coletivas quanto individuais de aprendizagem, permitindo que os alunos aprendam o sistema ortográfico, de forma coerente e vívida. Proporcionando o uso genuíno da leitura e da escrita, construindo assim uma aprendizagem significativa e de qualidade.

Soares (2013) também mencionou que os alfabetizadores podem escolher uma variedade de métodos para alfabetizar os alunos, não se pode dizer que um método é mais satisfatório do que outro, cada método tem sua conceituação, os professores podem escolher entre os métodos de aplicação. A escolha depende em vários aspectos como a especificidade do curso, a disciplina, o conteúdo e as atividades utilizadas.

Santos (2018) afirma que os professores que atuam nas turmas que passarão pelo processo de alfabetização precisam sempre participar da formação continuada, proporcionando-lhes conhecimentos teóricos sólidos sobre alfabetização e alfabetização, a fim de facilitar práticas educativas benéficas para a aquisição de conhecimento para os alunos.

Segundo Lima, Ferreira e Pires (2015, p. 5), é durante o “processo de alfabetização que os educadores buscam proporcionar aos alunos o gosto pela leitura e o respeito à sua língua materna, mas para isso os professores também devem ser conhecedores sobre a



variação da linguagem, a estrutura e a função da linguagem”.

Ainda segundo Ferreira (2016) o alfabetizador deve buscar com o seu trabalho o conhecimento sobre a linguagem, porque os alunos fazem parte desse processo comunicativo. Através disso, é necessário reconhecer que o processo alfabetizador é um processo de interação com a língua, em que os aprendentes tornam-se produtores e realizam ações de reflexão sobre a linguagem. Sendo assim:

Ainda segundo Ferreira (2016), o alfabetizador deve buscar o conhecimento sobre a linguagem por meio de seu trabalho, pois os alunos fazem parte desse processo de comunicação. A partir disso, é preciso reconhecer que o processo de alfabetização é um processo interativo com a linguagem, no qual os educandos tornam-se produtores e refletem sobre a linguagem.

O alfabetizador é um profissional do ensino de línguas e, como tal, além do domínio e das técnicas pedagógicas deve possuir sólidos conhecimentos linguísticos tanto da língua, enquanto meio de comunicação, quanto sobre a língua, enquanto objeto de análise. (POERSCH, 2019, p. 44).

Perrenoud (2013) defende que os professores alfabetizadores precisam dominar os saberes a serem ensinados, serem capazes de dar aulas, de administrarem uma turma e de avaliarem. O autor afirma que o papel do professor alfabetizador consiste também em administrar a progressão das aprendizagens de seus alunos em seu trabalho.

Campos (2013, p. 24) afirma que “ensinar integra diferentes saberes situados em ação”. O reconhecimento dos saberes é produzido na experiência, na ação, na prática e também pelas instituições parceiras. Sendo assim:

O saber profissional dos professores participa do conhecimento articulado e sistemático fornecido pela aquisição, num processo escolar cada vez mais prolongado e especializado em saberes técnicos práticos de domínio de ciências da educação. Mas, simultaneamente, também participa do conjunto de dispositivos tácitos e inarticulados obtidos de um longo processo de socialização profissional. Ora, na medida em que os professores possuem, desde o início do seu processo escolar, portanto desde a escola primária modelos vivos de exercício da profissão, esse processo de socialização é provavelmente mais longo e mais profundo do que noutros grupos ocupacionais. Na verdade, ele começa muito antes de ser professor, quando a futura profissional ainda é aluna, é proporcionar de forma concreta o que é ser professor e o que é ensinar. Esta imbricação de saberes obtidos pela formação e por um processo prolongado de socialização para sua profissão constitui base cognitiva das divisões cotidianas dos professores, em todas as frentes de sua atuação educativa (SARMENTO, 2014. p. 56-57)

Percebe-se o quão importante é o papel do docente em todos os processos de ensino aprendizagem, principalmente no foco da temática em alfabetização e letramento. Uma boa prática atrelada a uma boa didática garante um ensino eficaz.

3. CONCLUSÃO

Com relação ao conteúdo, pode-se dizer que a alfabetização e o processo de letramento são essenciais na vida dos alunos, sendo que o objetivo principal deste trabalho é

compreender como ocorre a alfabetização e o letramento nas séries iniciais. Alfabetização e letramento são distintas, mas não podem ser dissociadas porque são a base para a aquisição da leitura e da escrita e são essenciais para todos os profissionais da educação, inclusive os futuros educadores.

Além disso, a partir da análise da literatura, pode-se deduzir que as mudanças trazidas pela ação alfabetizadora causam preocupação entre os educadores que aderem ao método tradicional de ensino, que busca apenas ser alfabético, ou seja, ensinar a ler e escrever através de códigos, enquanto ignora a função real do código e seu efeito na formação do tópico.

Portanto, concluiu-se que a alfabetização e o letramento é uma asserção que finaliza o Ensino Fundamental 1 possibilitando aos alunos o uso da leitura e da escrita de forma autônoma, coerente e eficaz. Ressalta-se também que o tema discutido serve como reflexões para discussões futuras, pois este tema não está encerrado e pode ser debatido inúmeras vezes por outros pesquisadores.

Referência

- ALBUQUERQUE, C. F.; SANTOS, E. B. C. **Alfabetizar Letrando**. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. 1. ed, 1º reimpressão. Belo Horizonte: Editora. Autêntica, 2017.
- BARBOSA, José. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CAMPOS, Silva. **Letramento e Escolarização**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2013.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FERNANDES, Maria. **Os segredos da alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2013.
- FERREIRO, Emília. Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez, 2016.
- FILIPOUKI, Maristela. **Psicologia da Aprendizagem: Método de Ensino Emília Ferreiro**. Psicologado, 2016. Disponível em: < <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologiaescolar/psicologia-da-aprendizagem-metodo-de-ensino-emilia-ferreiro>>. Acesso em: 12.04.23
- KLEIMAN, Ângela B. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- LIMA, Daniel Fernandes; FERREIRA, Lúcia Gracia; PIRES, Maria das Graças Porto. **Alfabetização, Professor Alfabetizador e Prática Pedagógica**. Letra Magna, 2015.
- MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, E. S. **Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática**. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, 47 R. M. F. (Org.) Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula. Ed. Belo Horizonte: Editora, Autêntica: Caele, 2013.
- MILITÃO, Giselda Moraes de Alencar. **Alfabetização e Letramento: As práticas de leitura como recurso para a Alfabetização**. Uel, 2014. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/ARTIGOSANAIS_SEPECH/giseldamilitao.pdf>. Acesso em: 12.04.23
- MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias**. Recife, PE, v. 07, n. 37, p. 5-29, nov/dez 2017.
- MOREIRA, Ana Karine Souza. **Apropriação do conceito de Letramento por professoras de Alfabetização na Rede Municipal de Goiania**. Ufg, 2017. Disponível em: < https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7464/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o_%20-%20Ana%20Karenine%20Souza%20Moreira%20-%202017.pdf>. Acesso em: 12.04.23
- PERRENOUD M. A. F. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2013
- POERSCH, J. M. **Suportes linguísticos para a alfabetização**. Porto Alegre: Sagra, 2019
- SANTOS, Ana Claudia; PESSOA, Élida; PEREIRA, Maria José; SILVA, Rozilene. Alfabetização e Letramento: Dois conceitos, um processo. Fslf, 2016.

SANTOS, Joana D'arc Dos. **Alfabetização**. 2018. Disponível em: < <https://www.passeidireto.com/arquivo/52172224/alfabetizacao>>. Acesso em: 12.04.23

SARMENTO, M. A Vez e a Voz dos Professores. Porto: Porto Editora, 2014.

SILVA, Isadora da Silva. **Alfabetização e Letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Ufrb, 2018. Disponível em: < <http://www.repositoriodigital.ufrb.edu.br/bitstream/123456789/1706/1/Monografia%20Isadora-%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento%20nos%20Anos%20Iniciais%20do%20Ensino%20Fundamental%20-%20CD.pdf>>. Acesso em: 12.04.23

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2015

40



O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR

*THE ROLE OF THE TEACHER IN THE PROCESS OF INCLUDING STUDENTS
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN REGULAR EDUCATION*

Lady Nonata Pereira Costa



Resumo

O Transtorno do Espectro Autista tem acometido muitas crianças e suas causas estão ligadas a fatores genéticos e ambientais causando nas crianças problemas no neurodesenvolvimento que vão afetar algumas áreas como a fala, a socialização, o sensorial e outras. Essas crianças para se desenvolverem precisam de estímulos através das terapias, em casa e na escola, onde o processo de inclusão precisa ser muito bem definido para que a criança consiga aprender e se equiparar aos seus pares. Portanto, foi realizada uma revisão de literatura com base em livros e artigos científicos para responder ao objetivo geral de entender o papel do professor no processo de inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista. Assim, os professores exercem papel fundamental na adaptação das atividades, na forma de passar os conteúdos para que os alunos entendam e assimilem os conteúdos, na socialização e no manejo com esses alunos.

Palavras-chaves: TEA, Professor, Inclusão.

Abstract

Autistic Spectrum Disorder has affected many children and its causes are linked to genetic and environmental factors causing neurodevelopment problems in children that will affect some areas such as speech, socialization, sensory and others. These children, in order to develop, need stimuli through therapies, at home and at school, where the inclusion process needs to be very well defined so that the child can learn and match their peers. Therefore, a literature review was carried out based on books and scientific articles to respond to the general objective of understanding the role of the teacher in the process of inclusion of students with Autistic Spectrum Disorder. Thus, teachers play a fundamental role in adapting the activities, in the way of passing on the contents so that the students understand and assimilate the contents, in the socialization and handling with these students.

Keywords: TEA, Teacher, Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

O TEA (Transtorno do Espectro Autista), é mais conhecido como autismo, e é um distúrbio neurológico que aparece nas crianças por volta dos três primeiros anos de vida, caracterizando-se principalmente por limitações na fala, seletividade alimentar, estereotípias e dificuldades de socialização, interesses restritos que prejudicam o desenvolvimento das crianças.

O diagnóstico é realizado por psiquiatra infantil ou neuropediatra especializados em TEA, com base na anamnese realizada com os pais e observações do médico com a criança nas consultas. Em alguns casos, é necessária uma investigação mais detalhada para fechar o laudo que são os relatórios de avaliações de uma equipe multidisciplinar composta por fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, terapeuta ABA, psicomotricista, psicólogo e neuropsicólogo, e se confirmado o TEA, essa passa a ser acompanhada por esses profissionais por tempo indeterminado em uma clínica especializada ou a domicílio.

Além dos tratamentos adequados, essas crianças precisam estar no ambiente escolar e um grande desafio que as famílias encontram é a inclusão desses alunos em sala de aula regulares devido a diversos fatores como a falta de estrutura das escolas com salas de Atendimento Educacional Especializado, atendentes terapêuticos e projetos pedagógicos já voltados para a inclusão, além da ausência de professores qualificados no entendimento do TEA, manejo, abordagens e metodologias de ensino para com esses alunos desses alunos.

Discussões dessa natureza tornam-se importante, pois o TEA, trata-se de um transtorno que embora já tenha evoluído com as divulgações na mídia, crescimento dos profissionais que atuam com o público, ainda é desconhecido para muitas pessoas. Portanto, a importância da pesquisa reside em forma de conhecimento para a sociedade em geral e como fonte de pesquisas para acadêmicos e profissionais da pedagogia e áreas afins.

Nesse sentido, chega-se ao seguinte questionamento: Quais os desafios dos professores no processo da inclusão e da aprendizagem dos alunos com o Transtorno do Espectro Autismo (TEA) na Educação Básica? Para respondê-lo, a pesquisa teve como objetivo geral compreender sobre o papel do professor no processo da inclusão dos alunos com o TEA e como objetivos específicos conceituar o TEA e suas principais características, abordar as dificuldades e desafios dos professores no processo de inclusão.

Como proposta metodológica no presente trabalho, foi realizada uma revisão de literatura qualitativa descritiva, baseada em livros físicos e virtuais, artigos científicos com até 10 anos de publicação das Bases de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online) e Google Acadêmico. Para a busca foram utilizadas as seguintes palavras-chaves TEA, professor e inclusão.

2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O TEA passou a ser usado a partir de 2013, na nova versão do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais, publicação oficial da Associação Americana de Psiquiatria, o DSM-5, quando foram fundidos quatro diagnósticos sob o código 299.00. O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) aduz que há inúmeros transtornos do neurodesenvolvimento, e dentre eles, o TEA que. O DSM-5 (2014) esclarece que esse espectro possui com principais características: padrões restritos e repetitivos de



comportamento, interesses ou atividades e o prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social.

Quanto a interação social, observa-se a ausência ou dificuldade de iniciá-la ou mantê-la e as trocas recíprocas sobre determinada temática não têm a influência sequencial típica (MONTENEGRO; CELERI; CASELLA, 2018). A criança encontra-se centrada exclusivamente nos seus interesses pessoais, uma vez que não há gatilho interno para estabelecer interesse e continuidade em temáticas interativas externas.

Em se tratando das características da comunicação, no TEA, destaca-se o uso limitado de comunicação não verbal, como contato social, expressões faciais, gestos e linguagem corporal (MONTENEGRO; CELERI; CASELLA, 2018). É comum a criança não responder ao chamado pelo nome ou gesto de tchau. Outra característica são os comportamentos repetitivos e estereotipados, a dificuldade de inibir o aprendizado básico de compactar a memorização faz da repetição um eterno recomeço (GONÇALVES; MORAIS; SANTANA, 2021). À medida que a criança entende que repetir o mesmo assunto tende a acarretar reações de insatisfação nos cuidadores e colegas. Outra característica marcante nos portadores do TEA diz respeito a aqueles comportamentos marcados por extrema resistência ou estresse para a mudança de rotinas (MONTENEGRO; CELERI; CASELLA, 2018).

Apesar dessas características que prejudicam o desenvolvimento dessas crianças, se estimuladas conseguem se desenvolver, e para isso precisam estar na escola. Quanto mais cedo houver um diagnóstico e uma intervenção, maior será a chance de desenvolver suas potencialidades e serem incluídas na sociedade.

No contexto escolar, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos para ser um orientador, que estimula o desenvolvimento e a aprendizagem a partir de interações construídas no envolvimento de toda a turma. A participação do professor na inclusão da criança com TEA em escolas de ensino regular tem um papel importante e determinante, pois é ele quem estabelece o primeiro contato com a criança, sendo ele o grande responsável por efetivar ou não o processo de inclusão. Dessa forma, o seu papel criar possibilidades de desenvolvimento para todos, adequando sua metodologia às necessidades diversificadas de cada aluno (CARDOSO, 2019).

Para o desenvolvimento acadêmico da criança com TEA, é necessário o apoio da escola, dos professores e dos pais. No entanto a realidade é que muitas escolas só recebem esses alunos pra cumprir a lei e não possuem estrutura adequada e professores qualificados para atender a esse público. Como colocam Silva (2017), muitas vezes, por falta de uma especialização, não aceitam o desafio de ensinar os alunos com TEA nas aulas práticas, e eles acabam não dando o devido acompanhamento a eles, que requerem um aprendizado mais especial.

O ideal para Silva (2017) é que o professor precisa se qualificar, potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, e, por sua vez, tornar-se produtor de seu próprio saber. Portanto é necessário que o professor tenha entendimento sobre o TEA por meio de uma especialização em Educação Inclusiva, visto que na graduação o conhecimento adquirido não é o suficiente. Logo o docente deve estar em aprendizado contínuo por meios de cursos de extensão, oficinas etc. Isso servirá para que, na prática, saiba como atender a esses alunos, visto que eles apresentarão resistência em participar das atividades; dificuldade para trabalhar com os pares; em alguns momentos podem querer se isolar; no toque com certas texturas de materiais e alimentos etc.

A criança com TEA apresenta alterações qualitativas das interações sociais recíprocas, na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrita, estereotipado e repetitivo. Por esse motivo, faz-se necessário que os professores conheçam essas características

e seus alunos de forma individualizados, o que só é possível através do contato com os pais e acesso aos relatórios terapêuticos da criança (CARDOSO, 2019). É muito importante a participação dos pais na escola e contato constante com os professores e a visita da equipe multidisciplinar que atende a criança na escola para identificar possíveis falhas e orientar a direção sobre os manejos adequados para com esses alunos.

3. INCLUSÃO ESCOLAR

Entende-se que a inclusão escolar de crianças com TEA nas salas de aula regular é um desafio para todos que se encontram nesse processo, pois apesar do TEA de ter sido descrito na literatura há muitas décadas continua desconhecido por grande parte da população brasileira. Mesmo os educadores que já ouviram por vez ou outra falar sobre o assunto não estão familiarizados com as principais características deste transtorno que de acordo com Floriany e Beyer (2017), uma característica principal é a ausência de respostas que se deve, a maioria das vezes por falta de compreensão do que está sendo exigido, ao invés de uma atitude de isolamento e recusa proposital.

É importante ressaltar que uma escola regular não se torna inclusiva admitindo alguns alunos com deficiência nas salas comuns. Ela tem que se reestruturar para contemplar a necessidade dos novos alunos, de acordo com suas necessidades especiais, e em termo de estilos e aprendizagem dos alunos e em todos os outros requisitos dos princípios da inclusão (PAULA; PEIXOTO, 2019). Pois no ensino inclusivo, é necessário adaptação de estruturas, formação profissional dos professores regentes, professores de apoio e atendentes terapêuticos escolares especializados em ABA.

Essas crianças apresentam grande dificuldade na socialização e o professor deve permitir a interação dos alunos com TEA com os demais alunos da mesma faixa etária e proporcionar contextos sociais que permitem vivenciar experiências que dão origem à troca de ideias, de papéis e o compartilhamento de atividades que exigem negociação interpessoal e discussão para a resolução de conflitos (PAULA; PEIXOTO, 2019).

Sabe-se também que as crianças com TEA são apegadas a rotinas e apresentam alguns interesses restritos. Dessa forma, para os professores que atuam na inclusão escolar dos alunos TEA é imprescindível manter uma rotina que não promova um comportamento agitado e que o aluno consiga entender previamente todos os momentos que vão acontecer em sala de aula (TOLEDO; WENDI, 2020). É interessante que nas salas com crianças com o TEA sejam trabalhados quadros de rotinas, o ambiente não deve ter muitos recursos visuais, tais como decorações em excesso nas paredes, televisões e estantes com materiais expostos, brinquedos em excesso, muitos sons, pois dificulta a concentração da criança.

4. O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA

A criança com TEA precisa continuamente de estímulos relacionados à cognição, linguagem e interações sociais, além das sensoriais para reduzir ou eliminar a rigidez comportamental e as estereotípias motoras (QUIROZ et al., 2018). Portanto, alguns aspectos são fundamentais para que os alunos com TEA sejam estimulados e participem das atividades. Para isso é importante um planejamento prévio das aulas e adequação da rotina nas aulas que proporcione previsibilidade das atividades para minimizar a ansiedade e insegurança desses alunos (CARDOSO, 2019).

Assim, estratégias de ensino bem elaboradas e planejadas pelo professor irão favore-



cer o aprendizado e o desenvolvimento do aluno autista. Parte-se primeiro do potencial que o espaço físico tem para minimizar manifestações características do TEA. Floriany e Beyer (2017, p.67) apresenta diversas atividades que também irão facilitar a aquisição de conhecimentos e desenvoltura no seu dia a dia como:

fazer a chamada oralmente e visualmente favorecendo a oralidade, com a ajuda do aluno autista onde ele fala quantos alunos presentes e com as fotos em coloca-as em um quadro; Trabalhar o nome da criança autista para que ela identifique – se e se reconheça; as regras da sala de aula expostas com imagens facilita o entendimento e a socialização; Trabalhar com a criança a rotina dela em sala de aula; trabalhar os conteúdos um de cada vez e no tempo necessário para que ele absorva aprendizado.

Uma das dificuldades dos professores é o manejo dos comportamentos inadequados. No momento das aulas, a criança pode apresentar birras, gritos, pular ou correr em sala de aula e podem estar relacionados a desordens sensoriais. Nesse momento é que entra o conhecimento que o professor deve ter sobre o TEA e das particularidades individuais desses alunos. Tais comportamentos podem estar ligados a barulhos muito alto

É importante ressaltar que enquanto o aluno com TEA não adquire a autonomia necessária, é importante que ele permaneça sob o auxílio de um atendente terapêutico, que é direito da criança e que a escola tenha um psicopedagogo para orientar o professor em sala de aula (FLORENCIO et al., 2019). Na escola inclusiva, é demasiadamente difícil para um único educador atender a uma classe inteira com diferentes níveis educacionais e, ainda, propiciar uma educação inclusiva adequada.

Para o professor também recai a responsabilidade de desenvolver atividades de acordo com o grau de conhecimento da criança, para que ela possa desempenhar as atividades de forma correta, possibilitando o surgimento de novas aprendizagens e o avanço no desenvolvimento de atividades escolares. Para que a inclusão aconteça na prática segundo Silva; Fonseca e Brito (2018) é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade.

O professor deve criar um ambiente que seja inclusivo e seguro para a criança autista. Isso pode incluir o uso de recursos visuais, como fotos e pictogramas, para suportar a comunicação e a compreensão, bem como a implementação de estratégias de gerenciamento de comportamento que promovam a interação positiva (CAMPAGNA; PINTOR, 2019).

Maciel, Vieira e Barbosa (2017) reforçam em seus estudos, o uso de elementos visuais (comunicação alternativa), enfatizam a organização do ambiente de aula com materiais didáticos, em seus estudos, os autores mostram uma série de atividades lúdicas simples em sala de aula que podem ser coladas ou destacadas do quadro com base na experiência do grupo) para facilitar a compreensão de todos sobre as orientações (previsibilidade), pois, especialmente para crianças com TEA, estimula a comunicação e a interação entre pares.

No tocante a interação com os outros, deve ser o ponto mais importante da intervenção para inclusão em sala de aula, realizando atividades que estimulem o trabalho cooperativo e a colaboração com os pares (MACIEL; VIEIRA; BARBOSA, 2017). Essas atividades podem ser realizadas no momento da reunião (antes do início da aula) por meio de cumprimentos e comentários positivos, bem como na hora da despedida (no final da aula) enquanto vamos para a aula ou ainda promovendo jogos colaborativos no lugar dos competitivos nos recreios.

O professor deve trabalhar em conjunto com a família e outros profissionais para identificar as necessidades específicas da criança autista (MACIEL; VIEIRA; BARBOSA, 2017). É importante que o professor entenda as características do espectro autista e adapte as estratégias de ensino e interação para atender às necessidades individuais de cada criança.

Na educação básica das crianças com TEA, seria essencial que os professores conhecessem os programas educacionais que envolvem a comunicação e identificação dos objetos do conhecimento, como também, o de comportamento, para colocá-lo em prática na sala de recursos, por isso afirma-se: que o professor precisa estar preparado para trabalhar com um público tão diverso, que carece de metodologias diferenciadas (MACIEL; VIEIRA; BARBOSA, 2017).

O papel do professor na inclusão de crianças autistas na educação infantil é fundamental. O professor deve ter um papel ativo e responsável para garantir que a criança autista tenha acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas necessidades individuais e oferecendo um ambiente inclusivo e acolhedor.

Algumas das principais responsabilidades do professor incluem conhecer o TEA: É importante que o professor tenha um bom entendimento sobre o autismo e suas características, para poder reconhecer as necessidades específicas da criança autista e adaptadas ao seu ensino de acordo.

5. CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo geral o papel do professor no processo de Inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista no Ensino Regular. Para tanto foi abordado que esse trata-se de um transtorno no neurodesenvolvimento das crianças que tem como características atrasos na fala, na socialização, interesses restritos e repetitivos, dentre outros.

Viu-se também as formas de atuação do professor na inclusão desses alunos na sala regular. E para que realmente aconteça uma inclusão de verdade é necessário que o professor conheça sobre o TEA com suas características e particularidades, bem como as de seus alunos através dos contatos com os pais, realizar as adaptações curriculares necessárias e de materiais para que esses alunos consigam entender as atividades, proporcionar a interação dos alunos com os demais de forma natural, dentre outras. Portanto, conclui-se que o professor tem papel fundamental na inclusão desses alunos e que os objetivos traçados para a pesquisa foram alcançados.

Referências

CAMPAGNA, Gisele de Freitas, PINTOR Chaffin, MARQUES, Nelma Alves. Estratégias Pedagógicas. **Cadernos da Pedagogia**, v. 13, n. 26., out/dez 2019.

CARDOSO, Lorena Tamyls Silva. A afetividade na relação professor e aluno com TEA na educação infantil. **Revista Caparaó**. v.1. n.2. 2019. Disponível em: <https://revistacaparao.org/caparao/article/view/9>. Acesso em: 10.abr.2023.

DSM -5-**MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS**: DSM-5. American Psychiatric Association. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FLORENCIO, Remígio; MELO, André de Souza; SOELY, Adriana; DIAS, Andreia da Conceição. O papel do professor no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com autismo na educação infantil. **Revista Opara**. Disponível em: <https://seer.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/2997>. Acesso em: 10.abr.2023.



FLORIANI; Marlei; BEYER, Adriana. Educação inclusiva. UNIASSELVI, 2017.

GONÇALVES, Helen Aparecida Esteves; MORAIS, Jéssica Lorena de; SANTANA, Jéssica Pâmela Alves da Silva Santana. Diagnóstico e intervenção precoce no autismo: relatos de práticas profissionais. **Diaphora**, v. 10. 2021. Disponível em: <http://www.sprgs.org.br/diaphora/ojs/index.php/diaphora/article/view/274>. Acesso em: 10.abr.2023.

MACIEL, Eduardo da Silva; VIEIRA, Aislan Vanderlei; BARBOSA, Marily Oliveira. O ponto de vista dos professores de educação física escolar sobre o estudante com transtorno do espectro autista (tea). Encontro Alagoano de Educação Inclusiva, v. 1, n. 1.2017. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/ojs2-somente-consulta/index.php/eaiei/article/view/3818/0>. Acesso em: 11.abr.2023.

MONTENEGRO, Maria Augusta; CELERI, Eloisa, Helena Rubelo; CASELLA, Erasmo Barbante. **Transtorno do Espectro Autista: Manual prático de diagnóstico**. Thieme: São Paulo. 2018.

PAULA, Jessyca Brennand; PEIXOTO, Monica Ferreira. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. **Cadernos da Pedagogia**. v.13. n.26. 2019. Disponível em: <https://www.cadernosda-pedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1289>. Acesso em: 09.abr.2023.

QUIROZ, Fridda Chara; CUBA, Luciana Montessinos de La; TICONA, Luz Maria Contreras; MAMAMI, Mutilo; PRADO, Hector Jesus Ayla. Una breve história del autismo. **Rev. Psicol.** Vol 8. nº 2.2018. Disponível em: <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/138>. Acesso em: 05.abr.2023.

SILVA, Michela Carvalho. **Educação Inclusiva**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

SILVA, Karina Braga Bezerra; FONSECA, Géssica Fabiely; BRITO, Max Leandro de Araújo. **O estudante com autismo na educação infantil: concepções dos profissionais da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra>. Acesso em: 10.abr.2023.

TOLEDO, Cristina; WEND, Wendinéia Guedes de Siqueira. Percepção dos pais de crianças com tea sobre o processo de inclusão em escolas regulares. **Revista Científica Unifagoc**. v.1. n.5. 2020. Disponível em: <https://revista.unifagoc.edu.br/index.php/multidisciplinar/article/view/590>. Acesso em: 09.abr.2023.

41

ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

LITERACY IN ELEMENTARY SCHOOL

Jéssica Morais da Silva

Resumo

Este trabalho apresenta uma revisão de literatura que busca refletir sobre a alfabetização e letramento, com enfoque nos anos iniciais do ensino fundamental, que tem como objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio o pleno domínio da leitura e da escrita. Para esta reflexão, é dada ênfase ao ponto de vista dos principais pesquisadores sobre o tema discutido e são analisadas as diretrizes de alguns textos que regem a educação nacional. A partir desta análise, algumas estratégias de melhoria são propostas em resposta a esta realidade, levando em conta a dimensão da escola no contexto geral, além do conteúdo que geralmente é trabalhado em sala de aula. Constatou-se que, em sua maioria, as escolas de ensino fundamental não estão cumprindo sua principal função social de forma adequada, e que a alfabetização na perspectiva do letramento ainda não se tornou uma prática efetiva na realidade escolar, tendo em vista que muitos discentes passam pela escola sem adquirir as condições efetivas para se tornarem leitores competentes.

Palavra-chave: Alfabetização; letramento; ensino fundamental.

Abstract

This paper presents a literature review that seeks to reflect on literacy and literacy, with a focus on the initial years of elementary school, which aims at the basic formation of the citizen, through the development of the capacity to learn, having as means the full mastery of the reading and writing. For this reflection, emphasis is given to the point of view of the main researchers on the topic discussed and the guidelines of some texts that govern national education are analyzed. Based on this analysis, some improvement strategies are proposed in response to this reality, taking into account the size of the school in the general context, in addition to the content that is usually worked on in the classroom. It was found that, for the most part, elementary schools are not adequately fulfilling their main social function, and that literacy from a literacy perspective has not yet become an effective practice in school reality, given that many students they go through school without acquiring the effective conditions to become competent readers.

Keyword: Literacy; literacy; elementary School.

1. INTRODUÇÃO

No contexto atual, a alfabetização tem sido muito pesquisada e debatida. Na perspectiva do letramento, a linguagem não é mais tratada como uma mera prática de codificação e decodificação de palavras e/ou a escrita mecânica e descontextualizada de um texto, como se a alfabetização fosse apenas tecnologia. Nesse cenário, um número considerável de teóricos tenta esclarecer o conceito entre alfabetização e letramento, o que tem gerado muitas dúvidas entre alfabetizadores e para algumas dimensões da educação.

O conceito de alfabetização mudou significativamente nas últimas décadas. Por muito tempo pensou-se que uma pessoa era alfabetizada se soubesse ler e escrever, ainda que em nível muito rudimentar. A alfabetização foi, portanto, vista como a medida ou processo pelo qual um sujeito se torna alfabetizado, capacitando-o a utilizar a tecnologia da leitura e da escrita, codificando e decodificando letras, palavras e textos. Nos estudos das pesquisadoras argentinas Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2007), o conceito de alfabetização passou por uma reviravolta. Segundo o entendimento das autoras, a escrita caracteriza-se como um processo dinâmico no qual a criança tem a oportunidade de construir e desconstruir seus pensamentos sobre o funcionamento da linguagem escrita para compreendê-la como um sistema de representação da fala.

A presente pesquisa possui extrema relevância, tendo em vista que se solidifica na ideia de mostrar como a alfabetização no ensino fundamental molda o futuro de uma pessoa. No momento em que se pensa na educação de alfabetizar, esta encontra-se instantaneamente associada ao ato de ler e escrever, porém, vai muito além, é nesse sentido que surge a importância do letramento no processo de alfabetização, tendo em vista que o referido método se iniciou com o intuito de complementar essa fase da vida da criança, para que, com isso, ela possa interagir em sociedade (SOUZA, 2022).

O docente, por vez, com sua prática deve sempre se aprimorar para levar bons resultados para os alunos de ensino fundamental, sendo necessário que este esteja apto e dentro do assunto, para que facilite o desenvolvimento desses discentes da melhor forma possível, com uma boa didática, tendo intuito de usufruir da capacidade de cada para um bom rendimento.

A alfabetização tem início nos primeiros anos do ensino fundamental, por isso a necessidade de realizar atividades com vieses mais lúdicos, com métodos que chamem a atenção das crianças, sendo interativas e divertidas, tudo para que elas se sintam interessadas em aprender e desenvolver a leitura e a escrita, buscando ao máximo não as desmotivar, haja vista que um dos principais motivos relacionados à evasão escolar é o problema com o aprendizado (PEREIRA, 2014).

O analfabetismo mostra qual a importância de ser alfabetizado, visto que, a fala e a escrita vão muito além da interpretação, sendo necessários em todos os aspectos da vida. Uma pessoa sem oportunidades de estudo acaba tendo dificuldades por não saber a norma culta da língua portuguesa ou as operações matemáticas, acabam não conseguindo emprego por falta de acesso às informações básicas, sendo o analfabetismo um meio de exclusão social (PEREIRA, 2014).

É notório o quanto a escrita e a leitura são essenciais para cada ser humano, visto que ambas incentivam e exploram a imaginação dos indivíduos, levando-os a indagações e conhecimentos, além de promover a assimilação de um melhor vocabulário. Por isso observa-se a importância de o corpo docente incentivar cada aluno, tentando analisar suas



dificuldades, de modo a trabalhá-las no processo de alfabetização. É a partir do referido processo que a criança poderá dar continuidade a sua vida escolar, nesse sentido, quais seriam as habilidades que a alfabetização pode proporcionar ao discente? (GARCIA, 2008).

O objetivo principal dessa pesquisa é esclarecer a importância da alfabetização e letramento no ensino fundamental para o ciclo de alfabetização. A relevância social da presente pesquisa gira em torno da busca pela conscientização da sociedade de que cerca de 11 milhões de pessoas no Brasil são analfabetas, 11 milhões de habitantes que não sabem ler e muito menos escrever. Desse modo, evidenciando uma das mazelas sociais existentes em território brasileiro, e o modo como a alfabetização é importante, visto que a falta de conhecimento é uma forma de exclusão social a qual aumenta a probabilidade de o indivíduo apresentar uma posição de vulnerabilidade econômica e social (COSTA, 2019).

A falta de educação acaba comprometendo fases importantes da vida de cada indivíduo, determinando, como isso, sua renda e qualidade de vida. Por isso, essa pesquisa possui o cunho de demonstrar a importância da alfabetização para a sociedade.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

Com o fito de melhor compreender o trabalho analisado, busca-se agora elucidar os tipos de pesquisa e abordagens utilizados para a produção do respectivo artigo, optou-se pelo tipo exploratório, e pelas abordagens qualitativa e descritiva.

A pesquisa foi embasada na revisão sistemática da literatura, na qual foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir de buscas e leituras em bases de dados específicas. São elas: SciELO, Scholar Google, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e livros os quais abordassem a temática escolhida.

Segundo Bento (2012), a revisão é imprescindível, não apenas por definir com maior precisão o problema, como também para se obter uma ideia explícita acerca do estado atual dos conhecimentos de um determinado tema, suas lacunas e a colaboração da investigação para o desenvolvimento do conhecimento.

Os termos descritores utilizados nessa pesquisa foram: Alfabetização no Ensino Fundamental, A importância da alfabetização, Ensino Fundamental, Métodos de alfabetização e letramento.

Adotando como critérios de inclusão, os artigos publicados entre 2010 e 2022, estudos em português, estudos que foquem em dados referentes à alfabetização no ensino fundamental, seus métodos e a importância dos docentes nessa fase. Os critérios de exclusão foram os livros ou capítulos que destoassem da temática a serem abordados, artigos publicados em língua estrangeira.

O presente trabalho tem por base o método bibliográfico, já que em uma pesquisa elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e atualmente com material disponibilizado na Internet (MINAYO, 2007). No que tange aos objetivos, a pesquisa foi exploratória e descritiva e em relação aos procedimentos técnicos, foi adotada a pesquisa bibliográfica, que se pautou em materiais já elaborados, sendo estes artigos e trabalhos acadêmicos dispostos na internet e livros doutrinários (GIL, 2008).

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, através de dados primários e análise de série temporal. A pesquisa qualitativa traz a essência de que toda a abordagem

pode ser quantificável, ou seja, transformar opiniões e informações coletadas em números para classificá-los e posteriormente analisá-los. Esse tipo de pesquisa necessita da utilização de recursos e de instrumentos estatísticos como porcentagem, média aritmética, entre outros (PRODANOV, 2013).

Desse modo, os dados da pesquisa qualitativa, como observado, surgem através de dados empíricos, coletados de forma sistêmica (MACHADO, 2021). Finalizando assim, através dos procedimentos metodológicos, deve-se alcançar ao objetivo deste estudo, que é esclarecer a importância da alfabetização e letramento no ensino fundamental para o ciclo de alfabetização.

2.2 Resultados e Discussão

Alfabetizar, na perspectiva do letramento, é contemplar uma prática pedagógica e uma didática progressista, além de compreender que a criança da segunda infância é um sujeito pensante em todas as etapas que perpassa no decorrer do processo de alfabetização.

Dados apontados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e pelo Índice de Analfabetismo Funcional – INAF têm mostrado os resultados das avaliações de Matemática e Língua Portuguesa, com foco na leitura e, lamentavelmente, revelam um elevado índice de analfabetismo funcional na população brasileira. Fica evidente que as escolas brasileiras, de forma geral, formam alunos que não capazes ao menos de interpretar e produzir pequenos textos.

Neste sentido, é fundamental pensar estratégias de melhoria na qualidade do Ensino Fundamental, com o escopo de contribuir, promover e elevar o índice de alfabetismo. Sugere-se o desenvolvimento de um trabalho que contemple de forma concomitante a alfabetização e o letramento, o que exige a compreensão de que a escola de Ensino Fundamental tem, como função social primordial, alfabetizar de forma significativa e consciente. Assim, o professor dessa etapa de ensino exerce um papel não meramente pedagógico, mas, sobretudo, político e humano.

Alfabetizar na perspectiva interdisciplinar é contemplar na prática pedagógica uma didática moderna e dinâmica, compreendendo a subjetividade e a individualidade do alfabetizando. Por isso, requer uma escola com programas inovadores e educadores com práticas pedagógicas diferenciadas. Algumas estratégias, elencadas a seguir, mostraram-se eficazes porque beneficiaram significativamente o processo de alfabetização na dimensão alfabetização de alunos do ensino fundamental. Vale ressaltar que essas estratégias são consideradas em dois aspectos da escola: o contexto geral (equipe docente e comunidade) e o contexto didático (ensino presencial em sala de aula).

No contexto escolar, é relevante:

- Viabilizar a formação continuada da equipe pedagógica, contemplando conteúdo das novas propostas de alfabetização e letramento;
- Inserir na proposta pedagógica da escola projetos interdisciplinares envolvendo alunos e comunidade;
- Efetivar planos de ações envolvendo pais e alunos, com o intuito de estimular o gosto pela leitura;
- Viabilizar nos espaços da escola ambientes de fato alfabetizadores: bibliotecas, videotecas, cantinhos de leitura na própria sala de aula;



- Envolver a família no processo de alfabetização através de palestras de sensibilização acerca da importância do letramento.

Na dimensão pedagógica cabe aos docentes:

- Efetivar projetos didáticos interdisciplinares sobre leitura de forma coletiva;
- Realizar gincanas e circuitos de leituras com a participação dos pais;
- Envolver os alunos e os pais em atividades no espaço da biblioteca, como empréstimos de livros e outros portadores de textos, com o intuito de estimular o gosto pela leitura;
- Fazer do espaço da sala de aula um ambiente lúdico, dinâmico e enriquecedor com estímulos diversificados;
- Utilizar recursos e metodologias diversas para alfabetizar;
- Ampliar os tipos de portadores de textos (o literário, jornal, revistas da internet);
- Contemplar práticas avaliativas diferenciadas (SILVA; COSTA, 2016).

Por dessas propostas, é possível formar um professor alfabetizador, além de um espaço escolar estimulante e prazeroso, com práticas alfabetizadoras mais eficazes, pois, segundo Rubem Alves (2014), o grande desafio da escola de Ensino Fundamental atualmente não é desenvolver o hábito pela leitura, mas sim o gosto. A partir do momento em que o professor despertar na criança o gosto, o letramento será consequência e acontecerá simultaneamente à alfabetização. Aprender a ler e escrever e junto aprender coisas novas de maneiras diferentes.

2.3 Alfabetização no Brasil

A primeira fase da alfabetização no Brasil teve seus registros iniciais no ano de 1854, todavia, a primeira tentativa de organizar verdadeiramente a educação começou apenas em 1876, coincidindo com os movimentos pela formação da República, sendo marcado pela inserção de métodos e abordagens alfabéticas no ensino da leitura, com métodos sintéticos. Já a segunda fase da alfabetização teve seu início em 1890, no Estado de São Paulo, com docentes que defendiam a importância do ensinar e da alfabetização com métodos analíticos, ocasionando uma disputa entre os adeptos da abordagem sintética (AMORIM, 2019).

Dentro do processo de alfabetização, também existiram a terceira e quarta fase, as quais foram marcadas por novas abordagens do ensino da alfabetização, mostrando a evolução e o modo como a educação foi se tornando mais universal, assim, permitindo com que o Brasil competisse em um contexto globalizado de educação. Diante disso, a educação brasileira aumentou progressivamente, entretanto, apesar de garantir a matrícula quase integral das crianças, percebeu-se que estas não assimilavam os conteúdos de modo satisfatório, ou seja, não estavam aprendendo o suficiente (AMORIM, 2019).

Como supracitado, muitas crianças se matriculam, mas não conseguem concluir a alfabetização da forma correta pois sentem dificuldade, segundo estudos feitos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a meta de plano para educação prevê para o ano de 2024 que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do ensino fundamental (INSTITUTO RAMACRISNA, 2022).

No entanto, um estudo elaborado pela ONG “Todos pela Educação” constatou que a meta ofertada pela BNCC é quase inviável, haja vista que, nos anos de 2020 e 2021, o número de crianças entre 6 e 7 anos analfabetas matriculadas no ensino fundamental dobrou

(INSTITUTO RAMACRISNA, 2022).

Com a pandemia da COVID-19 muitas crianças tiveram que se adaptar com o ensino on-line, pois era a única opção para a não propagação do vírus. Essas crianças começaram a ter atividades remotas, o que dificultou muito a alfabetização, visto que a maioria não conseguia assimilar o conteúdo. Sem falar em quantas crianças não tinham acesso à internet, e a quantidade que não tinha acesso a qualquer tecnologia para assistir as aulas era grande, logo, dificultando o ensino da alfabetização (INSTITUTO RAMACRISNA, 2022).

Sendo assim, a figura a seguir demonstra a dificuldade relacionada às crianças que não possuem acesso aos novos meios tecnológicos, buscando conhecimento em livros e outros meios, tais como o rádio, por exemplo, a UNICEF, mais de 463 milhões de crianças não tiveram acesso ao ensino remoto durante a pandemia, uma enorme quantidade de alunos os quais tiveram a educação interrompida, dados preocupantes que corroboram com a perda da alfabetização fundamental dessas crianças e a possibilidade da perda de um futuro promissor. Essa interrupção pode trazer impactos negativos para a sociedade e economia futuramente (UNICEF, 2020).

A desigualdade na alfabetização do Ensino Fundamental prejudica muito mais as crianças pobres e pretas do que as brancas. Estudos feitos por Ricardo Paes de Barros, economista-chefe do Instituto Ayrton Senna, mostram que 25% das crianças pobres e pretas se alfabetizam um ano mais tarde do que as 25% das crianças ricas e brancas (BARROS, 2020).

A alfabetização é a base fundamental para o desenvolvimento da criança, portanto, é necessário que os docentes ajudem esses jovens a dominar a leitura e a escrita, pois, o total domínio desses conhecimentos garante maiores oportunidades, gera futuro. Por isso, crianças entre 6 e 7 anos não devem descobrir com a alfabetização uma desigualdade que existe por conta de pouco investimento do poder público, mostrando como as autoridades fazem pouco caso de muitas crianças que necessitam de uma oportunidade para aprender a ler, escrever e mudar a desigualdade social (BARROS, 2020).

O processo de aprendizagem chamado alfabetização é onde se desenvolve o ler e o escrever dos alunos, usando-a como uma forma de interação social, sendo uma das etapas mais definitivas na vida de uma criança, na qual esse aprendizado deve ser de forma divertida, interativa e lúdica. A ação de ler e o escrever desenvolve uma criança plena e saudável, disponibilizando para essas crianças um futuro cheio de oportunidades que apenas a alfabetização dispõe, além de uma melhor qualidade de vida (LÁZARI, 2022c).

Diversas são as atividades que podem vir a ser desempenhadas e que estimulem o aprendizado desses discentes, incluem-se didáticas relacionadas à jogos, brincadeiras, até a propositura de filmes e demais meios interativos capazes de reter totalmente a atenção das crianças.

A imagem ilustrada acima mostra um jogo lúdico que pode ser usado nas aulas de alfabetização, expondo como o docente pode propor atividades que tenham interações e chamem a atenção das crianças como forma de aprendizado, com isso não sobrecarregando a criança e fazendo com que ela não ache difícil e acabe evadindo a escola por não conseguir entender aqueles métodos de aprendizado. Sendo assim, fica ainda mais nítido como os professores têm um papel fundamental na alfabetização afim de mostrar que ler, escrever e interpretar pode ser algo leve e divertido (SOESCOLA, 2018).

O docente precisa de um preparo para lidar com a alfabetização, não basta apenas reclamar das políticas públicas, pois, os discentes do ensino fundamental necessitam aprender a ler e escrever para exercer sua cidadania quando adulto, sendo necessários profes-



sores que coloquem em prática a alfabetização lúdica e interativa, assim, atendendo a expectativa e o desejo das famílias que colocam seus filhos na escola almejando que os mesmos sejam letrados e gerem bons resultados como cidadãos (LÁZARI, 2022c).

A faixa etária das crianças que iniciam o Ensino Fundamental I é de 6 a 10 anos de idade, por isso, é necessário a existência de métodos inovadores e também tradicionais que sejam usados nessa fase, como por exemplo, a leitura de forma sonora, visual ou performática, tornando tudo chamativo, a fim de chamar atenção das crianças, pois é nessa fase de alfabetização que a criança aprenderá tudo de mais importante para a vida em sociedade (VINCI, 2020).

O nome Ensino Fundamental já diz tudo, visto que é realmente fundamental para vida daquela criança, é nesse momento que se formam os profissionais do amanhã, analisando bem, são essas crianças que tem nas mãos a responsabilidade do desenvolvimento social e crescimento econômico do país, tudo começando apenas com a alfabetização (EDUCA MAIS BRASIL, 2017).

Segundo o Diretor Wagner Devasto, do Colégio Siriús, de Sorocaba “o aprendizado é feito de forma espiral, a cada momento vai aprofundando um pouco mais. Se isso não é desenvolvido da maneira correta, criam-se lacunas que vão repercutir na adolescência e na vida adulta”, fala essa que demonstra que se a alfabetização for mal-feita naquela criança, ela terá que viver com as consequências a vida inteira (EDUCA MAIS BRASIL, 2017).

O professor, como já foi mencionado, é crucial na fase de alfabetização, sua boa didática e as formas de como lidar com esses alunos vão muito além do que só alfabetizar, pois alfabetizar não é só formar sílabas, nem apenas formar frases e textos, mas sim ter a plena consciência do que se está escrevendo, ter o total entendimento, fazer a interpretação e a concordância, por isso o processo de alfabetização não é tão simples.

A escola tem o poder de alfabetizar, todavia esse é um processo que nunca se finda, visto que o ser humano está sempre em constante aprendizado. A escola precisa do apoio dos pais que também tem o dever de ajudar na alfabetização dos filhos, não apenas a escola, o apoio dos pais nesse momento é fundamental, afinal são eles que ensinam seus filhos o início da alfabetização com a formação das primeiras palavras em seus anos iniciais de vida (GUZZI, 2022).

Portanto, é necessário a atenção do governo em não falhar com essas crianças, com políticas públicas melhores, aos pais e responsáveis que acompanhem seus filhos na escola, ajudando em casa e incentivando, pois, de nada adianta o apoio dos docentes sem o apoio dos pais. Aos docentes que façam mais atividades interativas que chame a atenção da criança, que assim ela possa aprender o alfabeto a construir palavras e interpretar textos, sendo alfabetizada e letrada, para que com isso não deixe que a alfabetização seja um fator de desigualdade entre as crianças (INSTITUTO RAMACRISNA, 2022).

2.4 Nível de alfabetismo ao término do ensino fundamental no Brasil

Desde 2005, o Ensino Fundamental foi ampliado de 8 (oito) para 9 (nove) anos. Com a aprovação da Lei nº 11. 274/2006, as crianças foram incluídas no sistema educacional brasileiro mais cedo, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, haja vista que, na prática, as crianças na faixa etária de 6(seis) anos da classe média e alta já se encontravam inclusas no sistema de ensino, na etapa de Educação Infantil ou na primeira série do Ensino Fundamental. A partir da referida Lei, ficou estabelecido que:

Para que o Ensino Fundamental de nove anos seja já assumido como poder público subjetivo e, portanto, estabelece como condição a matrícula das crianças de seis anos de idade, no Ensino Fundamental, ou completar no início do ano letivo em curso (BRASIL, 2006).

A decisão política dessa ampliação foi fator de extrema relevância para o país progredir no aspecto educacional e, sobretudo de desenvolvimento social. De acordo com o Ministério da Educação, pesquisas mostraram que 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a Educação Infantil, das quais 13,6% pertencem à classe de alfabetização e 29, 6% estão no Ensino Fundamental. Diante desse quadro, Schwartz (2010, p. 68) observa:

No que se refere ao alfabetismo funcional, termo utilizado pela UNESCO para definir a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas do contexto social, empregando essas habilidades para modificar qualitativamente a vida e para continuar aprendendo. O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) apura anualmente, os níveis de analfabetismo funcional da população brasileira entre 15 e 64 anos e utiliza os seguintes conceitos para definir os índices: analfabetos funcionais, alfabetismo nível rudimentar, alfabetismo básico e alfabetismo nível pleno. Seguindo as recomendações da UNESCO, a partir da década de 90 o IBGE passou a divulgar também índices de alfabetismo funcional, utilizando como critério o número de séries concluídas e não apenas autoavaliação dos respondentes, como era anteriormente, são computados como analfabetos funcionais os cidadãos com menos de quatro anos de escolaridade.

No que concerne à avaliação do Ensino Fundamental, nos últimos anos, o MEC tem utilizado a Provinha Brasil, aplicada pela primeira vez em 2008. Trata-se de um instrumento que auxilia professores, coordenadores e gestores escolares no acompanhamento do nível de alfabetização das crianças do segundo ano do Ensino Fundamental. A função principal é diagnosticar e acompanhar, e não classificar o desempenho dos estudantes, ainda dentro do chamado ciclo de alfabetização que corresponde aos três primeiros anos do Ensino Fundamental, com nível de habilidades de leitura e linguagem matemática. Portanto, trata-se de uma avaliação interna. Contudo, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) tem caráter externo, pois, além de ser aplicado por agentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), o objetivo central é obter um diagnóstico da alfabetização no país, bem como das condições de oferta.

A crise na educação brasileira é antiga e seus principais motivos são desde equívocos nas políticas governamentais, passando pela negligência em relação ao Ensino Fundamental, até o descuido com a qualidade do ensino. As consequências desse conjunto de problemas podem ser resumidas numa única afirmação: os estudantes brasileiros chegam ao nono ano do Ensino Fundamental sem o domínio da linguagem oral e escrita e da linguagem matemática básica.

Outro fator importante a considerar é que mais de um terço (35%) dos analfabetos brasileiros com mais de 15 (quinze) anos já frequentou alguma vez a escola. Esses dados foram obtidos pelo cruzamento realizado por técnicos do INEP, a partir de índices das Pesquisas e Amostras a Domicílio (PNAD) e do IBGE. Ao cruzarem os dados, os técnicos do INEP descobriram que, em 74% dos casos, os analfabetos tinham frequentado a escola e haviam completado pelo menos um ano de estudo. Isso significa que chegaram, pelo menos ao final da primeira série do Ensino Fundamental e não aprenderam a ler e escrever.



O que se espera das atuais políticas públicas exclusivas para a problemática do analfabetismo funcional é que seja, no mínimo, amenizada tal situação. Para isso, sugerem-se algumas medidas, como: promover formação contínua dos docentes, assegurar a permanência, inclusive para jovens, adultos e idosos, bem como criar estratégias alfabetizadoras diversificadas: dinâmicas, rodas de leituras e sensibilizar e envolver a família neste processo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a discussão levantada neste trabalho, percebe-se que alfabetização e letramento são linguagens diferentes, porém, são interdependentes e indissociáveis e devem ocorrer simultaneamente para que os alunos que concluem o ensino fundamental sejam capazes não só de codificar e decodificar letras, palavras e textos, mas também de interpretá-los em diferentes situações. A alfabetização é essencial para se inserir numa sociedade letrada, tornando-se, portanto, imperativo estudar a função social dessa aprendizagem, desenvolvendo práticas e experiências de leitura e escrita em diferentes contextos. Isso permite afirmar que toda pessoa alfabetizada deve ser capaz de utilizar a leitura e a escrita como ferramenta para compreender a realidade e transformá-la.

Os alfabetizadores precisam se especializar, buscar o aprofundamento nos métodos de ensino e na construção do conhecimento, e conhecer o referencial teórico para pensar esse fenômeno: compreender a psicologia infantil dos alunos alfabetizados; documentos legais para embasar sua prática; métodos que melhor atendam às necessidades dos alunos; enfim, todas as nuances que percorrem o processo. A formação acadêmica e humanística dos alfabetizadores é o fator mais importante nesse caminho, que ainda tem um longo caminho a percorrer, pois as avaliações mostram que os resultados relacionados ao desempenho dos alunos nessas habilidades são extremamente defasados e inconsistentes.

É válido destacar também que esses resultados não representam um fracasso acadêmico ou falta de interesse por parte do alunado. É uma combinação de aspectos políticos e sociais que persistem no país há décadas, levando a programas e políticas públicas de alfabetização ineficazes. No atual contexto avaliativo, a educação enfrenta inúmeros desafios, e muitos alunos concluem seus estudos sem adquirir condições efetivas para se tornarem leitores competentes. A partir desta realidade, urge estabelecer um diálogo permanente entre professores, gestores, investigadores e formadores de professores na busca de um projeto pedagógico, como o apresentado aqui, que tem potencial para mudar esta realidade.

Referências

ALVES, Rubem. (2004). Gaiolas e asas. **A arte do voo ou a busca da alegria de aprender**. Porto Alegre: Edições Assa.

AMORIM, Americano N. **Artigo**: Pedagogia, alfabetização e letramento nas escolas brasileiras, evolução histórica. Disponível em: <https://escribo.com/2019/04/05/alfabetizacao-e-letramento-no-brasil-evolucao-historica/>. Acesso em: 10 abril de 2023.

BENTO, Antônio V. Como fazer uma revisão da literatura: considerações teóricas e práticas. **Revista JA** (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), n. 65, ano VII, p. 42-44, maio 2012. Disponível em: <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/RevisaoDaliteratura.pdf>. Acesso em: 08 abril de 2023.

COSTA, Gilberto. **Analfabetismo resiste no Brasil e no mundo do século 21**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no-brasil-e-no-mundo-do-seculo-21>.

Acesso em: 10 abril de 2023.

EDUCA MAIS BRASIL. **Educação Básica é fundamental no desenvolvimento intelectual de crianças e jovens.** Disponível em: <https://g1.globo.com/especial-publicitario/educa-mais-brasil/estudar-para-transformar/noticia/2017/05/educacao-basica-e-fundamental-no-desenvolvimento-intelectual-de-criancas-e-jovens.html>. Acesso em: 08 abril de 2023.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (2007). **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre, RS: Artmed.

GARCIA; Regina Leite (org). **Novos olhares sobre a alfabetização.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GUZZI, Sirlei Alves. **Alfabetização e letramento na educação infantil: a leitura de textos e histórias infantis e sua contribuição como recurso pedagógico no processo ensino-aprendizagem.** Disponível em: <https://m.meuartigo.brasilecola.uol.com.br/amp/educacao/alfabetizacao-letramento-na-educacao-infantil-leitura-textos-historias-infantis-contribuicao-como-recurso.htm>. Acesso em: 13 abril de 2023.

LÁZARI, Marli Raquel Assunção de Oliveira. **O papel dos professores na alfabetização textual.** Disponível em: <https://m.meuartigo.brasilecola.uol.com.br/amp/educacao/o-papel-dos-professores-na-alfabetizacao-textual.htm>. Acesso em: 08 abril de 2023.

LOBIONDO-WOOD, G.; HABER, J. **Pesquisa em Enfermagem: métodos, avaliação crítica e utilização.** 4ªed. Rio de Janeiro: Gaunabara Koogan, 2001.

MACHADO, Amália. O que é pesquisa qualitativa? **Acadêmica**, 2021. Disponível em: <https://www.academica-pesquisa.com.br/post/o-que-%C3%A9-pesquisa-qualitativa>. Acesso em: 12 abril de 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges de. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias.** Recife, PE, v. 07, n. 37, p. 5-29, nov/dez 2007.

PEREIRA, Noceti Elizabeth. **O analfabetismo e as dificuldades de aprendizagem - Geografia Enem.** Disponível em: <https://blogdoenem.com.br/analfabetismo-aprendizagem-geografia/>. Acesso em: 11 abril de 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SCHUWARTZ, S. (2010). **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática.** Petrópolis: RJ: Vozes.

SILVA, Luiz Carlos Rodrigues da; COSTA, Maria Erlinda Miranda. Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental: um caminho a ser trilhado. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, vol. 2, núm. 3, pp. 182-192, 2016.

SOESCOLA. **O papel do professor no processo de alfabetização.** 2017. Disponível em: <https://www.soescola.com/2017/07/o-papel-do-professor-no-processo-de-alfabetizacao.html/amp>. Acesso em: 11 abril de 2023

SOUZA, João Paulo Nogueira. **Alfabetização nos dias atuais: O que mudou dos antigos para os que utilizamos hoje.** Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/alfabetizacao-nos-dias-atuais-mudou-dos-metodos-antigos-para-que-utilizamos-hoje.htm>. Acesso em: 11 abril de 2023.

UNICEF. **COVID-19: pelo menos um terço das crianças em idade escolar não consegue acessar o ensino a distância durante o fechamento das escolas diz novo relatório do UNICEF.** 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-pelo-menos-um-terco-das-criancas-em-idade-escolar-nao-consegue-acessar-ensino-a-distancia>. Acesso em: 11 abril de 2023.

VINCI, Leonardo. **Anos iniciais e finais: quais são as séries do Ensino Fundamental?** Disponível em: https://visiteodavinci.saber.com.br/blog/anos-iniciais-e-finais-quais-sao-as-series-do-ensino-fundamental?hs_amp=true. Acesso em: 10 abril de 2023.





42

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TDAH NO ENSINO REGULAR

INCLUSIVE EDUCATION AND ADHD IN REGULAR EDUCATION

Erika Sampaio Silva

Viviane Araújo de Sampaio Meireles



Resumo

O Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH) é uma disfunção do neurodesenvolvimento, de procedência genética, validada por grupos de médicas e por agências governamentais de saúde. É identificada por uma intensa dificuldade em iniciar, permanecer e conduzir a atenção e concentração no decorrer das atividades do dia a dia. Este artigo tem como objetivo geral compreender os desafios no processo da Educação Inclusiva e no processo do ensino e aprendizagem das crianças com TDAH no ensino regular. Para tanto, sugere-se conceituar a Educação Inclusiva, apresentar os conceitos sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e posteriormente, a relevância do professor como mediador do ensino aprendizagem juntamente como identificar os problemas e discriminação social sofridas a elas. A metodologia utilizada baseia-se na revisão bibliográfica, é qualitativa e descritiva. A Fundamentação Teórica procurou suporte em publicação de estudiosos sobre o TDAH como BARKLEY (2022), BRITES (2021) e ROMERO (2019), entre outros pesquisadores. O resultado do estudo foi embasado e analisado às literaturas, expondo que os portadores do TDAH apresentam traços diferentes uns dos outros, atrapalhando o seu desenvolvimento. Além de descrever como acontece o processo ensino aprendizagem das crianças com o transtorno e quais as intervenções fundamentais para que alcance os resultados positivos no tratamento. Portanto, essas práticas psicológicas conduzidas pelo psicopedagogo operam como técnicas imprescindíveis para conquistar com êxito o sucesso escolar e sociável.

Palavras-chaves: Inclusão, TDAH, Educação, Alunos, Psicopedagogo.

Abstract

Attention Deficit Disorder (ADHD) is a neurodevelopmental disorder of genetic origin, validated by medical groups and government health agencies. It is identified by an intense difficulty in starting, staying and conducting attention and concentration in the course of day-to-day activities. The general objective of this article is to understand the challenges in the process of Inclusive Education and in the teaching and learning process of children with ADHD in regular education. Therefore, it is suggested to conceptualize Inclusive Education, present the concepts of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and later, the relevance of the teacher as a mediator of teaching and learning together with identifying the problems and social discrimination suffered by them. The methodology used is based on a bibliographic review, is qualitative and descriptive. The Theoretical Foundation sought support in publications by scholars on ADHD such as BARKLEY (2022), BRITES (2021) and ROMERO (2019), among other researchers. The result of the study was grounded and analyzed in the literature, exposing that ADHD patients have different traits from each other, hindering their development. In addition to describing how the teaching-learning process of children with the disorder happens and what are the fundamental interventions to achieve positive results in the treatment. Therefore, these psychological practices conducted by the psychopedagogue operate as essential techniques to successfully achieve academic and sociable success.

Key-words: Inclusion, ADHD, Education, Students, Psychopedagogue.



1. INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiências conquistaram o seu lugar na sociedade de maneira progressiva, sempre procurando romper um padrão de preconceitos, assim buscando a sua legalização e seu reconhecimento. Por essa razão, faz-se necessário entender os conceitos, significados, características, dificuldades e conquistas.

O presente estudo tem como objetivo principal explicar sobre a relevância da educação inclusiva e o TDAH no ensino regular no Brasil. O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas que surge na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a vida e é caracterizado por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade.

As crianças e adolescentes que sofrem pela desatenção e inquietação são consideradas pelos profissionais da área educacional como casos desafiadores. Visto que, muitos dos alunos apresentam dificuldades no comportamento em sala de aula possuem o diagnóstico de TDAH (Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade) e caracterizam-se por uma grande taxa de rejeição e obstáculos para a efetivação e conclusão de tarefas diárias ou prolongadas que se colocam a realizar, incluindo o baixo rendimento escolar, inadequação social e problemas afetivos.

Diante desses fatos, os alunos com TDAH experimentam grandes dificuldades no meio escolar e social, fazendo com que os profissionais se mantenham sempre em alerta e estejam voltados para as necessidades dos alunos.

O planejamento em torno do tema foi identificado com base nos estudos que o TDAH ainda é um enigma e pouco conhecido pela sociedade, famílias e inexplorado nas escolas. Ao propor este projeto de pesquisa, pode-se contribuir para maiores informações, esclarecimentos, descobertas e para vencer as diversas dificuldades enfrentadas.

A nossa realidade escolar e social nos mostra os variados desafios solucionáveis e insolucionáveis em relação ao TDAH. No ambiente escolar, pode-se observar os obstáculos e dificuldades que os professores e até mesmo as famílias, enfrentam em relação aos seus alunos e filhos com o diagnóstico do TDAH.

Dessa forma, parte-se da seguinte reflexão e questionamento do tema discutido, o estudo tem como propósito responder a seguinte indagação: Quais os desafios no processo da Educação Inclusiva e no processo do ensino-aprendizagem das crianças com TDAH no ensino regular? Para responder ao quesito refletiu-se sobre a importância do conhecimento sobre a educação inclusiva, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e também refletir sobre a importância do professor como mediador do ensino-aprendizagem das crianças com TDAH e tão significativo entender os problemas e discriminação social enfrentados por eles.

Para tal propósito, traçou-se o objetivo geral que é compreender os desafios no processo da Educação Inclusiva e no processo do ensino-aprendizagem das crianças com TDAH no ensino regular.

Nesse sentido, será primordial analisar as diversas literaturas que tratam da conceituação sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e as especificidades para o ensino-aprendizagem e posteriormente, compreender sobre a importância do professor como mediador do ensino e aprendizagem das crianças com TDAH no ensino regular e identificar as consequências e o tratamento por quem possui o diagnóstico do transtorno de TDAH.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

O método de abordagem da Revisão Bibliográfica é qualitativo e descritivo, pois pretende compreender a importância do processo de desenvolvimento dos alunos com o diagnóstico de TDAH e da inclusão destes alunos no âmbito escolar.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atividades. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2007. p. 21).

O tipo de pesquisa realizada foi por meio da Revisão de Literatura, onde foram pesquisados livros, dissertações, artigos científicos, monografias, teses, sites, materiais impressos selecionados através de busca nas seguintes bases de dados (Scientific Electronic Library, Online (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico, entre outros.) e que foram publicados nos últimos 16 anos para ampliar a pesquisa e obter a compreensão sobre o tema estudado. As palavras-chave utilizadas na busca serão: Inclusão, Educação e TDAH.

2.2 Resultados e Discussão

O movimento de inclusão de alunos com deficiência na educação brasileira ainda é relativamente recente. Historicamente, as pessoas com deficiência foram discriminadas e excluídas das escolas e da sociedade como criaturas que deveriam ser extintas. A educação especial veio à tona na situação do Brasil por meio de medidas lentas, fragmentadas e triviais ao longo dos anos, até se fortalecer com o advento da redemocratização, transformando a educação especial em uma perspectiva de educação inclusiva.

Desse modo, a inclusão escolar tem como objetivo assegurar que todos os alunos com alguma deficiência e transtornos globais e/ou de desenvolvimento tenham acesso irrestrito à escola de ensino regular e, acima de tudo, que os professores atuantes estejam aptos para atendê-los (DUTRA, 2007).

E, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (LDBEN) de 20 de dezembro de 1996, no Art. 58º, compreende-se a educação especial como,

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Com a abertura do país em um viés democrático e com a Constituição Federal de 1988 foi estabelecido com maior realce ao Art. 208º, frisando que, a educação especial passa a usufruir “o atendimento educacional especializado às pessoas portadoras de necessidades especiais educativas ocorrerá preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208).

Os anos que se passam pós CF de 1988, vem garantir que, a educação deve ser para

todos, através de Leis que ratificam que além da Carta Magna se sustentam também no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, através da Lei 8.069/90, que corrobora com a ideia da Carta Magna publicada em 1988, onde afirma que no Art. 55º, “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, art. 55).

Olhando para a trajetória da educação especial no Brasil anterior à década de 1990, nota-se que as pessoas com deficiência tiveram avanços significativos, mas não ideais, pois a sociedade fez vista grossa aos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988, por isso a educação está sempre em meio a constantes mudanças, desde 1990, surgiu a inclusão, ou seja, a educação especial na perspectiva inclusiva.

A escola deve se tornar um espaço de inclusão, as relações que nela se estabelecem devem se pautar em princípios e estratégias que sustentam o processo de educação inclusiva como: parceria, imparcialidade, direito à voz entre outros, para que os sujeitos envolvidos sejam agentes dos processos de aprendizagem e desenvolvimento (COELHO, 2015).

O TDAH é um transtorno mental que possui quatro características: desatenção, agitação, hiperatividade e a impulsividade. As características que compõem o quadro do aluno com TDAH são as causas da inadaptação escolar, pois esses alunos se desviam dos padrões de preparação do aluno em nossas escolas.

A desatenção é caracterizada é caracterizada pela dificuldade em manter o foco e em tarefas de longo prazo, como estudar um texto ou ler mais extensivamente. A impulsividade e hiperatividade expressa-se como uma resposta direta aos impulsos, o TDAH geralmente responde ou reage sem pensar, com impaciência e dificuldade em esperar, inquietação e agitação constantes.

Segundo Barkley (2022, p. 57),

O transtorno do déficit de atenção com hiperatividade ou TDAH, é um transtorno no desenvolvimento do autocontrole. Consiste em problemas óbvios no tempo em que a pessoa consegue sustentar a atenção e no controle dos impulsos e do nível de atividade. O transtorno também se reflete num comprometimento da vontade ou da aptidão da criança para controlar seu comportamento em relação à passagem do tempo, isto é, de ter em mente metas e consequências futuras.

De acordo com Silva (2014, p. 70) alguns sintomas que servem de auxílio para um diagnóstico de TDAH em uma criança, são elas:

Com frequência mexe ou sacode pés e mãos, remexe-se no assento, levanta-se da carteira. Não consegue manter-se quieta, mesmo em situações em que se espera que o faça. É facilmente distraída por estímulos externos. Tem a atenção tão dispersa que qualquer barulho ou movimento a impede de se concentrar em alguma tarefa por muito tempo. Tem dificuldade em esperar sua vez em brincadeiras ou em situações de grupo, além de interromper constantemente os outros. Com frequência dispara respostas a perguntas que ainda não foram completadas tem dificuldade em seguir instruções e ordens. Tem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou mesmo em atividades lúdicas. Com frequência muda de atividade inacabada para outra. Tem dificuldade em brincar em silêncio ou tranquilamente. Muitas vezes fala demais. Vive perdendo itens necessários a tarefas ou atividades escolares.

Portanto, o TDAH é uma mudança no neurodesenvolvimento do cérebro caracterizado por uma grande dificuldade em iniciar, manter e direcionar atenção e concentração ao longo das atividades do dia e começando de forma muito precoce nos primeiros anos de vida, ocasionando atrasos e problemas nas áreas do desenvolvimento do indivíduo, tendo como exemplo nas habilidades cognitiva, emocional motora e na linguagem, interação social.

Esse transtorno geralmente se apresenta na infância e afeta 2% a 5% das crianças, especialmente meninos (mais sinais neles muitas vezes). As meninas também são afetadas, mas nem sempre as características são tão óbvias. Muitas crianças com TDAH possuem uma grande possibilidade de chance de ser levado para a idade adulta.

O TDAH é mais fácil de notado quando as crianças entram na escola, devido a sua convivência com as demais crianças suas características se tornam mais evidentes. Quando a criança começa a frequentar a escola, inicia-se uma série de afazeres, rotinas e metas que ela é solicitada a executar, sendo punida ou recompensada de acordo como as realiza.

Nesta etapa os pais não estão mais presentes em tempo integral para ajudá-las, deste modo a criança começa a caminhar com suas próprias pernas, sendo estas que até momento só foram usadas para correr, pular, chutar, etc. E agora, não podem fazer as mesmas coisas a todo o momento, devendo fazer o que lhes é pedido, no tempo estabelecido, onde for preciso e no ritmo compatível com os demais colegas. A criança com TDAH agora precisará ajustar-se às novas regras, e, um professor conhecedor desse transtorno poderá auxiliá-la nesse processo, enquanto um que não possui tal conhecimento pode taxá-la de rebelde (SILVA, 2003).

O TDAH tem sido estudado e acompanhado por diversos profissionais como neuropediatras, neuropedagogos, psicopedagogos, pedagogos, psicólogos e pediatras que atuam em escolas ou em clínicas especializadas.

Procurem ajuda de um especialista – neurologista ou psiquiatra. Lembre-se de que a classe médica é quem pode fazer o diagnóstico. Psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicomotricistas e mediadores – profissionais ligados a área da educacional – podem auxiliar em muito a diminuição de comportamentos inadequados e as dificuldades de aprendizagem (ROMERO, 2019, p.69).

As crianças, adolescentes ou os adultos que possuem uma desatenção muito visível, juntamente por uma hiperatividade e impulsividade, este é o aspecto mais frequente, com isso produz mais dificuldades e complicações para o portador do transtorno e para as pessoas que estão próximas a eles.

Conforme Mattos (2022, p. 113), refere-se que a genética não determina quem você será, apenas afeta a probabilidade. Os estudos científicos sobre o TDAH em diferentes regiões do mundo, mostram que a hereditariedade do transtorno se encontra entre 70 e 80%, isto é, bastante elevada. Outra condição importante são os problemas obstétricos, como o sofrimento do feto no momento do parto.

Outros fatores surgiram nos estudos científicos: uso de álcool e drogas durante a gestação, uso de ácido valproico – um medicamento para epilepsia e transtornos do humor –, prematuridade, baixo peso ao nascer e complicações neonatais. Quanto maior nosso risco genético, maior a chance desses fatores biológicos não- genéticos se associarem a um diagnóstico de TDAH (MATTOS, 2022, p. 126).



Antes mesmo do nascimento de uma criança, alguns traços dos pais ou da família elevam as possibilidades de que ela venha a ter o TDAH e comprovado o seu aparecimento, indicará que as possibilidades da criança nascida desta família serão maiores em apresentar o TDAH do que as crianças nascidas em famílias sem os fatores. De fato, qualquer histórico familiar de TDAH, aumenta as chances de uma criança ter o transtorno. Por exemplo, se há um filho com TDAH na família, isso aumenta a probabilidade de outro filho ter em 25% a 35%, esse risco é de cerca de 13% a 17% para meninas e de 27% a 30% para meninos (BARKLEY, 2022, p. 181).

É primordial buscar e entender o conceito do TDAH e manter suas definições históricas e existentes, levando em conta suas características com o propósito de compreender a percepção da criança que apresenta o transtorno e como isso atinge sua aprendizagem escolar. E o mais aconselhável após o diagnóstico, o quanto antes melhor, é preciso tomar algumas medidas adequadas para um tratamento com eficácia e eficiência.

Após o diagnóstico, todas as crianças com TDHA necessitam de alguma forma de intervenção, e a maioria vai precisar de tratamento por um período relativamente longo. Antes de iniciar o tratamento medicamentoso em uma criança com o transtorno, é importante que tanto o médico quanto os pais (cuidadores) tenham um bom entendimento a respeito do transtorno da criança (ROHDE et al., 2019).

Conforme Brites (2021), o TDAH é um problema de atenção e de autocontrole cognitivo e emocional e, portanto, deve-se intervir com psicoestimuladores. Esta família de fármacos aumenta o tempo e a quantidade da permanência de dopamina nos espaços que existem entre os neurônios das vias de atenção. Ao aumentar a capacidade de sustentar o foco, diminui a inquietude e a impulsividade.

O tratamento do TDAH não é feito por calmantes ou sedativos, os psicomestimulantes são os remédios mais usados, possuem um grande avanço no tratamento quanto ao comportamento hiperativo e impulsivo e potencializa a sua concentração.

O TDAH é responsável por uma grande parte dos problemas nas escolas nos dias de hoje, por isso é necessário ter uma identificação adequada para que, caso esse aluno tenha alguma deficiência, a família possa ser comunicada para que possam buscar ajuda de um profissional qualificado que fará o diagnóstico e iniciar a medicação, pois apesar do TDAH não ter cura, existe tratamentos específicos que podem vir ajudar no desenvolvimento dos alunos.

De acordo com Barkley (2022, p.58- 60), considerando o comportamento do TDAH como um estágio a ser superado não é benigna. Com isso, a vida de uma criança cujo TDAH passa anos sem ser reconhecido e tratado pode acabar cheia de fracassos e resultados insatisfatório. A criança que traz consigo os traços do transtorno são mais propicias do que as outras ditas normais de deixar a escola (32 a 40%), repetindo de ano (30 a 50%), não conseguem concluir o ensino médio (35%). Mais de 30% das crianças com TDAH se envolveram em furtos, mais de 40% foram desviadas para o consumo de tabaco e álcool e mais de 25% foram expulsas da escola por problemas graves de comportamento.

Devido ao crescente aumento de crianças com TDAH matriculadas nas escolas, isso faz com que, o ambiente escolar se torne um lugar de convívio de integração entre os alunos com as suas peculiaridades distintas, tornando o trabalho pedagógico mais desafiante.

Dessa forma que, o papel da escola e da equipe pedagógica é de suma importância e determinante para o processo de inclusão de alunos com diagnóstico de TDAH. O trans-

torno não só prejudica o comportamento, mas sua habilidade de aprendizagem, por essa razão, os profissionais envolvidos nas atividades com esses alunos necessitam planejar estratégias que favoreça o trabalho e garanta um melhor aprendizado e interação. De acordo com Silva (2014, p. 16),

O TDAH costuma se manifestar ainda na infância, e, em cerca de 70% dos casos, o transtorno continua na vida adulta. Ele acomete ambos os sexos, independentemente de grau de escolaridade, situação socioeconômica ou nível cultural, o que pode resultar em sérios prejuízos na qualidade de vida das pessoas que o têm, caso não sejam diagnosticadas e orientadas precocemente.

No passado, acreditava-se que o TDAH era uma característica apenas das crianças e desaparecia na fase da adolescência. Hoje em dia, os estudos apresentam e comprovam que os adultos com TDAH têm a tendência para desenvolver problemas comportamentais, problemas com depressão e ansiedade, baixo desempenho acadêmico e profissional e abuso de substâncias nocivas (drogas).

Para Mattos (2022, p. 66), até algum tempo atrás, era comum dizer que o TDAH desapareceria ao final da adolescência. Era até mesmo comum que médicos tranquilizassem os pais dizendo que tudo aquilo iria passar, mais cedo ou mais tarde. Sabe-se, hoje, que o TDAH persiste em mais de 60% dos casos, adentrando a vida adulta e persistindo até a velhice, causando muitos problemas.

No decorrer da história da educação tem ocorrido constantes mudanças nos planos pedagógicos que transpõe o meio e o fazer escolar. Muitas são as abordagens teóricas que são instrumentos que conduzem a ação pedagógica. Assim, a prática pedagógica atua de maneira dinâmica e participativa, buscando novas alternativas que atenda um número maior de interação entre aqueles que ensinam e os que aprendem, são estes os pontos cruciais e indispensáveis.

O TDAH não especifica o aluno como inábil, porém prejudica o seu desempenho escolar, levando ao fracasso escolar. Quando isso ocorre, o aluno acaba adquirindo uma autoestima baixa e devido isso, compete aos profissionais e a família estimular para que conquistem bons resultados no ambiente escolar.

Os pais devem elogiar cada pequeno avanço e agir como facilitadores ao auxiliar na resolução das suas atividades de rotina em casa e na escola. A criança tem que sentir que agora consegue cumprir o que se espera dela, para que na próxima etapa tenha motivação suficiente de dar passos cada vez mais amplos. Se bem-sucedidas, as crianças passarão a se engajar nas atividades com mais humor, com mais atenção e otimismo para novas experiências oportunizadas pela escola (BRITES, 2021, p. 102).

No âmbito escolar, o psicopedagogo tem a função primordial no tratamento do TDAH, logo que, utiliza-se de estratégias eficientes de aliviar as características, para que o aluno obtenha um bom rendimento.

Estratégias, técnicas, métodos e recursos são meios produzidos por esse profissional, onde busca potencializar e aprimorar as habilidades que os alunos detêm. Sendo assim, a atribuição do psicopedagogo é necessária ser compreendida como um facilitador no processo ensino aprendizagem dos alunos.

Para Coelho (2015, p.74),

Desenvolver processos de ensino-aprendizagem e de avaliação mais individualizados, planejamentos que possam se reconstruídos e que sejam resultado de um trabalho conjunto do professor regente, do professor de apoio, de profissionais da equipe diagnóstica e dos pais, tendo em vista: a definição de estratégias em que o processo vai ser individualizado, a forma de lidar com a organização de comportamentos favoráveis do processo de ensino aprendizagem e as potencialidades/necessidades dos alunos para organizar um planejamento cooperativo das estratégias educacionais.

Dessa forma, o psicopedagogo tem um papel de extrema e fundamental importância na fase escolar dos alunos proporcionando-lhes um espaço de oportunidades, através da utilização de estratégias eficazes. Este profissional demonstra que estes alunos são hábeis de alcançar o sucesso e o que contraria alguns indivíduos com atitudes negativas que tendem a diminuir, desanimar e desqualificar. Acolher, respeitar, ajudar, construir, um olhar para os alunos faz toda a diferença.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estão cada vez mais presentes alunos com característica de TDAH nas escolas. Entende-se, diante deste estudo que teve como finalidade refletir sobre os desafios no processo da Educação Inclusiva e no processo do ensino e aprendizagem das crianças com TDAH no ensino regular, que o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é necessário ser explorado, compartilhado e compreendido por todos os públicos, seja o familiar, escolar e social, para que a intervenção seja realizada de forma adequada e que os diagnósticos errôneos sejam evitados.

A pesquisa abrange o entendimento sobre o comportamento de crianças, alunos e adultos com TDAH, as sequelas e impactos causados no processo ensino e aprendizagem e a relevância do papel do professor como intercessor no processo escolar, já que o ensino e aprendizagem desses alunos deve ser de forma aprimorada e precisa.

Através do aprendizado foi viável comprovar que as crianças e adultos apresentam todos os traços e personalidades do TDAH identificados nas literaturas. Com isso, atualmente, muitas evidências acerca do TDAH estão vindo à tona, ocasionando uma maior procura sobre o Transtorno e tornando-o mais conhecido mundialmente. As crianças e adultos portadores do TDAH são constantemente qualificadas como rebeldes, incapazes e vivem no mundo da lua, especialmente nos ambientes familiar e escolar, adquirindo uma autoestima baixa e complicação para manter relacionamentos.

A criança que possui o transtorno é capacitada a compreender e atingir as metas propostas a ele, entretanto em alguns trajetos trilhados, são longos e pesados, necessitando do auxílio de profissionais capacitados como o psicopedagogo. Este profissional possui uma função de destaque e prestígio na direção das ações e procedimentos dos alunos com o diagnóstico de TDAH, atuando como mediador e moderador do processo ensino aprendizagem. Uma de suas atribuições é conduzir a família para mais próximo da escola, tornando mais integrantes ativos da vida escolar da criança.

Dessa maneira, considera-se que o estudo apresentou grandes resultados relevantes, visto que aperfeiçoou o conhecimento a respeito do tema, no decorrer das pesquisas e destacou que a ação pedagógica não deve ser deliberada separadamente, exceto jun-

to com os profissionais psicólogos, médicos, terapeutas e fonoaudiólogos que também acompanham o processo de tratamento dos portadores do TDAH.

Conclui-se que, o TDAH é necessário ser inserido em debates mais densos onde tenha a possibilidade de chegar para aquelas famílias menos favorecidas. O TDAH deve ser discutido para que não acarrete prejuízos mais sérios para quem sofre desse transtorno, uma vez que o mesmo está estabelecido no âmbito escolar, familiar e social, já que se precisa alcançar bons resultados para cumprir com os propósitos.

Referências

BARKLEY, Russell A. **TDAH: transtorno do déficit de atenção com hiperatividade**/ Russell A. Barkley; [tradução Luís Reyes Gil]. -- !. ed.; 2. Reimp. –Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso em: 14/04/2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 14/04/2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.Htm. Acesso em: 14/04/2023.

BRITES, Clay. **Como lidar com mentes a mil por hora: entenda o TDAH de uma vez por todas e descubra como mentes hiperativas e desatentas podem ter uma vida bem-sucedida**. São Paulo: Editora Gente, 2021. 192 p.

COELHO, Cristina M. Madeira, Inclusão escolar. In: KELMAN, Celeste Azulay et al. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília: Editora UnB, 2015, p.55-72.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DUTRA, Claudia Pereira, et al. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2007.

GUIA para compreensão e manejo do TDAH da World Federation of ADHD/ Organizadores, Luis, Augusto Rohde... [et al.]. – Porto Alegre: Artmed, 2019. 132 p.

ROMERO, Priscila. **O aluno com TDAH: a pedagogia e a realidade do transtorno**/ Priscila Romero. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas** / Ana Beatriz B. Silva. - São Paulo: Editora Gente,2003.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes Inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade**. São Paulo: Globo, 2014.



43

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DAS AÇÕES INSTITUCIONAIS AO ENSINO DA LIBRAS PARA SURDOS E OUVINTES, E SEU IMPACTO SOCIAL

INCLUSIVE EDUCATION: FROM INSTITUTIONAL ACTIONS TO TEACHING LIBRAS FOR THE DEAF AND HEARING PEOPLE, AND ITS SOCIAL IMPACT

Ivonete de Lima Freitas Nicácio

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um estudo teórico acerca dos problemas e discussões quanto a educação inclusiva de surdos nos anos iniciais de ensino, bem como promover uma reflexão quanto às ações institucionais que buscam mudanças, ou que estejam ainda dentro de uma visão estagnada quanto ao que se tem de prática neste aspecto. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica baseada em artigos acadêmicos, livros relacionados à educação, e etc., bem como suas vertentes existentes para a facilitação do processo de ensino aprendizagem, além de uma busca em dados e historicidade da educação inclusiva, sua prática em sala de aula, como isto vem sendo observado ao longo das mudanças e adaptações necessárias que ocorrem no sistema educacional brasileiro, e como de fato isto afeta os reais interessados na aplicação deste processo, referindo-se não somente à comunidade escolar, mas também a sociedade a qual o indivíduo estará inserido. Uma visão ampliada do que se enxerga como prática e como teoria para além da sala de aula, que vai desde a iniciação escolar do indivíduo até sua profissionalização e participação quanto as discussões no processo de regulamentação da educação inclusiva e ensino da Libras para surdos e ouvintes.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Libras. Surdez. Ouvintes.

Abstract

The present work aims to present a theoretical study about the problems and discussions regarding the inclusive education of the deaf in the early years of teaching, as well as to promote a reflection regarding the institutional actions that seek changes, or that are still within a stagnant vision regarding what has been practiced in this regard. It is a bibliographical research based on academic articles, books related to education, etc., as well as its existing aspects to facilitate the teaching-learning process, in addition to a search in data and historicity of inclusive education, its practice in classroom, how this has been observed throughout the necessary changes and adaptations that occur in the Brazilian educational system, and how in fact this affects those who are really interested in the application of this process, referring not only to the school community, but also to society which the individual will be inserted. An expanded view of what is seen as practice and as theory beyond the classroom, ranging from the individual's school initiation to their professionalization and participation in discussions in the process of regulating inclusive education and teaching Libras for deaf and hearing people.

Keywords: Inclusive education. Pounds. Deafness. Listeners.



1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva no Brasil, bem como no mundo ainda é um alvo de grandes discussões quanto a sua metodologia, aplicabilidade etc., deixando a vista o quanto de fato muitas teorias acerca do assunto precisam ser reestruturadas ou até mesmo eliminadas para o melhor processo de desenvolvimento e prática da mesma, além de sua visibilidade não como um desafio proposto ao docente, mas como uma forma de reavaliar sua formação, além da análise do ambiente escolar.

As reflexões, os estudos, tudo o que se discute acerca da educação inclusiva, precisa reordenar este olhar teórico e verificar dentro do ambiente de praticidade, quanto de sua extensão tem sido realmente aplicada, verificando até onde isto alcança, não visualizando somente a sala de aula e como é introduzida neste meio minúsculo, mas para além disto como ter um processo de ensino aprendizagem contínuo, mostrando que de fato deve-se sim a responsabilidade de expandir toda e qualquer ação institucional para além dos muros escolares.

A partir das novas políticas de implementação da educação inclusiva foi possível diversas mudanças e atribuições para a continuidade da mesma para além de estudos sobre, mas em busca de resultados, estes resultados trouxeram novas perspectivas quanto a este lado do ensino. Visar não somente a aplicabilidade, mas também como isto vem de fato incentivando, dando oportunidades e incluindo cada vez mais o público-alvo ao ambiente escolar.

É partir disto, dessa introdução que se pode alcançar portas cada vez mais distantes para o indivíduo que está envolto pela educação inclusiva, também a maneira como este será percebido em meio a sociedade e como seus atributos virão atribuir e complementar o desenvolvimento dela, é uma mudança para além daqueles que a interessa, mas para um todo, ou seja, trazendo consciência necessária para o desenvolvimento, aprimoramento e expansão desta política da educação ao meio.

De fato, é inegável que resultados possam ser analisados e mostrem crescimento acentuado quanto ao número de pessoas com deficiência cada vez mais inclusos no âmbito educacional e como isto também traz mais oportunidades ao mesmo até o setor profissional. Portanto, a partir desta análise com relação à educação inclusiva, o que podemos observar quanto a prática da mesma e que ações institucionais estão sendo aplicadas a partir do que se regulamenta o ensino da Libras para surdos e ouvintes, e como é de necessidade para o desenvolvimento da acessibilidade comunicacional essas ações?

A discussão sobre essa temática ainda é longa visto que aqui estamos abrangendo uma parte mais profunda desse processo: as instituições de ensino e seus profissionais, a real linha de frente na estruturação do processo da educação inclusiva. Para entendermos como que estes se comportam mediante ao que é introduzido como normas, técnicas etc., e como estes venham a contribuir de maneira até prática a partir de suas experiências e visão mais próxima ao meio educacional.

Não rejeitando as análises, mudanças e estratégias de órgão responsáveis pela modulação e legislação na educação, mas compreendendo melhor como a definição destes influencia no processo de ensino aprendizagem, ao ver principalmente com relação ao ensino da Libras na educação inclusiva. Uma sociedade inclusiva deve-se se construir a partir de ideias onde todos são mais que necessários para que se haja mudanças.

A real preocupação em como todos estão de fato envolvidos no processo de ensino

precisa ser cada vez mais ampliada, pois é necessário ver como aquele que não é diretamente atingido pela educação inclusiva pode estar incluso nisto, o porquê ele precisa também estar nesse processo de formação. Vendo a linguagem como um ponto crucial no desenvolvimento sociocultural, preciso entender como pode-se incluir preparando quem vai incluir, ou seja, aqueles que estão envolvidos no meio, mas que por algum motivo não entendam a real necessidade do conhecer a quem será incluso.

Visto isso, cabe aqui uma discussão quanto ao ensino da Libras para além da sala de aula, mas também para o cotidiano, para o meio social em que o surdo estará envolvido, para a quem o receberá e irá estabelecer relacionamentos, descrevendo de forma cronológica as atribuições quanto a educação inclusiva no Brasil e o real impacto no âmbito de ensino. A inclusão começa na ideia de que todos são envolvidos, todos são necessários para o processo e não somente a camada atingida.

Analisar o processo de regulamentação quanto a educação inclusiva e o ensino da Libras no Brasil e as mudanças que ocorreram ou não a partir disto nos leva a alcançar objetivos pré-definidos pelo estudo e ensino da mesma, bem como identificar as principais regulamentações e abordagens quanto ao ensino da Libras e a educação inclusiva no Brasil e discutir como a aplicação dessas normas a partir das instituições podem auxiliar no desenvolvimento do processo educacional.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

Este trabalho baseia-se em uma estratégia qualitativa, sendo uma pesquisa a partir de revisões bibliográficas como trabalhos acadêmicos, artigos e obras de produção por especialistas da área, bem como os principais documentos relacionados aos termos técnicos citados. Tomando como objetivo não somente exemplificar e contextualizar a educação inclusiva de surdos, mas todo o processo necessário para a introdução e aprimoramento disto em ambiente institucional e social.

A partir disto foi identificado e definido um problema servindo de ponto de saída do estudo, onde identificou-se uma necessidade de discussão quanto aos parâmetros e decisões institucionais para o processo de ensino aprendizagem de pessoas surdas e ouvintes não limitando-se somente aos anos iniciais de ensino, mas partindo também pela obtenção de propostas acerca das mudanças necessárias para ao longo da vida do indivíduo e o seu integrar à sociedade.

Para além de uma cronologia preocupada em mostrar o desenvolvimento no ensino de pessoas surdas e da Libras no Brasil, o estudo traz uma discussão aprimorada sobre as possibilidades, alternativas, estratégias que podem ser aplicadas e como estas podem se expandir para o além sala de aula, pautando-se na proposta do saber mais inclusivo e responsável onde todos estarão devidamente inseridos e instigados a participar e buscar por mudanças efetivas.

2.2 Resultados e discussões

A partir da observação do estudo da educação inclusiva no Brasil, pode se iniciar um processo de maior compreensão quanto ao que verdadeiramente é a educação inclusiva, não tratando-se somente como ela ocorre, mas também como ela é desenvolvida e prati-

cada. Neste caso, quando delimitamos para a educação de surdos, estamos diante de mais uma subcategoria de enlaces, barreiras e problemáticas da educação, nisto compreende-se até mesmo o ensino da linguagem cada vez de forma menos convencional – retirando a ideia de o ensino estar sempre da mesma maneira e vendo como ele deve se adaptar de acordo com aquele a quem lhe compete.

No Brasil, nos últimos 20 anos, diferentes mudanças no ensino ocorreram, principalmente em relação a estudantes de baixa renda, negros, alunos/as oriundos/as de escola pública para o ingresso no Ensino Superior e, especificamente, sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares (JÚNIOR, 2016, p. 33).

Quando observamos esse desenvolvimento no ensino, vemos que apesar da inclusão mais maçante de grandes grupos sociais antes marginalizados, estes mesmos ainda precisam quebrar grandes obstáculos para a permanência no sistema de ensino, porém quando falamos da educação inclusiva para pessoas com deficiência, abrimos mais um grande leque estrutural e de dúvidas para o seu aprimoramento. Podemos citar o quanto a caminhada para uma educação inclusiva e de qualidade ainda é longa e infelizmente duradoura.

As políticas públicas avançaram consideravelmente nas últimas décadas, no sentido da democratização do acesso educacional e na busca da qualidade do ensino, especialmente na Educação Básica. No que diz respeito à pessoa surda, a trajetória do movimento político de luta e resistência contra a oralização em direção à propagação da língua de sinais é pertinente e tem sido a maior posição levantada pelas comunidades surdas. Principalmente, ao tratar sobre as discussões a respeito de qual modelo educacional seria indicado para este público (MORAIS; MARTINS, 2020).

Agora, parte-se para a observação das instituições responsáveis por essa disseminação do ensino e o seu papel fundamental quanto às mudanças e adaptações internas para o mesmo. É neste sentido, na camada mais profunda da responsabilidade que encontramos como pequenas estratégias podem fazer grandes diferenças se levadas às grandes massas da educação.

Movimentos relacionados à criação de leis, regras, normas e estratégias para a educação inclusiva foram em disparada necessários para a compreensão do real processo e necessidade – a exemplo, Salamanca -, e para além disto, encontramos um outro ponto nessas camadas profundas: a formação continuada do profissional da educação e como isto influencia na tomada de decisões, na abrangência dessas mudanças e normas que serão aplicadas.

Essa declaração assinada nesse evento consistiu em um divisor de águas, principalmente para a educação brasileira, visto que a partir dela todas as ações públicas em Educação Especial passaram a ser em Educação Inclusiva (JÚNIOR, 2016, p. 37).

Propostas e métodos são essenciais intrinsecamente nos ambientes de aplicação da educação inclusiva. A reestruturação, quando necessária, em instituições de ensino, e a formação continuada/especializada fazem-se de grande valia para a construção gradativa sim, porém passando a ser um processo mais acelerado para evitar perdas e/ou falhas

no que se deve perseguir como objetivos a serem alcançados e projetados ainda mais na educação inclusiva.

Agora, é visto um novo desafio a ser discutido e implementado quanto ao preparo da sociedade para se inserir no processo da educação inclusiva, uma discussão acerca de como aqueles que estão incluindo irão de fato incluir:

O ensino de Libras para os ouvintes causará mudança perceptível a todos os envolvidos, porque é uma língua considerada visuoespacial e garante interação obrigatória da pessoa com o meio externo, portanto despertam-se olhares que antes não estavam atentos ao que é oferecido ao redor de cada indivíduo. E quando esse aprendizado ocorre na fase infantil, todas essas experiências serão desenvolvidas de forma antecipada (SILVA; LEMOS; ALMEIDA, 2021).

Trata-se de uma mudança em meio social, onde todo o indivíduo esteja envolvido, a Libras se faz mais que necessária para uma sociedade mais acolhedora. É preciso olhar para além da educação inclusiva, mas para a sociedade que irá receber e como pautar isso com medidas e planos estratégicos dentro da educação como um todo e compreender onde isto deve-se ser inserido com precisão, compreender o valor e o impacto que isto causa em uma sociedade.

Atualmente no currículo escolar, há a obrigação de se ensinar a Língua Inglesa e/ou a Língua Espanhola, e vemos que não existe tal compromisso no ensino a Língua Brasileira de Sinais, sendo essa a segunda língua oficial do país. Vale ressaltar, que a quantidade de pessoas surdas ou com deficiência auditiva (DA) aumenta cada vez mais e se faz necessário uma sociedade com acessibilidade comunicacional. Diante do exposto, seria imprescindível que o Governo tivesse a preocupação com a comunidade surda, que enfrenta tantas dificuldades e ainda precisa superar as barreiras comunicacionais (CABEZAS DA ROCHA; CRISTINA; FERNANDES MORET, 2019).

Apesar de repetitiva, a discussão vem a ser cada vez mais relevante quando tratamos da preocupação de uma segunda língua estrangeira, mas não de uma língua altamente relevante para o sistema comunicacional do país. Isto porque não há uma verdadeira consciência assinalada dentro de espaços públicos ou não, o que dificulta em como mudar tais comportamentos, tais preconceitos concebidos a partir de uma ideia do que é e não é necessário e do porquê se estudar a libras em sala de aula, não visando somente mais um componente curricular, mas como uma ferramenta para o real sentimento de pertencer a uma sociedade que se adequa para o próximo.

Ao se considerar uma língua, uma cultura, valoriza-se um povo e sua identidade. Compreendendo a pessoa surda como sujeito capaz e a surdez como diferença linguística, o indivíduo ganha espaço e representatividade na sociedade majoritariamente ouvinte. Reconhecer a língua de sinais significa compreender que a pessoa com deficiência auditiva precisa de estratégias visuais em seu processo de aprendizagem, considerando que o acesso ao conhecimento não ocorre pela via sonora (NASCIMENTO, 2022).

Basta ser discutido como uma preocupação crescente para o ensino da língua de sinais, destacando a relevância não somente para o desenvolvimento educacional do país, mas para todo o sistema social do mesmo, capacitando e preparando mais cedo a sociedade em formação. É necessário pautar que a acessibilidade comunicacional visa o crescimento intelectual, profissional, além da inserção natural no cotidiano de cada um.



O reconhecimento e a consciência do que é a língua de sinais traz consigo reflexões, quebra barreiras, suaviza o processo e auxilia na inserção de todos em conhecer um outro grupo que carrega outras lutas e necessidades, é focar para além de sua visão ideológica e particular, tirando um sentimento egoísta e passando a acolher ao outro de forma mais adequada.

Uma sociedade construída a partir de princípios que visem qualificar e conscientizar a todos traz consigo a riqueza do pertencimento e não da segregação impenetrável entre grupos. Qualifica e potencializa a cada um, além de alavancar a formação profissional, qualitativa e expressiva, não como âmbito de concorrência, mas de equidade.

Há proibições na sociedade no que diz respeito às verdades de um discurso, assim como existem “sujeitos autorizados” para falar sobre determinados assuntos. Em relação à educação dos surdos, as “pessoas autorizadas” a dizer “verdades”, naquele momento, não foram os próprios surdos, mas outros sujeitos presentes e representantes, no caso supramencionado, do MEC – em sua maioria ouvintes, longe de sentirem efetivamente a experiência e marcas da surdez em seus corpos (MORAIS; MARTINS, 2020).

Quando incluímos de maneira efetiva este grupo a qual discutimos – surdos – damos aqui mais um passo para a idealização de normas, leis e regulamentações que para o próprio entendimento dos mesmos sejam necessárias visto que estes são o principal alvo e é para eles que estas estratégias precisam atender. Aqui vemos a potencialidade que a inclusão traz, assim como a consciência social da importância do entender e conhecer melhor a necessidade real do outro. A sociedade precisa desse entendimento, precisa compreender o que cada grupo de fato necessita, se são mais leis, mais direitos, mais oportunidades.

E isto ocorre a partir do momento que eu insiro no ambiente social o instrumento da educação inclusiva com o ensino da Libras para todos, sejam surdos, sejam ouvintes. Esta inserção precisa ser pautada e iniciada a partir da porção profunda do meio, as instituições, pois é nestas que se inicia a aplicação, a estabilidade e a perpetuação do ensino inclusivo e acolhedor, desde a conscientização da base social – a família -, bem como a comunidade em sua volta. Aqui destaca-se o caráter mais que educacional da escola, mas também o seu instrumento na colaboração da construção mais justa e adequada da sociedade.

Dentro de uma abordagem cronológica, é possível identificar fatores que levaram a discussão quanto ao ensino da Libras e o processo de desenvolvimento da educação inclusiva:

- Século XIX: O primeiro passo quanto ao ensino da Libras no Brasil, começa com Ferdinan Berthier, educador francês que fundou o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), primeira escola pública para surdos no Brasil. Apesar de todo seu reconhecimento e toda importância dada por parte do império em meio ao sistema educacional, ainda faltava muito para se chegar no ensino para ouvintes. Uma visão mais detalhada da sociedade que iria receber os surdos;
- 1956: Com a criação do Decreto Lei nº 48.621 de 1956, em São Paulo a educação de surdos passa por mais uma alavanca com a primeira escola para o ensino primário, profissionalizante e complementar de Surdos e Mudos;
- 1988: É estabelecido a partir da Constituição Federal, o direito universal à educação para todos os brasileiros, incluindo pessoas com deficiência, além de garantir o acesso gratuito e de qualidade:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1990).

- A constituição também inclui este grupo como parte prioritária da população no processo educacional;
- 1990: A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é revisada para pautar a importância quanto a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar;
- 2002: A Libras é então reconhecida como a língua oficial da comunidade surda, bem como segunda língua oficial do Brasil a partir da Lei nº 10.436. É criado o cargo de intérprete de Libras:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

- 2018: O Decreto 9.405/2018 regulamenta a 10.436/2002, estabelece a Libras como parte do componente curricular na formação de professores da educação básica e também fonoaudiologia.

Apesar de todas essas leis, regulamentações etc., o ensino da Libras ainda não possui uma norma efetiva quanto ao ensino para ouvintes fora do grupo citado na no decreto 9.405/2018, o que vai na contramão no que diz respeito a segunda língua oficial do país. Há uma precariedade no estímulo para formação de profissionais na área, bem como uma carga horária não tão efetiva na formação de profissionais da educação.

No entanto, o compreender as necessidades da comunidade surda só será efetivo quando de fato estes estiverem envolvidos no processo de regulamentações e leis que se referem aos seus direitos e deveres, bem como atender a essas necessidades com precisão, oportunizando mais espaços de inserção no meio, assim como uma resistência na identificação desta comunidade.

3. CONCLUSÃO

A objetividade deste trabalho visa alcançar uma visão acerca de uma temática que vem sendo cada vez mais abordada e que se espera trazer resultados para a aplicabilidade da mesma. Entender a educação inclusiva trata-se de uma responsabilidade cada vez mais envolvente à sociedade, onde todos devem automaticamente estar inseridos no processo da mesma. É importante que todos entendam não somente a importância, mas possam estar envolvidos em toda sua praticidade.

A necessidade de uma sociedade cada vez mais inclusiva requer de cada um uma visão, um preparo e uma nova perspectiva de ideias, já que não se pode definir esse processo como fácil. Porém, ele torna-se cada vez mais conceituado para que cada um dos envolvidos venha compreender a sua parte e a devida ação a ser tomada. Estudos sobre a educação inclusiva são importantes para acentuar, informar e formar em uma linguagem abrangente toda uma sociedade, não somente como uma quebra de preconceitos e obstáculos, mas com mudanças significativas no comportamento social.



A aplicabilidade da educação inclusiva, seja ela para surdos e demais camadas a serem atingidas precisa ser vista para além de seus desafios e colocada diariamente como pauta. O longo caminho a ser percorrido precisa de um guia cada vez mais extraordinário ao que se compreende como a inclusão, precisa também trabalhar-se na mudança de pensamento do que é de fato necessário para se atingir tais objetivos, sejam eles aplicando cada vez mais normas, conceitos, leis e etc. às instituições, ou na preocupação quanto a formação daqueles que estão na linha de frente do processo educacional.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**

CABEZAS DA ROCHA, A.; CRISTINA, M.; FERNANDES MORET, F. **A NECESSIDADE DA DISCIPLINA DE LIBRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL THE NEED FOR LIBRAS DISCIPLINE IN FUNDAMENTAL EDUCATION**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://jaru.fimca.com.br/gerenciador/data/uploads/2022/01/A-NECESSIDADE-DA-DISCIPLINA-DE-LIBRAS-NO-ENSINO-FUNDAMENTAL-2019.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2023.

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

JÚNIOR, J. R. L. B. **Pesquisas em Educação Inclusiva**: Questões Teóricas e Metodológica. 1. ed. [s.l: s.n.].

MORAIS, M. P. DE; MARTINS, V. R. DE O. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **Pro-Posições**, v. 31, 2020.

NASCIMENTO, V. **Língua de sinais na escola: conhecer para oportunizar**. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/lingua-de-sinais-na-escola-conhecer-para-oportunizar/>>. Acesso em: 07 abr. 2023.

SILVA, R. R. da.; LEMOS, L.; ALMEIDA, M. Ensino de libras para ouvintes: análise bibliográfica dos processos linguísticos envolvidos. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 22, n. esp2, p. 39–54, 2021. DOI: 10.36311/2236-5192.2021.v22esp2.p39. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/12191>. Acesso em: 04 abr. 2023.

44



**A RELEVÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO
NO CONTEXTO ESCOLAR**

THE RELEVANCE OF LITERACY AND LITERACY IN THE SCHOOL CONTEXT

Maria Lucia Rodrigues dos Santos Matos



Resumo

O presente artigo tem como objetivo geral compreender a importância da participação da família durante o processo de alfabetização da criança nos anos por meio de uma revisão de literatura, o qual utilizou-se critérios de inclusão e exclusão nas bases de dados de pesquisas, servindo assim como viés principal para analisar a documentação abordando a temática de maneira recent. Assim concluiu-se mediante a análise da literatura que a alfabetização e letramento são métodos diferentes, mas não podem ser separados, pois são fundamentais para a aquisição da leitura e da escrita e são essenciais para todos os profissionais da educação, incluindo os futuros educadores.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Papel do Professor. Família.

Abstract

This article has the general objective of understanding the importance of family participation during the child's literacy process over the years through a literature review, which used inclusion and exclusion criteria in research databases, thus serving as the main bias to analyze the documentation approaching the theme in a recent way. Thus, it was concluded through the analysis of the literature that literacy and literacy are different methods, but they cannot be separated, since they are fundamental for the acquisition of reading and writing and are essential for all education professionals, including future educators.

Keywords: Literacy. literacy. Teacher's role. Family.

1. INTRODUÇÃO

O modelo educacional atualmente enfrenta grandes desafios quanto à eficácia do ensino, instigando o professor a sair da sua zona de conforto e encontrar caminhos para um bom desenvolvimento leitor e interpretativo dos alunos. Partindo do princípio de que, os anos iniciais do Ensino Fundamental é um dos momentos mais relevante para o desenvolvimento e aprendizado dessas habilidades da alfabetização.

Os anos iniciais são de vital importância na vida estudantil da criança, pois neles toma conhecimento da formalização da fala, conhecendo os signos dos sons e aprendendo a moldá-los para representar graficamente os sons a que ela já faz uso cotidianamente, sendo este contato grafo fônico sua inserção no mundo escrito, uma vez que a leitura e a escrita são os códigos que lhe darão acesso a toda informação existente e catalogada, bem como a chave para produzir informação e recreação.

Assim, a escolha desse tema demonstra-se de suma importância, pois apontará os benefícios da relação estabelecida pelas duas instituições sociais, família e escola, bem como o papel de cada uma diante do processo. Ambas têm o mesmo objetivo, que é oferecer educação de qualidade que promova o desenvolvimento do indivíduo e capacite-o para a vida em sociedade, entretanto, cada uma atua seguindo papéis diferentes.

Dentro desse cenário, as inúmeras questões que se referem à escola, apresentam a definição da família e suas funções, visando à família como ponto principal da aprendizagem, como as sociais e as experiências educacionais. Logo esse trabalho visa a responder a seguinte questão: Qual a importância da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental I?

Este estudo tem como objetivo compreender a importância da participação da família durante o processo de alfabetização da criança nos anos iniciais. Enquanto os objetivos específicos são caracterizar o processo da alfabetização e o letramento nos anos iniciais, conceituar a importância do professor no processo de alfabetização nos anos iniciais e compreender sobre o papel da família dentro do contexto escolar. E por fim, descrever por meio de respaldo teórico sobre a importância da relação família e escola no aprendizado da criança.

Sendo assim, para atingir nosso objetivo, este artigo está organizado em 3 seções. No primeiro momento inicia-se com os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa. E em seguida irá trazer os resultados e discussão capítulos abordando o conceito sobre o processo da alfabetização e o letramento nos anos iniciais, compreender a importância do professor no processo de alfabetização nos anos iniciais e sobre o papel da família dentro do contexto escolar.

Com base no que foi apresentado, buscou-se ao longo desse estudo, encontrar respostas para tais inquietações expostas nessa pesquisa. A metodologia utilizada trata-se de uma revisão de literatura, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Acadêmico, Revista Eletrônica de Pedagogia dentre outros, envolvendo a temática discutida. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2013 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos 05 anos, na língua portuguesa.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

2.1 O processo da alfabetização e o letramento nos anos iniciais

Alfabetização e letramento são temas relacionados porque se encontram na prática do ato de ensinar, e ambos se relacionam no contexto da aprendizagem. No entanto, escrever é uma prática adicional. Alfabetização é o ato de ensinar e aprender a ler e escrever, e letramento é o estado ou condição de quem desenvolve e pratica a leitura na prática social mesmo que não saiba ler e escrever. Nessa perspectiva, há quem defenda que as práticas de letramento devem estar alinhadas ao processo de alfabetização (SOARES, 2015).

O processo de ensino consiste em um movimento altamente complexo que não se limita a ensinar e aprender a usar código, pois envolve múltiplos componentes, tanto sociais quanto comportamentais. E, dessa forma, não se limita à alfabetização, como é o caso de Dias et al. (2016) é um nome para alguém que sabe ler e escrever.

Segundo Almeida e Farago (2014), a definição de alfabetização tem sido fonte de controvérsia metodológica e, portanto, precisa ser ampliado, pois o indivíduo deve compreender a escrita, não apenas realizar o processo de decodificação das palavras.

Nesse sentido, Ramos e Gonçalves (2018) relatam que, diante da necessidade de uma nova abordagem pedagógica que deveria voltar não apenas ao ensino do código, mas também a uma compreensão real do texto e de suas implicações sociais, portanto, embora relacionado ao processo de alfabetização, o conceito de alfabetização. Segundo os autores, o fato de isso acabar se sobrepondo, e possivelmente até confundindo, tem a ver com o censo, que visa analisar e determinar a qualidade da educação, que por sua vez acaba ampliando o conceito de letramento.

Nessa perspectiva, o processo de alfabetização constitui claramente um campo amplo e multifacetado, antes mesmo de serem adquiridos os meios de educação para que os indivíduos sejam alfabetizados e analfabetos. Segundo a abordagem de Almeida e Farago (2014), no caso do letramento tradicional, o foco está nos códigos, constituindo-se assim em indivíduos alfabetizados, apesar de sua não alfabetização, pois se caracteriza por ser capaz de codificar e decodificar a linguagem escrita.

Segundo a abordagem de Tfouni (2015), no processo de alfabetização, o sujeito ou grupo se preocupa com a capacidade de adquirir uma linguagem escrita, enquanto a alfabetização visa analisar a influência dos processos sócio-históricos e dos sistemas escritos sobre uma determinada língua. sociedade. Embora Soares e Ferreira (2019) afirmem que o processo de alfabetização constitui uma etapa da alfabetização, pois quando alfabetizados são capazes de desenvolver relações e interações com os que os cercam, passando assim a utilizar habilidades de escrita, permitindo-lhes utilizar essas ferramentas para explorar outros conhecimentos.

Dessa forma, Rodrigues (2020) afirma que alfabetizar é aumentar a ação de alfabetização, pois muitas vezes há alunos que são apenas alfabetizados, ou seja, sabem ler e escrever, embora não consigam construir entre o que têm contato escrito e o que escreveram, leram. Nesse sentido, é necessário no processo de ensino estimular os indivíduos a buscar e adquirir conhecimento por meio da prática da leitura, pois segundo a BNCC (Currículo Básico Nacional), é uma habilidade básica do ensino fundamental.

Nesse sentido, Rodrigues (2020) defende que a aprendizagem ocorre em diferentes níveis e ambientes, pois a aquisição do conhecimento está diretamente relacionada ao processo evolutivo do ser humano como indivíduo social, embora a construção do conhecimento não seja fácil nem simples. Portanto, pode-se inferir que as experiências anterio-

res dos alunos e a exposição dos alunos à leitura e à escrita devem ser consideradas no processo de ensino devido à heterogeneidade de conhecimentos e experiências específicas em sala de aula.

De acordo com a Base para o Currículo Comum Nacional (BNCC), a alfabetização científica é parte integrante do processo de ensino no nível primário e, portanto, é projetada para inspirar crianças em transição (de 6 a 14 anos). Transformação e revisão de ideias, estimulando o acesso a uma diversidade de textos e publicações de caráter científico, possibilitando o aproveitamento desse conhecimento existente e a capacidade de gerar novos conhecimentos a partir dele. Porque, como ela diz, nessa fase a criança está passando por algumas mudanças, seja consigo mesma, com o mundo ou com os outros, o que por sua vez requer modelagem (BRASIL, 2015).

Por muito tempo, o processo de alfabetização envolveu o ensino e a aprendizagem do sistema escrito, o que voltou a atenção das crianças para o reconhecimento de palavras, em vez de ajudá-las a compreender os textos e seus significados para seu contexto social e cultural. Integrado. E, ao fazê-lo, apenas limita a codificação e decodificação de um código e não tem impacto positivo na formação do pensamento crítico das crianças. Nesse sentido, conforme afirmam Almeida e Farago (2014), na década de 1980 ocorreram mudanças, polêmicas e novas ideias na forma como as crianças aprendem a ler.

Além disso, o processo de alfabetização e alfabetização se complementam e se completam, exigindo que os alfabetizadores saibam coordenar os dois para melhor ensinar as crianças. A esse respeito, no estudo realizado por Rodrigues (2020), concluiu-se que embora as professoras pesquisadas conhecessem sobre os temas de alfabetização e as principais teorias voltadas para a educação de crianças no ensino básico Compromisso no processo de ensino, pois aprender a ler e escrever por meio de escrever não é uma ação simples, portanto, devemos nos atentar para atender toda a classe alfabetizadora.

O desenvolvimento da alfabetização, sem dúvida, ocorre em ambientes sociais. Mas as práticas sociais, como as mensagens sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando procuram compreender, necessariamente convertem o que recebem. Além disso, para registrar a informação, eles a transformam (FERREIRO, 2013, p. 22).

Nesse aspecto, as crianças não se configuram como sujeitos que recebem dados passivamente, mas como sujeitos cognitivos capazes de transformar os dados recebidos em informações que requerem contexto. Segundo Maciel e Lúcio (2019), em análise de uma professora a um grupo de alunos quanto à escrita de cartas, constatou-se que muitas crianças apresentavam dificuldades com esse tipo de escrita. Porém, existem questionamentos e ceticismo sobre sua produção, pois algumas crianças percebem que nesse gênero muitas vezes escrevem para alguém que não estava ali, e nesse sentido é compreensível que algumas pessoas entendam a função social do gênero.

Segundo Ramos e Gonçalves (2018) o processo de alfabetização é de fundamental importância para a formação da criança como sujeito social. Nessa perspectiva, é necessário não apenas analisar as mudanças na temática e nas modalidades de ensino da alfabetização infantil, mas também explicitar as dificuldades encontradas pelos alfabetizadores na prática pedagógica, pois existem algumas dificuldades com o tema alfabetização, principalmente devido ao tradicionalismo de ensinar as crianças por meio de processos de memorização.



2.2 A importância do papel do professor neste processo de ensino e aprendizagem e sobre como a criança aprende neste processo de alfabetização

Para Cagliari (2013) o processo de alfabetização envolve muitos fatores, quanto mais o professor compreende o processo de como a criança adquire conhecimento em termos de desenvolvimento emocional, a natureza de como evolui seu processo de interação social, mais a realidade linguística está envolvida na alfabetização, o Mais bem equipado o professor está para conduzir o processo de aprendizagem de forma agradável e produtiva, sem sofrer as dores habituais. O professor terá mais liberdade para escolher métodos, técnicas, buscará a direção e o ritmo que achar mais adequado ao seu grupo, colocando sua sensibilidade acima de qualquer modelo pré-estabelecido.

Segundo Aquino (2017), os professores não podem ignorar e simplesmente seguir o que vem a seguir, pois a reprovação na alfabetização fará com que os alunos sejam reprovados em outros anos letivos. Para que o programa tenha sucesso, é necessário desenvolver políticas de formação continuada para professores, gestores e profissionais de apoio. As ferramentas de alfabetização que os educadores devem usar são escrita, linguagem, leitura e fala, e há abordagens que precisam ser usadas para que essas ferramentas sejam bem-sucedidas.

Cagliari (2012) Quando se trata de alfabetização escrita e fala, as escolas podem ter sérias dificuldades no processamento da leitura. Afinal, a função mais básica da leitura nada mais é do que cumprir os objetivos de quem a escreveu, e as escolas geralmente não sabem como fazê-lo, e seus alunos são excelentes leitores, o que tem um impacto enorme no futuro. Aqueles que teriam grande dificuldade em continuar em escolas onde a leitura era exigida o tempo todo seriam fortes candidatos ao abandono.

Feil (2017) acredita que a escrita deve partir de interesses e curiosidade naturais das crianças. Isso se manifesta no desejo da criança de desconstruir, reconhecer e utilizar os símbolos gráficos com que frequentemente se depara. Inicialmente, era preciso decifrar o médium e apropriar-se dos símbolos [...], depois, isso não bastava, ele queria utilizá-los copiando. A escrita é um sistema tradicional utilizado pelo homem para se comunicar com o outro, para registrar suas descobertas, sua história, seus pensamentos e ideias. Os especialistas em educação devem estar cientes de que as crianças não aprendem tudo de uma vez, elas devem ser pacientes, como diz Cagliari:

A escrita é uma atividade nova para as crianças e por isso precisa de um tratamento especial em termos de alfabetização, espera-se que as crianças no final da alfabetização 1 ano escrevam, não aquelas que sabem escrever tudo e são absolutamente certas, esse é um ponto importante, e relegar os problemas de ortografia do primeiro ano para um programa secundário (CAGLIARI, 2012. p. 96).

Cagliari (2012) observou que alguns professores utilizam a escrita cursiva como método de alfabetização e até mesmo proíbem a escrita em letras maiúsculas. A letra cursiva é duas vezes mais trabalhosa e inconveniente, pois faz com que as crianças confundam os dois estilos de escrita.

Por vezes confundimos a escrita infantil com, como refere Ferreiro (2013), uma continuação de linhas onduladas intermitentes Zig Zag que se fragmenta, ou uma série de elementos discretos que se repetem uma série de linhas ou pontos verticais que têm um aspecto gráfico, a menos que se reconheçam entre si outras condições de produção de escrita não são garantidas.

A linguagem é outra ferramenta muito importante que os professores devem aprofundar em seus alunos. Segundo Cagliari (2012), este também é um fato social e sobrevive devido às convenções sociais que o reconhecem. As pessoas falam de maneira semelhante com seus pares e, assim, se entendem. A linguagem nunca existiria na sociedade se todos falassem como quisessem.

Segundo Cagliari (2012), para compreender a linguagem é necessário estudar a linguística, pois ela se concentra em explicar como funciona a linguagem humana, principalmente como funciona a linguagem, seja para fazer o trabalho descritivo fornecido pela teoria ou para beneficiar outros. A ciência e a arte de usar a linguagem falada ou escrita de alguma forma.

Feil (2017) aponta que os métodos tradicionais têm estado completamente fora do contexto social. Sua finalidade, suas regras, suas prioridades são diferentes das reais necessidades da criança, a partir do momento que ela acredita que alfabetização não é apenas dominar símbolos, mas também significa pensamento lógico, é preciso apoiá-la desde o início, através da prática, atenção, concentração, discriminação, reconhecimento, associação, classificação; inferência, generalização; conceituação, memória são os elementos básicos para o desenvolvimento do pensamento lógico.

O professor alfabetizador enfrenta grandes desafios, pois além de ensinar o domínio da leitura e da escrita, devem também fazer dela um uso social, uma forma de o aluno interagir com o mundo ao seu redor, entender o que lê e se comunicar por meio diferentes formas de linguagem. As escolas precisam refletir sobre como concebem o letramento e como orientam o processo para que os alunos se alfabetizem além de serem alfabetizados.

Além de entender de pedagogia, metodologia e psicologia, o professor alfabetizador também precisa de conhecimentos sólidos de linguística e sistema de escrita, aliados a outros conhecimentos, para torná-lo um profissional que sabe o que faz e por que faz. uma maneira e não outra. O número de analfabetos no Brasil ainda é alto, e o número de analfabetos é ainda maior (CAGLIARI, 2012).

Mas apenas métodos e treinamentos não podem garantir a alfabetização, é preciso considerar as condições materiais das escolas e dos alunos. Já que os alunos de classes mais privilegiadas terão maior acesso a diferentes tipos de leitura, inclusive conhecimentos fora do ambiente escolar.

Portanto, considerar a alfabetização de qualidade de grupos menos favorecidos é uma tarefa necessária. Não cabe apenas ao professor, mas é importante que ele prepare suas aulas pensando nisso para que seus alunos adquiram diversos tipos de conhecimento, já que a escola muitas vezes é uma das únicas formas de adquirir esse conhecimento exaustivo. Faça da sua sala de aula um ambiente verdadeiramente alfabetizador, em vez de reforçar a exclusão e marginalizar aqueles que mais precisa

Portanto, os alfabetizadores precisam de capacitação constante, pois a tarefa de alfabetizar e alfabetizar é muito mais complexa do que aparenta. Não basta simplesmente aplicar o método sem levar em conta o aprendizado que o aluno já teve, assim como é necessário um cuidado primário ao considerar o professor como mediador. “Ser mediador deve significar, antes de tudo, estar entre o saber e o educando e estabelecer um canal de comunicação entre esses dois pontos” (CAGLIARI, 2012, p. 225).

2.3 O papel da família dentro do contexto escolar

A história da educação se mistura com a da humanidade, antigamente a burguesia contratava mestres conhecedores para ensinar seus filhos, as artes e as ciências eram as disciplinas dominantes naquela época, pois a religião também exercia um papel importante na educação, pois eles próprios podiam adquirir conhecimentos formais, também podem ensinar e ser contratados. Por meio da prática contínua em um mundo mais industrializado, surgem as escolas (ARANHA, 2018).

Portanto, há necessidade de pessoal com o conhecimento necessário da indústria. Mesmo com a criação do saber escolar, não se abstraem as funções do saber e da família, como a transmissão de valores éticos e morais. Apesar das mudanças que observamos ao longo da história, o papel da escola continua o mesmo, a função social da escola é disseminar o conhecimento acumulado ao longo dos anos, que considera importante transmitir a todos, desde a infância até a adolescência (MANCINI, 2019).

Segundo Gadotti (2018), as instituições de ensino também são responsáveis pela educação das crianças, que são matriculadas desde a educação infantil. A escola contribui para o desenvolvimento dessas crianças e por sua vez é um local multicultural e diverso de aprendizagem e desenvolvimento.

Santos (2018) explicou que o papel importante da escola é o principal responsável por organizar o desenvolvimento das capacidades científicas, morais e tecnológicas de um país, com o objetivo de garantir o desenvolvimento do aluno, preparando-o para a vida em sociedade. e se qualificar no mercado de trabalho

Quando se fala de todas as mudanças pelas quais a sociedade passou atualmente, as escolas são as que tem interferência, ao longo do tempo as representações sobre o trabalho mudaram e afetaram o ambiente familiar e as estruturas escolares (LOPES, 2020).

Carvalho (2018) refere-se à escola como uma função integradora da criança na sociedade, pelo que se deve olhar para a instituição de ensino que, apesar das suas constantes mudanças, é o primeiro local de aprendizagem onde os indivíduos se integram, continuando as escolas a divulgar conhecimentos científicos. conhecimento. Um de seus propósitos é educar a cidadania e despertar nos alunos um olhar crítico.

Apesar das diferenças encontradas no dia a dia escolar, a instituição tenta absorver as mudanças da sociedade e das famílias e facilitar as novas tarefas que lhe são confiadas. O ambiente escolar precisa ser bem pensado porque é também o caminho entre a família e a sociedade, e ambas as partes olham para o ambiente escolar onde a criança está, portanto, a escola deve estar sempre pronta para acolher a criança. Levando em consideração a situação social e cultural dos alunos, é necessário criar um ambiente agradável para despertar o interesse dos alunos pela educação.

De acordo com Toro (2020):

A escola tem o papel de produzir jovens que possam trabalhar com outros para criar uma ordem social na qual todos possam viver com inspiração. Para que a educação seja efetiva e significativa, a educação deve servir aos projetos da sociedade como um todo (TORO, 2020, p. 25).

Todos os envolvidos com o ambiente escolar devem estar sempre em processo de exploração, apoiando o ambiente de forma harmoniosa, confortável, utilizável e compensatória para todos os presentes. Criar um ambiente que agrade tanto as crianças quanto os pais se mostrou um grande desafio.

A família e o ambiente escolar devem ser sempre um só. Muitas vezes, as famílias e as escolas estão cientes de seu papel na educação das crianças. Não há dúvida de que os profissionais da educação, como diretores, professores e psicólogos, reconhecem a importância de um bom relacionamento escola-casa, que contribui para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças (CUNHA, 2018).

A relação entre a escola e a família tem uma interação ambiental, cultural e social, entende-se que existe um certo conflito entre a finalidade socializadora da escola e a educação familiar, ou seja, a organização da família e os objetivos da escola. Para ter um bom desempenho escolar e um bom relacionamento, ambas as partes devem usar as mesmas estratégias (SANTANA, 2020).

A vida familiar e a vida escolar seguem o mesmo caminho. É impossível que uma criança/aluno esteja separada, portanto, quanto maior para a relação entre família e escola, melhor será seu desempenho escolar. É importante que ambas as partes saibam aproveitar os benefícios que essa relação traz para a formação do aluno.

Segundo Aoyama e Machado (2018, p.33), em nossa sociedade, tanto a família quanto a escola são responsáveis pela educação de crianças e adolescentes, ainda que os objetivos de ambos sejam próximos e os papéis sejam diferentes, a família é o vínculo mais forte para os alunos, que é esse vínculo é para toda a vida.

Assim, a sua função é cuidar, proteger e acolher os valores que formam a base da personalidade. A escola, por outro lado, é uma instituição que visa transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade às novas gerações, promovendo o desenvolvimento em todos os níveis, tanto físico quanto cognitivo.

Ambas as instituições querem a mesma coisa, preparar os alunos para o mundo, mas as famílias têm especificidades diferentes das escolas, e são suas necessidades que as aproximam da instituição. Mas a escola tem sua metodologia e filosofia. No entanto, exige que cada família conclua seu programa educacional.

Osorio (2017) afirmou que as necessidades atendidas dentro de cada instituição, principalmente em relação à formação dos alunos, superam as diferenças existentes entre as instituições. A escola, em última análise, precisa da parceria da família e da família da escola. As duas instituições devem sempre interagir entre si e estar sempre abertas à troca de experiências.

Carvalho (2018) afirma que as escolas precisam buscar estratégias para captar a atenção dos pais, pois a escola/instituição de origem sempre tem expectativas umas das outras. As instituições escolares devem sempre se adaptar à vida dos alunos e estar sempre dispostos a ouvir os pais e as famílias. Portanto, é responsabilidade da escola fortalecer sua parceria com os pais. Com a introdução de novas tecnologias, as escolas finalmente têm mais oportunidades de estreitar o relacionamento com as famílias, usando aplicativos para que a comunicação continue.

A escola restabelece a comunicação e a partilha de conteúdos com os pais, para que os pais possam participar mais na aprendizagem dos seus filhos, e a escola possa compreender melhor a situação geral dos pais dos alunos e estar sempre atenta à situação dos pais dos alunos. famílias para que declararam engajadas na educação (HEIDRICH, 2019).

Santos (2018) refere ainda que estes encontros são também um excelente momento para desenvolver uma boa parceria entre as duas partes (escola e família) para que possam trabalhar da melhor forma possível para o desenvolvimento da criança, demonstrando sempre que os pais compreendem o filho progresso na vida escolar, pois a escola descobre outras causas que não são observadas em casa.



Com essa parceria, o desenvolvimento do aluno, tanto no comportamental ou em relacionamento com os conteúdos curriculares, receberão ajuda dos dois lados, tanto escolar como família.

3. CONCLUSÃO

Em relação ao conteúdo, pode-se dizer que o letramento e o processo de alfabetização são indispensáveis na vida dos alunos, sendo que a finalidade principal deste trabalho é compreender como ocorre a alfabetização e o letramento nas séries iniciais. Alfabetização e letramento são métodos diferentes, mas não podem ser separados, pois são fundamentais para a aquisição da leitura e da escrita e são essenciais para todos os profissionais da educação, incluindo os futuros educadores.

Além disso, a partir da análise da literatura, pode-se deduzir que as mudanças trazidas pela ação alfabetizadora causam preocupação entre os educadores que aderem ao método tradicional de ensino, que busca apenas ser alfabético, ou seja, ensinar a ler e escrever através de códigos, enquanto ignora a função real do código e seu efeito na formação do tópico.

Portanto, este estudo esclarece a contribuição benéfica do apoio familiar no processo de educação dos filhos, mas enfatiza que o papel dos familiares na educação dos filhos é diferente do dos professores, ou seja, não se deve confundir os papéis dos familiares. Os familiares trabalham com os professores em sala de aula, pela necessidade de esclarecer as responsabilidades de cada parte, cientes das dificuldades encontradas para estabelecer tais parcerias.

Portanto, concluiu-se que a alfabetização e o letramento é uma asserção que finaliza o Ensino Fundamental 1 possibilitando aos alunos o uso da leitura e da escrita de forma autônoma, coerente e eficaz. Ressalta-se também que o tema discutido serve como reflexões para discussões futuras, pois este tema não está encerrado e pode ser debatido inúmeras vezes por outros pesquisadores

Referências

- ALMEIDA, V. F.; FARAGO, A. C. A importância do letramento nas séries iniciais. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**. Bebedouro-SP. 1 (1).2014
- AOYAMA, Ana Lucia Ferreira; MACHADO, Silmaria de Souza. **Escola e família: uma proposta de trabalho integrado**. Londrina, 2018.
- AQUINO, O. M. S. D. **A importância do letramento literário para a formação juvenil a partir da experiência do grupo jovens em sena do SESC Santo Amaro no Recife**. Recife: Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, Universidade Federal Rural de Pernambuco.2017
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular- BNCC**. 2015 Disponível em <Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base(mec.gov.br)> Acesso em 28.03.23
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**, 10 ed. São Paulo, 2012
- CARVALHO, Maria Eulina passos de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola: o dever de casa e as relações família e escola. **Revista Brasileira de educação**, n 25. pág. 94-104, abr. 2018.
- CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 5. Ed., Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora. 2018.
- DIAS, I. P.et al., **Letramento na educação infantil**. Seminário de Estágio Supervisionado do Campus Anápolis

- de CSEH-UEG: as decisões nas políticas públicas nacionais, estaduais e institucionais com reflexos na formação profissional. 2021
- FEIL, Iselda Terezinha Sausen. **Alfabetização-um desafio novo para um no novo tempo**. 9 ed. Ijuí, Vozes/FIDENE, 2017
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização** ed. 24, São Paulo: Cortez 2013
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2018.
- HEIDRICH, Gustavo. A escola da família: 13 ações eficientes para que essa parceria ajude na aprendizagem dos alunos. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril Editora. Ano 1, n. 3, pp. 24-31, ago./set. 2019.
- LOPES, Jaume Sarramoni. **Educação na família e na escola**. São Paulo: Loyola, 2002.
- MACIEL, F.I.P; LUCIO, I. S. **Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática**. In CASTANHEIRA, Maria Lucia. Et al. Alfabetização e letramento na sala de aula. (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora: CEALE. 13-33.2019
- MANCINI, Ana Paula. **A educação na idade média**. In: SOUZA, Neusa Maria Marques de; Ana Paula Mancini et al. História da educação. São Paulo: Avercamp, 2019. p. 59-77.
- OSÓRIO, Luiz Carlos. **Família hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2017.
- RAMOS, E.F.; GONÇALVES C.R. **A importância do letramento no ensino fundamental**. Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Rio de Janeiro, RJ. Anais Eletrônicos... Rio de Janeiro, RJ: CiFEFiL, 2018
- RODRIGUES, E. **A importância do letramento no processo de Alfabetização**. Rio Negro: Universidade Federal Tecnológica do Paraná. 2020 < <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/25157>>
- SANTANA, Patrícia Maria. **O valor do afeto na relação professor/aluno**. 2020, disponível em <http://resumos.netsaber.com.br/resumo-42022/o-valor-do-afeto-na-relacao-professor--aluno>. Acesso 03 mar 2023.
- SANTOS, Lauana Rocha dos; TONISSO, Jose Pedro. A importância da relação família e escola. **Cadernos de educação, ensino e sociedade**, Bebedouro - SP, v.1, n.1, 122-134, 2018
- SOARES, L. L.; FERREIRA, B. M. **Importância do letramento para a formação do leitor**. Faculdade Alfredo Nasser.2019
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- TFOUNI, M. **Alfabetização: dilemas da prática**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, Ed. Ltda, 2015.
- TORO, Bernardo. O que os novos pensadores têm a ensinar. **Revista nova escola**. São Paulo: Agosto. Ano 17.n.154, agosto 2020.

45

O LÚDICO E A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAYING AND AFFECTIVITY IN THE TEACHING LEARNING PROCESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCACION

Thalita Maria Caldas Matos

Janaina Silva

Resumo

As alternativas educacionais têm sido parte do contexto atual de forma integral e deve ser resinificado no trabalho pedagógico escolar para ser utilizada como uma ferramenta técnica, sendo uma possibilidade didática de trabalho em sala de aula, que conta com mudanças de atenção dos alunos e mais interesse no ensino. O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica que trata sobre a inserção do lúdico no processo de aprendizagem. Motivando a educação e levando um efeito de desafio para as crianças, devido a mudança tecnológica que vem acontecendo e das pesquisas atuais, percebe-se que uma maior importância vem sendo dada a este assunto. Por isso é importante entender os desafios vividos pelo professor ao lidar com esta nova realidade. Tendo por objetivo geral, contextualizar o lúdico e afetividade no ensino da educação infantil relacionado a vida fora da sala de aula, promovendo melhor educação e o afeto do professor com o aluno. E em seus objetivos específicos, tratar de conceituar o ensino infantil e a educação lúdica; analisar de forma teórica a importância da afetividade no relacionamento na sala de aula; compreender o papel do professor no desenvolvimento da criança com aulas lúdicas.

Palavra-chave: Ensino infantil, Educação lúdica, Processo de aprendizagem.

Abstract

Educational alternatives have been an integral part of the current context and must be redefined in school pedagogical work to be used as a technical tool, being a didactic possibility of working in the classroom, which has changes in students' attention and more interest in teaching. The present work is a bibliographical research that deals with the insertion of the ludic in the learning process. Motivating education and bringing a challenge to children, due to the technological change that has been happening and current research, it is clear that greater importance is being given to this subject. Therefore, it is important to understand the challenges experienced by teachers when dealing with this new reality. Having as a general objective, to contextualize the ludic and affectivity in the teaching of early childhood education related to life outside the classroom, promoting better education and the affection of the teacher with the student. And in its specific objectives, try to conceptualize early childhood education and playful education; theoretically analyze the importance of affectivity in the relationship in the classroom; understand the role of the teacher in the development of the child with ludic classes.

Keywords: Kindergarten education, Ludic education, Learning process.



1. INTRODUÇÃO

A educação desde que se tem conhecimento, possui por significado o processo de ensino direto, onde o professor e o aluno utilizam de um discurso oral para transmitir informações. Dessa forma, esse método de ensino, desde o início da sociedade é necessário para ambientar as pessoas na forma de escrever, ler, entender o que é exigido, oportunidades, raciocínio entre outras vantagens que a educação propõe. Assim o referente artigo apresenta como objetivo a questão do ensino infantil e a educação lúdica como também tratar a educação conceituando e exemplificando, assim sendo um dos objetivos específicos entre outros secundários, à aprendizagem em sala de aula e sua análise vai formar a imaginação e sendo fundamental estimular a memorização em sala, que na brincadeira com o ensino na prática em sala com a criança em sua forma natural que é brincando que se faz a aprendizagem sendo importante para o seu processo educacional.

Com a revolução industrial no ano de 1760, e incluindo os momentos dos anos de 1820 e 1840, aconteceu a transição de métodos de produção, de artesanal para industrial por máquinas da época. A partir desse momento, da evolução industrial, houve a necessidade de se ter uma educação mais concreta e mais conhecimento tecnológico para a sociedade (LIBÂNEO, 2014).

Carvalho (2004), conceitua que a busca dos profissionais da educação por um ensino dinâmico com novas ferramentas que estimulem o aprendizado pode tornar a aula através de uma perspectiva lúdica, atraente, dinâmica e motivadora. Através de tal metodologia o professor desenvolve aulas descontraídas e interessantes.

Muniz (2010) apresenta que uma aula mais lúdica possibilita aos alunos uma visão de conhecimento sendo construído como um conceito mais cultural para a própria atividade do dia a dia. Os jogos têm um valor essencial para a educação, é uma ótima alternativa para desenvolver capacidades para a construção do conhecimento.

Dante (2001), cita que a aprendizagem das disciplinas pode por sua vez ser inacessível, complexa, dessa forma a utilização de recursos metodológicos diversificados podem amenizar os impactos negativos e transformar o conhecimento em um movimento compreensível.

Para efetivamente alçar o objetivo geral e os específicos, a pesquisa atua com referências bibliográficas de renome, com autores que entendem a disciplina e o processo de aprendizagem, para de fato, o artigo consiga cumprir seu papel de apresentar o aprendizado no lúdico e no afetivo na escola, assim sendo objetivo geral do artigo refletindo então sobre a importância da relação professor e aluno de forma lúdica e afetiva.

Mas o que seria a afetividade afinal, ela sendo importante no ensino a aprendizagem por meio de brincadeiras que demonstra e influencia no comportamento consequentemente a uma construção de informações cognitivas da criança, um estado psicológico com relação que há de ter com o professor e o aluno no caso, que pode ser modificado a partir da influência e pelas situações do dia a dia. Assim favorecer a aprendizagem de forma que ao estabelecer relações o aluno aprenda, essa educação é um fator importante que na lidar com suas emoções a criança seja brincando ou nas relações, a prática seja favorecida com o ensino e um bom desempenho do fator que está na aprendizagem, na prática a BNCC aborda como importante nas competências gerais da educação básica como umas das normas a se seguir. Porque o brincar proporciona uma relação que deve haver em decorrência ao um desenvolvimento cognitivo que seria uma proposta educa-

tiva a se tratar de aprender brincando até por jogos educativos e por relações há se um processo de ensino- aprendizagem na escola sendo uma proposta educativa.

Horn (2004), acredita que tal pressuposto, a intenção do presente estudo, é fundamentalmente referenciar um conceito para desenvolver estudos e pesquisas referentes ao tema em questão, onde práticas pedagógicas dos professores que atuam na Educação Infantil através das aulas lúdicas, levando em conta que os jogos e as brincadeiras fazem parte da vida da educação infantil em diferentes culturas. Uma revisão na literatura a temática revelará que tanto os jogos como as brincadeiras são importantíssimos para o desenvolvimento afetivo, cognitivo, afetivo e social das crianças.

O Lúdico proporciona que a aprendizagem aconteça de forma prazerosa, divertida e interessante. É por meio também do lúdico que ocorre o desenvolvimento da afetividade, empatia e autonomia, principalmente a compreensão do mundo no qual ela está inserida.

A necessidade de uma mudança na educação das escolas é importante para a atualidade, pois desenvolve as habilidades de raciocínio lógico, cognitivo e concentração. Desta forma, há uma posição consensual de que o lúdico contribui no desenvolvimento do ensino do conhecimento, da forma que na medida que as crianças possam demonstrar seus diferentes tipos de sentimentos, vivências e motoras e cognitivas.

Tal modo que as brincadeiras lúdicas aprimoram o convívio entre as crianças, fazendo com que vivam situações colaborativas, trabalho em equipe e aprendendo sobre respeito. O maior influenciador de tal tarefa, é o papel do educador, onde no processo lúdico se relaciona com as crianças, transmite confiança e torna a atividade mais afetiva para o convívio na sala de aula. As atividades lúdicas restabelecem e promovem o bem-estar psicológico da criança. Onde o desenvolvimento social da criança se torna mais aguçado integrando dimensões da interação humana necessária nas análises para as regras cadeias comportamentais, imaginações e simulações.

2. DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho é considerado uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa. Como apresenta Vieira e Zuíam (2006), na pesquisa qualitativa pode ser definida como a que se fundamenta pela não utilização de instrumentos estatísticos na análise de dados. Onde visa entender, descrever e explicar os fenômenos sociais de modos diferentes, através da revisão de Literatura onde serão pesquisados alguns teóricos como Flack, Gil, e muitos outros, selecionados através de livros com bases em sites de banco de dados, e tendo os períodos dos artigos dos últimos anos que é 2005 entre 2016.

De acordo com Flack (2009), a pesquisa qualitativa enfatiza principalmente a compreensão da singularidade e a contextualização dos fatos e eventos e que segue complementando que esta não é uma distinção fundamental. A distinção mais importante é a de natureza epistemológica entre as generalizações que os dois tipos de pesquisa proporcionam.

Gil (2010), afirma que a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em materiais que já foram publicados, tais como, livros, revistas, jornais, teses, dissertações e canais de eventos. A pesquisa documental de acordo com Fonseca (2002) utiliza os mesmos caminhos que a pesquisa bibliográfica, através do uso de dados que já foram publicados. Podendo ser feita a partir de levantamentos de teorias já analisadas e publicadas.

O uso dos jogos educativos e atividades lúdicas em sala de aula pode ter muitos benefícios no processo de ensino e aprendizagem. Como atividades lúdicas tem muitas vanta-

gens no ensino infantil, algumas delas incluem: aumento da motivação quando as atividades são divertidas e envolvente, isso faz aumentar a motivação das crianças para aprender. Assim como seu desenvolvimento cognitivo também faz parte de umas das vantagens que há no processo do ensino na infância com atividades lúdicas que ajuda as crianças a desenvolver habilidades cognitivas, como memória, resolução de problemas e tomadas de decisões.

O processo de ensino e aprendizagem na educação infantil envolve a interação entre a criança, o professor e o ambiente de aprendizagem. O objetivo é ajudar a criança a desenvolver habilidades cognitivas, emocionais e sociais por meio de atividades educativas para sua faixa etária. E para que isso aconteça a afetividade é um recurso importante para aprendizagem na educação infantil. Isso porque as crianças nessa faixa etária ainda estão desenvolvendo habilidades sociais e emocionais, e precisam de um ambiente seguro e acolhedor como a escola para se sentir á vontade para aprender.

2.1 Jogos no processo educacional

O sentimento de afeto constituído na afetividade humana e significa um conjunto de fenômenos físicos que se pode observar com relação às emoções, sentimentos e paixões. Geralmente são acompanhados de um sentimento de prazer ou de tristeza, satisfação ou insatisfação. Dessa forma, é possível observar que o afeto possui essas características, e elas são vivenciadas no cotidiano da criança, conforme o que acontece com ela, é apresentada uma reação (CODO; GAZZOTTI, 2000).

O desenvolvimento pedagógico envolve as ações e trocas afetivas no cotidiano da criança. Ou seja, na pedagogia é preciso que tenha afetividade, desde o momento de limpeza e aceitação de um bebê, até os alunos maiores, que possuem demandas específicas da sua idade (OSTETTO, 2000).

De acordo com Macedo (2000), os jogos educativos são facilitadores no processo de aprendizagem que permite a compreensão dos conteúdos de forma lúdica, onde os participantes tomam responsabilidade e atenção, os jogos mantem a aprendizagem direta, que cada jogador fica responsável pela correta atuação, se tornando autônomos.

Segundo Berneie (2008), os jogos podem ser definidos de diversas formas, sendo o seu uso nas atividades lúdicas para o desenvolvimento, o jogo possui um significado funcional, no qual a realidade entendida pela criança é alterada, sendo jogos de exercícios para exercer hábitos motores, jogos de símbolos, recorrendo a suas necessidades pessoais, jogos de regra para exercitar sua função das exigências de reciprocidade social.

Deste modo, ao perceber que as atividades são compartilhadas no desenvolvimento cognitivo do aluno, a partir da sua idade, é utilizado na primeira infância jogos de manipulação em suas brincadeiras, após já é possível ponderar suas necessidades e dessa forma perceber a necessidade do outro, aplicando jogos que envolvem mais atenção e maior complexidade de compreensão e habilidades.

Os jogos de exercícios se referem ao caráter exploratório, de manipulação e ação. Após uma nova forma de atividade lúdica vem sendo aplicada a partir dos jogos simbólicos, onde as crianças conseguem desencadear as experiências da sua imaginação, invenção e simulação de situações reais. Posteriormente, surgem as atividades mais socializadas e, daí então, os jogos de regras.

De acordo com Grandó (2004), é importante destacar que as atividades lúdicas são pertinentes para o ser humano, não somente na infância, mas também no cotidiano da

vida adulta. Para crianças, as brincadeiras e jogos ocupam um lugar de destaque, elas se envolvem e se concentram em atividades lúdicas. Nesse sentido o desenvolvimento de tais brincadeira desempenha funções psicossociais, intelectuais básicas e afetivas no processo de desenvolvimento mental na infância. O jogo representa uma atividade dinâmica que completa a necessidade da criança, de seu movimento e ação.

Rodrigues (2008), afirma que o jogo proporciona um ambiente favorável ao interesse do aluno pelos desafios, as regras impostas, pela criação de uma situação imaginária que, por sua vez, pode ser considerada como o desenvolvimento do pensamento abstrato. Dessa forma, a ideia tem sido discutida acerca da importância do brincar no processo de desenvolvimento das crianças.

Moura (2009), aborda a importância do jogo na possibilidade de aproximar a criança do conhecimento científico, vivendo de maneira abstrata situações e solução de problemas que os aproxima do que realmente irá enfrentar, desta forma, esse movimento de aproximação da criança com situações adultas no enfrentamento de situações vivenciadas, os faz refletir, criar e analisar estratégias para resolução de problemas.

2.2 Conceito do lúdico

Na atividade lúdica pode estar entre muitas, uma aprendizagem mais efetiva que estimula a favorecer o conhecimento e seu desenvolvimento intelectual e social da criança, assim a possibilitara um conhecimento e desenvolvimento real, completo e prazeroso.

De acordo com Friedman (2006), tal atividade caracteriza-se por suas transformações e não por sua preservação. Como uma atividade dinâmica, o ato relacionado a brincadeira modifica-se dependendo do contexto da aula, das idades, das necessidades da classe. Por isso é tão importante uma análise.

As atividades lúdicas estão presentes em todas as classes sociais e em todas as séries, se divertem através da ludicidade e aprendem princípios importantes que em uma aula comum não teriam atenção. O lúdico é uma metodologia pedagógica que ensina através da brincadeira, portanto sem cobranças, tornando a aprendizagem significativa e com tempo de qualidade. Tanto os jogos como as brincadeiras proporcionam nas series iniciais desenvolvimento físico, intelectual e mental.

De acordo Pereira (2005), as atividades lúdicas conseguem desenvolver diversos aspectos no processo de aprendizagem de uma criança podendo conseguir atrair mais a atenção, imaginação e a memorização, sendo fundamentais para o ensino de qualidade. Desta forma, o lúdico é de grande importância devido sua apresentação de valores específicos para todas as fases de ensino.

Horn (2004), completa que as brincadeiras e os brinquedos dentro da educação infantil são utilizados no desenvolvimento das crianças, pois são atividades primárias. No processo de ensino aprendizagem é fundamental pode-se valorizar o lúdico, pelo fato da criança ser mais espontânea e ter mais facilidade com a imaginação e a fantasia. Sendo uma linguagem importante e expressiva que consegue possibilitar conhecimento de sua necessidade interna e conhecimento da necessidade do outro.

Através desse método de ensino, o aluno é despertado para o desejo do saber desenvolvendo sua personalidade, criando conceitos e relações lógicas de socialização, representadas no desenvolvimento social e pessoal. Segundo Violada (2011, p.1), através das atividades lúdicas, "as crianças desenvolvem a linguagem oral, a atenção, o raciocínio e a habilidade do manuseio além de resgatar as potencialidades e conhecimentos". Desenvol-



ve também a imaginação, a espontaneidade, o raciocínio mental, a atenção, a criatividade.

2.3 Processo de aprendizagem com o lúdico

Através desse método de ensino por meio da aprendizagem com o lúdico o aluno é despertado para o desejo do saber desenvolvendo sua personalidade, criando conceitos e relações lógicas de socialização, representadas no desenvolvimento social e pessoal.

De acordo com Cunha (2005), o lúdico é fundamental para o processo de desenvolvimento de uma criança, sendo o ato de brincar, um manifestador de necessidades e potencialidades, transformando o pensamento infantil desempenhando importantes atos de aprendizagem. A forma de ensino através dos jogos, é tratada como a forma mais natural devido ao seu estímulo em se expressarem da melhor forma, com seu desenvolvimento emocional e cognitivo.

Ainda nos estudos realizados pelo autor, Cunha (2005), admite que o desenvolvimento infantil é uma sucessão de etapas, onde se desenvolvem os sentidos, a linguagem, afetividade, a inteligência e a motricidade, sendo todos esses benefícios tratados diante da atividade lúdica.

Berneie (2003) cita que a criança busca assimilar a realidade imposta a si mesmo, o jogo com vocação institucional possibilita um instrumental para com as crianças, assimilando dessa forma a realidade intelectual que a faz presente, a fim de que as realidades sejam significativas a sua inteligência.

Kishimoto (2003) relata que o ato de brincar é uma atividade importante para o dia a dia da infância, onde ela expressa sentimentos que não sabem definir por si só, e como dentro da sala de aula, são aplicadas de forma que o estudo se torne prazeroso para expressar sua individualidade e diferentes linguagens, como a oral e a corporal.

O ato de jogar estimula a curiosidade e a linguagem, ativa o pensamento e a concentração. Melhora o senso de atenção e cuidado. Sendo assim, os jogos aplicados na sala de aula de quebra cabeça, por exemplo, favorecem o pensamento lógico, onde a identificação da figura conceitua a concentração (CUNHA, 2005). Ressalta ainda a importância de tal proposta lúdica para o estímulo da criação que tornar um momento mais prazeroso, então aprender brincando as crianças conseguem superar suas dificuldades e melhorar sua concentração, dessa forma adquirem a autoconfiança e o trabalho em equipe (CUNHA, 2005).

No processo de educação, a criança adquire durante as aulas e as brincadeiras um preparo para o convívio social. Sendo assim, deve-se viabilizar o desenvolvimento durante o processo de ensino (BARTHOLLO, 2001).

Almeida (2002) discorre que o ato de brincar é baseado no conceito de aprender a tomar decisões, obter espírito observador, melhorar o foco e cumprimento de regras.

Militão (2000) ainda acrescenta, o jogo é um processo de desenvolvimento, sendo uma técnica de competitividade saudável entre os praticantes que traz uma gama de oportunidades e o relacionamento interpessoal, que leva ensinamentos para a sua vida adulta.

O processo recorrente aos jogos, leva uma classificação, citada por Friedman (2008) em seu estudo sobre Piaget em 1996 que explicou as diferentes fases de desenvolvimento da criança através dos jogos, sendo classificados em:

1 - Jogos de exercício sensório-motor: o intuito dessas atividades, consiste em apresentar o primeiro contato com o funcional, onde a criança reconhece

ações e estruturas para compreender o que lhe faz bem e funcionamento das estruturas. 2 - Jogos simbólicos: aplicados em idade de dois a seis anos, onde aprendem a diferenciação de significados e seus significantes, podendo ser de imitação e desempenhando a criatividade. 3 - Jogos de construção: esse tipo de jogo aguça o senso de pensamento, onde cria objetivo final, e o processo de construção, utilizando a criatividade e o planejamento. 4 - Jogos de regras: são representados pela aplicação em idade de sete a doze anos, assimilando a necessidade de cumprimentos de regras (FRIEDMAN, 2008, pág. 33).

Placco (2002) afirma que são diversas as etapas que os professores oferecem em diferentes formas para seus alunos, dependendo da sua idade, sendo suas atividades individuais para compreender mais de si mesmo, como brincadeiras coletivas, que desenvolvem o senso de trabalho em equipe, e aprender o limite que se deve ter com o outro dentro da Sociedade em decorrente sua vida dentro do ambiente escolar.

Com relação a afetividade o acolhimento tem muita haver com essa demonstração, pois atendendo as crianças de forma cristã e carinhosa, dando atenção a elas individualmente e criando um ambiente seguro e confortável para aprendizagem, faz se um processo de ensino e aprendizagem com vantagens onde o aprender se faz brincando.

3. CONCLUSÃO

A pesquisa buscou tratar do método de ensino aprendizagem através da afetividade e utilização de jogos pedagógicos no ensino e aprendizagem na educação infantil, é possível concluir que esse método lúdico presente nas escolas, é uma maneira mais atrativa no ensino de uma disciplina que não agrada, de acordo com as bibliográficas tratadas no trabalho, foi claro entender que com relação ao papel do professor a proposta lúdica obtém sucesso no ensino de crianças, pois garante uma aula repleta de participações, vontade de aprender e resultados positivos.

A educação é a maior e melhor ferramenta para a mudança de uma sociedade melhor, e possuem o intuito de desempenhar um processo de ensino e aprendizagem. Com isso o docente tem que suprir estas necessidades de sair da zona de conforto para poder ser um mediador entre o conhecimento e os alunos, usando de artifícios que aqui denominamos de material alternativo, como é o caso do lúdico.

Os resultados obtidos indicam que é possível fazer um uso inteligente do jogo em sala de aula levam muitos resultados positivos. Todavia ato de jogar mostrou-se um instrumento eficaz para o processo ensino aprendizagem, visto que as atividades desenvolvidas se tornam significativos de aprendizagem, enriquecendo discussões e reflexões adequadas com relação ao modo de ensino.

Conclui-se que os jogos além de serem fundamentais conseguem transmitir os conhecimento e ferramentas de grande importante para o desenvolvimento pessoal, emocional e intelectual, pois são ferramentas que favorecem e desenvolvem o ensino aprendizagem da criança.

Referências

- BARTHOLO, M. H. **Relatos do Fazer Pedagógico**. Rio de Janeiro: NOOS, 2001.
 R. P. **A construção de noções lógicas e aritméticas**. 4 ed. São Paulo: Papirus, 2003.



- CADORSO, Gustavo. **A mídia na sociedade em rede**. Rio de Janeiro, FGV, 2007.
- CARVALHO, J. P. **Avaliação e perspectiva na área de ensino de matemática no Brasil**. Brasília: Aberto, 1994.
- CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. **Trabalho e afetividade: educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CUNHA, M.V. **A escola contra a família: 500 anos de educação no Brasil**, São Paulo: Atlas, 2005
- DANTE, L. R. **Formulação e Resolução de Problemas de Matemática: teoria e prática**. 1 ed. - São Paulo: Ática, 2009.
- FARFUS, D. **Gestão escolar: teoria e prática na sociedade globalizada**. Curitiba: Ibpx, 2008.
- FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2019. FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 2008.
- FLORIANI, J. V. **Professor e pesquisador: exemplificação apoiada na matemática**. 2 ed. Blumenau: EdFurb, 2000.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GRANDO, A. E. **A escrita e o pensamento matemático**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.
- GOUVÊA, F.Q. **A Matemática através dos tempos: um guia fácil e prático para professores e entusiastas**. 4. ed. São Paulo: Blucher, 2012.
- HORN, M. G. S. **A organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem**. Goiânia: Cegraf/UFG, 2014.
- MACEDO, F. D. **Jogos e modelagem na educação matemática**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- MILITÃO, A. **Jogos, Dinâmicas e Vivências Grupais**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.
- MOURA, G. **Jogo Educação**. Porto Alegre: Editora Artmed. 2009.
- MUNIZ, C. A. **Brincar e jogar: enlaces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática**. São Paulo: Editora Autêntica, 2010.
- OSTETTO, L. E. **Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco**. Campinas: Papirus, 2000.
- PEREIRA, T. R. **A reinvenção da infância**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2005. PLACCO, V. **Jogos lúdicos. Revista do professor**. v. 24. São Paulo: Atlas, 2002
- RODRIGUES, A. **Resolução de Problemas nas Aulas de Matemática: diagnosticando a prática pedagógica**. São Paulo, Feol, 2008.
- SOARES, Edna Machado. **A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional**. 2010. Disponível em: <<http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/EMS.2.2010.pdf>> Acesso em: 15 Set 2022
- STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos**. São Paulo: Educação e Seleção, 1983.
- VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.



46

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL I: DIFICULDADES E DESENVOLTURA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

*THE IMPORTANCE OF LITERACY IN ELEMENTARY EDUCATION I:
DIFFICULTIES AND DEVELOPMENT IN READING LEARNING*

Amanda Rodrigues Rabelo



Resumo

A prática da leitura na alfabetização no ensino fundamental I de fundamental importância na vida do aluno, pois a leitura permite que o aluno desenvolva expectativas da realidade, o que o torna um sujeito mais crítico e autônomo. Desta forma, o objetivo deste trabalho refletir sobre os desafios enfrentados pelos educadores do processo de alfabetização no Ensino Fundamental I verificando os aspectos essenciais para o desenvolvimento do aluno na leitura. A metodologia fundamenta-se em uma revisão de literatura acerca de produções científicas que descrevem a importância das práticas de leitura dos alunos nas séries iniciais. Foram selecionados e analisados artigos em português, publicados a partir de 2018. Os resultados encontrados na literatura afirmam a importância da leitura uma vez que proporciona oportunidade de aproximar às crianças vivenciando aquilo que para elas serão momentos agradáveis e diferentes do que fazem na escola todos os dias. Conclui-se que a leitura é uma atividade essencialmente cognitiva que requer do leitor atenção, concentração e esforço mental para que se chegue à meta final da leitura

Palavras-chave: Ensino Fundamental I. Alfabetização. Leitura. Desafios. Prática Pedagógicas.

Abstract

The practice of reading in literacy in elementary school I is of fundamental importance in the student's life, as reading allows the student to develop expectations of reality, which makes him a more critical and autonomous subject. In this way, the objective of this work is to reflect on the challenges faced by educators in the literacy process in Elementary School I, verifying the essential aspects for the student's development in reading. The methodology is based on a literature review about scientific productions that describe the importance of reading practices for students in the early grades. Articles in Portuguese, published from 2018 onwards, were selected and analyzed. The results found in the literature affirm the importance of reading since it does provide the opportunity to bring children closer, experiencing what for them will be pleasant moments and different from what they do at school all the days. It is concluded that reading is an essentially cognitive activity that requires the reader's attention, concentration and mental effort to reach the final goal of reading

Keywords: Elementary Education I. Literacy. Reading. Challenges. Pedagogical Practice.

1. INTRODUÇÃO

A prática da leitura na alfabetização dos anos iniciais é de fundamental importância na vida do aluno, pois a leitura permite que o aluno desenvolva expectativas da realidade, o que o torna um sujeito mais crítico e autônomo. Os professores devem consultar uma variedade de textos em sala de aula com o objetivo de introduzir práticas de leitura que estimulem os alunos a gostar de ler nesta etapa da vida escolar.

Ler vai além do ato de ler ou recomendar qualquer livro. Utilizando as mais variadas práticas de leitura, o professor inseriu em seu plano o uso de diversas atividades de leitura. Possibilita que os alunos construam conhecimentos diversos que proporcionem o mesmo desenvolvimento integral em todas as áreas: emocional, social, sensorial, cognitiva, crítica etc.

A leitura não é apenas um ato de prazer, envolve sensações como medo, alegria, angústia, emoção, curiosidade. O professor necessita trabalhar com práticas que desperte o interesse do aluno, podendo usar como estratégica didática a diversidade textual, lendo não apenas livros didáticos em sala de aula, mas textos que representam a existência do mundo onde habitam.

O presente trabalho justifica-se em apresentar a essência do ato de leitura na alfabetização e como se deve aperfeiçoar a sua prática desde os anos iniciais por meio de aplicação de vários métodos para leitura, procurando ainda representar acerca de muitas investigações que se prendem com leitura/letramento e a sua essência do desenvolvimento do leitor.

Nota-se que as instituições de ensino necessitam empregar a leitura como um dos essenciais motivos de adquirir aprendizado em tempo exato, de modo a contribuir com os estudantes a evoluírem na prática da leitura desde o início dos anos do ensino fundamental. Portanto, buscou-se reunir informações ao seguinte problema de pesquisa: Qual a importância da alfabetização no ensino fundamental I diante das dificuldades e desenvoltura na aprendizagem da leitura?

No objetivo geral do presente estudo foi refletir sobre os desafios enfrentados pelos educadores do processo de alfabetização no Ensino Fundamental I verificando os aspectos essenciais para o desenvolvimento do aluno na leitura. Além dos objetivos específicos que foram demonstrar a importância da leitura na Educação Fundamental I, verificar as dificuldades na alfabetização encontrados pelos professores para despertar o interesse da leitura nos estudantes. E por fim, descrever práticas pedagógicas no auxílio do hábito de leitura dos estudantes.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica, que foi extraída de matérias já publicado, utilizando como método o descritivo. Foram revisados artigos científicos das bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Acadêmico. Os critérios de exclusão foram: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2013 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos dez anos.



2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Estimulando práticas de leitura

A leitura é um dos métodos essenciais para estabelecer novas aprendizagens. Fortalece o pensamento e a ação ampliando o aprendizado e aquisição de novos conhecimentos gerais e específicos. Permite ao leitor avançar para níveis cognitivos superiores como o conhecimento em aplicação de novos casos, análise e crítica de textos e síntese de pesquisas.

É essencial para o aprendizado humano, pois com a leitura enriquecemos o aprendizado, adquirindo conhecimento, simplificando o pensamento e a explicação. Através da leitura, o leitor desperta para novos pontos de vista da sua vida que nunca imaginou, para o mundo real e para a compreensão dos outros e isso vai ampliando seus horizontes.

Segundo Cardoso e Pelozo (2017), a leitura evolui o intelecto e a criatividade do indivíduo e deve fazer parte do cotidiano. Os primeiros contatos de um indivíduo com a leitura são de fundamental importância para suas raízes futuras, pois interferem na formação de um ser humano crítico, capaz de encontrar soluções possíveis para os problemas sofridos pela sociedade a qual pertence, por isso, refletir sobre o ensino e o incentivo à leitura é indispensável na atualidade.

Tornar a leitura contínua no ambiente escolar e expor os alunos a uma variedade de obras irá ajudá-los a prosperar em atividades futuras. O ato de ler precisa levar a criança a compreender os temas da leitura, mais do que simplesmente repetir as informações, de forma crítica, tenha causado a construção do conhecimento e a produção de qualquer outro texto.

Para isso, de acordo com Freire (2018), linguagem e realidade precisam estar ativamente intercaladas, com a atenção nas experiências vividas pelos alunos. Não basta apenas reconhecer as palavras, mas entendê-las, interpretar e relacionar o que você lê com sua própria vida, ações, sentimentos. As crianças leem quando o texto faz sentido para elas.

Uma leitura relevante e intelectualizada que leva em conta a experiência do aluno como participante do método de aprendizagem colabora para um domínio melhor e mais prazeroso do processo de leitura. A alegria de ler impulsiona e mantém viva a leitura.

Delmanto (2019) afirma que a escola deve focar cada vez mais na formação do leitor, ou seja, a escola deve direcionar seu trabalho para a prática, com o objetivo de desenvolver nos alunos a capacidade de usar a leitura para enfrentar os desafios da vida em sociedade. Os autores acrescentam ainda que, dada a variedade de mudanças em nossas vidas, as escolas precisam, mais do que nunca, fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para pesquisar, analisar, selecionar, correlacionar e organizar informações complexas. mundo contemporâneo.

No processo de aprender a ler, ela precisa ser significativa para o aluno, fazendo com que ele se interesse pelo que está aprendendo. Ler cedo na vida é importante para transformar um aluno leitor em um leitor disciplinado, de modo que a leitura o capacitará a ter sua própria visão de mundo. Também é importante ressaltar que a leitura é uma fonte inesgotável de desenvolvimento criativo. Compreender o contexto da leitura é um fator importante na formação de um leitor eficaz.

Segundo Oliveira (2014),

[...] Um leitor eficiente não precisa conhecer todas as palavras de um texto para compreendê-lo. Leitores desse tipo tendem a ignorar palavras desconhe-

cidas que encontram no texto, a menos que algumas delas sejam essenciais para o processamento da leitura (OLIVEIRA, 2014, p.73).

A leitura é uma aquisição importante no processo educativo, pois se traduz na capacidade de adquirir conhecimento, intervir e melhorar o mundo. Os alunos expostos à leitura tornam-se coautores de suas próprias histórias e participam da construção de histórias coletivas.

Antunes (2019) afirma:

a leitura necessita identificar a finalidade da escola, para conceder e amplificar o conjunto de informações, dando-nos acesso ao vasto patrimônio cultural que percorre a história da nação. [...] De fato, lendo, podemos obter novas ideias, novas ideias, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações sobre o mundo, as pessoas e a história humana (ANTUNES, 2019, p.193).

Sabe-se que a leitura e a escrita são o apoio da introdução no corpo social cultural em que se vive, portanto, a maneira de transmitir diversas informações. Mas a leitura é mais do que descobrir símbolos gráficos, o leitor deve interpretar o significado do texto, as ideias ligadas e ser crítico do que está sendo lido (FRYER, 2018, p. 9).

Para capacitar um leitor, ele deve entender as ideias que o autor pretende passar para o leitor, não apenas para decifrar as palavras, mas para motivar o hábito da leitura, pois incentiva e desperta a vontade pela linguagem escrita, aprimorando a competência de se tornar possível e compreender o texto e seu significado.

Meirelles (2013) destacou que, para obter prazer na leitura, os educadores devem estimular os alunos a compartilhar seus pensamentos e ouvir suas opiniões sobre o texto. Além de considerar opiniões diferentes e abraçar gostos pessoais, você pode atrapalhar os hábitos de leitura impondo explicações ou ignorando opiniões.

Além disso, de acordo com o Ministério da Educação, o objetivo da leitura está exatamente associado ao modelo texto escolhido, o leitor busca métodos para interrelacionar com o texto em cada instante de leitura, de acordo com o sentido do texto, os métodos de leitura incluem:

- Traçar objetivos para a leitura: determinado pelo professor ou aluno; definir como o texto será lido e o que será prioridade na leitura;
- Selecionar informações do texto;
- Ativar conhecimentos prévios: estabelecer relações entre o que conhece e o que está sendo lido;
- Antecipar sentidos ao texto;
- Elaborar inferências;
- Avaliar e controlar a compreensão do texto (BRASIL, 2016, p.64).

A leitura nos primeiros anos é muito importante, pois auxiliará no processo de alfabetização do aluno. No ensino fundamental, o professor intermediário precisa usar o conselho de redução de codificação, decompô-lo e garantir que o aluno possa ler para entender o que está lendo.



Conforme os PCNs (2017):

É necessário superar algumas noções sobre aprendizagem preliminar em leitura. O importante é que a leitura é unicamente traduzir, mudar letras em sons, e a compreensão é uma sequência natural dessa atividade. Devido essa situação, os colégios vêm elaborando um número de maior de «leitores» aptos de decifrar qualquer texto, mas com enorme dificuldade de entender o que estão tentando ler (BRASIL, 2017, p.42).

O ato de ler pode ser transmitido em todas as disciplinas, e os professores precisam intervir no ensinamento para que seja capaz de analisar os estudantes que estão compreendendo ou apenas decifrando os textos. Lopes (2015, p.18) defende que um bom ensinamento é aquele em que os docentes apresentam ações desafiadoras.

A leitura precede a escrita pelo professor nas fases iniciais da escolarização, pois é importante que o aluno inicie o processo de leitura mesmo que não saiba ler, mas repetir essa prática na vida de uma criança desenvolve a percepção da leitura e a capacidade da criança de ler passar a interpretação instrucional anterior procura capturar o significado do texto.

A leitura é a base da alfabetização e a base da escrita, e a escola está empenhada em fomentar a leitura tão necessária quanto a escrita e busca formar leitores capazes, um caminho promissor, pois a leitura pode contribuir para o futuro e auxiliar na escolha.

2.2 Desafios encontrados pelos professores

A escola é o lugar que oferece conhecimento, estimula a pensar, ler, escrever, falar e interagir, o que representa poder. O objetivo da escola está relacionado com a possibilidade de assegurar as recomendações terapêuticas para a leitura, buscando maior especificidade nas intervenções pedagógicas para a leitura que sejam mais adequados ao desenvolvimento da compreensão leitora e da capacidade de fruição dessa atividade.

Segundo Freire (2014, p. 13), alfabetização “é a formação ou montagem da expressão oral. O educador não pode fazer essa montagem para ou sobre o alfabetizando. Ele tem tempo até para completar sua tarefa criativa”. portanto

Os alunos alfabetizados, antes mesmo de terem uma compreensão da palavra, já sabem ler o mundo, o caminho que leva nessa direção por essa “ponte”, porém, após conhecer a palavra, a compreensão do mundo se amplia, observando o conceito do conhecimento é, assim, um “círculo” entre o mundo e a leitura, e quanto mais esse campo é explorador, mais o conhecimento se expande. [...] ler a palavra, e ao mesmo tempo tentar compreender o texto e, portanto, compreender os objetos nele mencionados, nos leva à leitura do mundo anterior (FREIRE, 2014, p. 23).

Diante disso, conclui-se que a única forma de desenvolver a habilidade de leitura desde antes da escola é por meio do ensino sistemático no banco escolar e ao longo da vida. Considerando que a formação do leitor é um processo que se inicia antes do ensino formal da linguagem escrita, pois as crianças vivem em ambientes sociais onde existe a prática da leitura e, então, por meio dessa experiência, é necessário o aprendizado do desenvolvimento de habilidades para realizar essa prática.

Além disso, Zabala (2018), diz ainda que para aprender, deve-se haver um clima e um ambiente apropriado, constituído por um quadro relacional em que predominem a recebido, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade. Desta forma, “a aprendizagem é potencializada quando convergem as condições que motivam o trabalho e o espaço” (ZABALA, 2018, p. 100).

Nesse caso, as dificuldades encontradas no aprendizado na escola, é considerada uma das causas do fracasso escolar. A fraqueza dos alunos não pode ser vista como um fracasso da escola porque, muitas vezes, ela não sabe lidar com a diversidade e seus alunos. Diante desse problema, deve-se levar em consideração o meio social em que cada pessoa vive e combinação dos métodos de ensino diferenciados para diferentes tipos de dificuldades. Além disso, é importante que haja uma maior conexão entre professor e aluno e para que seja conduzido uma melhor prática em sala de aula, busca-se sempre motivar, construir e reconstruir sua prática para melhorar o aprendizado do aluno.

Dessa forma, o aluno precisa se tornar o próprio autor, o protagonista de sua própria história, e o professor deve deixá-lo pensar, buscar informações e deixá-lo se desenvolver gradativamente. De fato, é necessário um processo de intervenção para entender os problemas que surgem na aprendizagem, caso contrário, eles não deveriam ser compreendidos e devem ser analisados nos parâmetros da interação para superá-los e, assim, alcançar a aprendizagem. A esse respeito, Antunes (2019, p. 188) afirma:

Talvez uma versão ingênua em que se aprende inteiramente na escola e seja vantajosa para omitir o favorecido de muitas instituições sociais, transferindo assim para as escolas toda a responsabilidade de facilitar a expansão das habilidades linguísticas (ANTUNES, 2019, p.188).

Portanto, não se pode dizer que o papel do professor seja educar uma pessoa, sendo esse papel compartilhado pela escola e pela família. Isso continua sendo fundamental para o desenvolvimento acadêmico de uma criança. Esse fato merece destaque especial, pois é na família que o indivíduo desenvolve valores, ética e moral e os aprimorados dentro do ambiente escolar. Assim, é por meio dessa relação harmoniosa entre a escola e a casa que seu intelecto e sua cultura são formados.

Por sua vez, as famílias têm cada vez menos tempo com os filhos devido à sobrecarga induzida pelo trabalho, pelo que surgem dificuldades de aprendizagem e não se sabe de quem é a culpa. A família deve, portanto, ser a maior defensora de seus filhos, tendo a escola como sua aliada na construção e consolidação do conhecimento, tendo sempre algo a aprender.

Manifestar o interesse pela leitura parece uma atribuição difícil para os professores, que intercede o método idealizado e elaborado de ações para espertar nos estudantes a estabelecer vínculos com a leitura.

Para alguns professores, a mídia pode ser uma dificuldade, pois o uso do livro foi colocado em segundo plano à medida que a tecnologia avançava. Para Barcellos (2015), as instituições de ensino representam o mesmo modelo e compartilham o ambiente com a mídia como há cem anos, por isso são necessários os professores que se magnetizam as com as informações midiáticas e as vinculem às disciplinas, considerando sua contribuição para o trabalho docente. Outra dificuldade é utilizar vários tipos de texto na turma, o que ajuda a motivar os alunos a diversificar sua leitura e melhorar suas habilidades de leitura, tornando a leitura agradável. De acordo com o Programa Nacional de Alfabetização por Idade (BRASIL, 2013, p. 07), tipo de texto.



Mecanismos culturais a disposição nas ações sociais. Eles são historicamente variáveis e, portanto, relativamente estáveis. Eles aparecem em diferentes domínios do discurso e estão embutidos em textos únicos. Assim, para que os falantes possam interagir, cada sociedade traz um legado de gêneros por meio dos quais o conhecimento comum é compartilhado. Como resultado da mudança social, os gêneros mudam, desaparecem e evoluem para outros gêneros. Dessa forma, novos tipos de textos constituem um processo permanente devido às novas atividades sociais (BRASIL, 2013, p.07).

Os desafios dos educadores é introduzir o trabalho sobre essas características em mutação e, segundo o PNAIC (BRASIL, 2013, p.09), os professores necessitam tomar cuidados que ajudem no método de entender a leitura e elaborar textos.

Escolher textos para ler, considerando não apenas o gênero a que pertencem, mas principalmente o que (o que está sendo dito) é relevante para o assunto abordado. O objetivo é que as crianças aprendam a ler e escrever, mas também aprendam lendo e escrevendo. 2. Propor situações de leitura e produção de texto propositais e diversificadas, privilegiando processos interativos e não apenas reflexões formais. 3. O tipo de obra é selecionado de acordo com critérios claros, considerando primeiro os conhecimentos e habilidades a serem ensinados; a relação entre o gênero selecionado e o assunto/conteúdo a ser abordado aspectos estilísticos, mas também O mais importante a considerar é o aspecto do discurso social (processo de interação, por exemplo, finalidade, tipo de destinatário, suporte textual, espaço de circulação) (BRASIL, 2013, p. 09).

Portanto, de acordo com Rubin e Jordão (2015), as mudanças nos hábitos de leitura ocorrem por meio dos professores, mas o apoio da gestão escolar é essencial, e o papel da gestão escolar é trabalhar com os professores para a mudança dos hábitos de leitura, visando espaços e atividades para nutrir leitores.

2.3 Atividades didáticas que promovem o interesse pela leitura

Segundo Kriegl (2013), existem atividades instrucionais que ajudam a despertar o interesse pela leitura, algumas situações de leitura são mais estimulantes do que outras e as atividades que sem dúvida ajudam a aumentar o interesse pela leitura são a que algumas delas proporcionaram.

Na sala de aula os alunos descobrem novos tipos e gêneros de texto, portanto Meireles (2013) explica que os professores devem começar pela educação infantil, estimular a leitura, a leitura, permitir que os alunos folhem livros, observem imagens e palavras e façam comentários, o que cultive o interesse pela leitura, e os livros devem ser de fácil acesso. O professor é um grande orientador de opinião e graças a essa qualidade consegue inserir a concepção de leitura e o hábito em sala de aula desde cedo. É nesses ambientes que acontece o local para convencer sobre a relevância da leitura. Os educadores devem possibilitar aos alunos momentos prazerosos que estimulem o interesse pela leitura e o engajamento por meio de atividades criativas (SILVA, 2017).

Os professores têm em mãos um mecanismo imenso para proporcionar a evolução intelectual de seus alunos. Mas é necessário dar possibilidades para que esse aluno fortalecer a prática da leitura ampla, pelo simples prazer de ler:

(...) O sujeito do processo de alfabetização são os alfabetizados. O fato de você precisar da ajuda do educador em qualquer relação de ensino não significa que você deva a ajuda do educador, privando-o de sua criatividade e de suas responsabilidades na construção da linguagem escrita e da leitura (FREIRE, 2014, p. 28).

Segundo Freitas (2014), leitura é dividida em ler em voz alta para toda a turma, ou seja, ler em voz alta, e os alunos que ainda não sabem ler passam a ouvir a linguagem escrita e, assim, compartilhar a leitura com seus pares. relação com o comportamento de leitura.

Segundo Silva (2017), estes podem ser exemplos de atividades produtivas e de despertar de gostos e hábitos de leitura:

alta em grupos ou em grupos, alunos ou professores leem silenciosamente ou em voz alta, apresentam várias histórias para as crianças, leem contos de fadas com diferentes versões, personagens ou finais, incentivam as crianças a fazerem comparações, promovem o pensamento intuitivo e a imaginação e criam “recanto de leitura” “Há estantes de nível infantil na sala de aula. Permitir que os alunos leiam livremente (SILVA, 2017, p.23).

Silva (2017) também protege a leitura, como um método que serve para uma finalidade onde necessita ser clara aos estudantes, pois o conhecimento acontece por meio de reflexo do adulto. Por esta razão, você pode ler e discutir um livro, jornal, revista que mostre especificamente que os professores vivem em material escrito.

Nos anos finais do ensino fundamental inicia-se uma análise dos recursos linguísticos, detalhes das histórias e características do texto literário: “Do 6º ao 9º ano, a leitura é tão importante quanto os livros “ (MEIRELLES, 2013, p. 54). Portanto, o hábito da leitura deve ser realizado juntamente com a análise do texto, discussão com os colegas, discussão de ideias, essas atividades ajudam a desenvolver o hábito da leitura.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2017) as propostas didáticas para formar o estudante leitor são:

- Leitura diária: podendo ser individual, coletiva ou feita por outra pessoa, silenciosa ou em voz alta. Segundo os PCNs (BRASIL, 2017, pg. 45), o professor deve tomar alguns cuidados: cada sugestão de leitura em voz alta precisa fazer sentido na atividade interveniente, e os alunos devem sempre ser capazes de ler o texto silenciosamente com precaução – uma ou mais vezes; os significados precisam ser negociados (validando a interpretação) se houver diferentes interpretações do mesmo texto, tais necessidades negociadas são frutos do entendimento do grupo, gerados pelos argumentos dos alunos. As discussões são conduzidas pelo professor, tomando posições apenas quando necessário;

Ao propor uma atividade de leitura, é sempre recomendável explicar o objetivo e preparar os alunos. O interessante é que, por exemplo, o conhecimento do assunto é dado com antecedência, os alunos são solicitados a fazer suposições sobre o assunto de acordo com o tópico, informações sobre a situação de leitura são fornecidas e o suspense é criado em tempo hábil;

- Leitura Colaborativa: é feita com a mediação do professor, os alunos demonstram sua compreensão do texto e o professor faz perguntas aos alunos que podem buscar a compreensão crítica do texto antes, durante e/ou após a leitura.



- Projetos de leitura: levam um tempo maior que as outras atividades podendo ser dias ou meses, e tem como objetivo incentivar a leitura.

É necessário pensar com os alunos sobre os diferentes estilos de leitura e o que eles influenciaram de seus leitores. Ler para se divertir, ler para escrever, ler para aprender, ler para descobrir o que fazer, ler para determinar a intenção do autor, ler para revisar são coisas muito diferentes. Ler em busca de significado — ler em geral — e ler em busca de inadequações e erros — ler para revisar são coisas bem diferentes. Este é um programa especializado que deve ser ministrado em todas as séries e só varia em profundidade de acordo com as habilidades dos alunos.

Esses projetos são situações em que a linguagem falada, a linguagem escrita, a leitura e a produção textual se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem a tarefa de articular esses diversos conteúdos. São situações linguisticamente importantes em que ler é para escrever, escrever é para ler, ler é para lembrar, escrever é para não esquecer e ler em voz alta com entonação apropriadamente faz sentido (BRASIL, 2017, p. 46).

Assim, esses programas permitem que os professores planejem e adaptem atividades que atendam melhor às necessidades de seus alunos. Os projetos são uma ótima opção para fazer nas escolas porque os alunos se envolvem no processo de design, o que desperta o interesse nas crianças.

Contar e ler histórias desenvolve o potencial crítico da criança, é possível também descobrir palavras novas, captar o ritmo do conto. Para isso, é fundamental que o educador crie um clima de envolvimento e de encanto, estimulando a curiosidade da criança pela história que será contada, dando pausas para criança imaginar o cenário, monstros, fadas, pensar nos personagens e no que imaginam que irá acontecer. O desempenho do contador relaciona o lúdico à aprendizagem.

3. CONCLUSÃO

Diante de todo o conteúdo exposto neste artigo, muito se tem a refletir, e fazer no que se refere às práticas de leituras no Ensino Fundamental I. Auxiliar o aluno a tornar-se um leitor competente de textos é uma tarefa muito difícil. Para contornar essa dificuldade, não têm faltado propostas pedagógicas que, contribui no processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa aponta um caminho certo para compreender a leitura, como elemento fundamental para a aproximação do leitor com o mundo que o cerca e que a prática proporciona o alargamento de possibilidades para sua efetivação. É preciso que essa prática de leitura comece no espaço escolar, pois muitos alunos não têm esse hábito de ler em casa, por isso a escola tem o papel fundamental de incentivar a leitura na educação.

A visão teórica deste trabalho em meio à leitura corrobora para a questão de uma educação de qualidade e atuante no Ensino Fundamental por parte do incentivo real e notório da leitura, para que cada estudante do seu espaço social e cultural tenha direito desse ato de ler expressivo e cognitivo. Ler é importante na escola porque é importante na sociedade.

Referências

- ANTUNES, Maria Irandé. **A leitura:** de olho nas suas funções: São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – SEB Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** o trabalho com gêneros textuais na sala de aula. Ano 02 – unidade 05. Brasília, 2013. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_5_MIOLO.pdf acesso em 10.03.23
- BRASIL. Ministério da Educação. **Práticas de leitura no ensino fundamental.** Organizado por: Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa e Ivane Pedrosa de Souza. 2016. Disponível em: http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufsc/file.php/1/coord_ped/sala_1_2/arquivos/Praticas_de_leitura_anexo-2.pdf Acesso em: 10.03.23
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa, ensino de primeira à quarta série. Brasília, 2017.
- CARDOSO, Ana Maria Salgado. PELOZO, Nora Espinosa. Dificuldades de Aprendizagem: detecção e estratégias de ajuda. São Paulo: Cultural, 2017
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 23º Ed. São Paulo. Cortez, 2018.
- FREITAS, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, fevereiro de 2014
- FRYER, Vânia A. Marques. **Dimensões da não aprendizagem.** Curitiba: IESDE Brasil, 2018.
- JORDÃO, Claudia; RUBIN, Débora. Para gostar de LER. **Revista Educação.** Ano 18 – nº 213. 2015
- KRIEGL, H. F. **Estratégias em compreensão da leitura:** conhecimento e uso por professores de língua portuguesa. Tese de doutorado em linguística. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo.2013
- LOPES, Marina. **Incentivo à leitura em casa:** dicas de como encantar as crianças. Revista Crescer. 2015
- MEIRELLES, Elisa. Literatura, muito prazer. **Revista Nova Escola.** Ano XXV. Nº 234. Agosto de 2013
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português deve saber:** a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2017
- ZABALA, Antonio. **A Prática Educativa.** Porto Alegre: ARTMED, 2018

47



**A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

THE IMPORTANCE OF PLAYFULNESS IN CHILDHOOD EDUCATION

Zuleide Sousa da Silva



Resumo

A Educação Infantil é considerada fundamental para o desenvolvimento integral da criança, devendo oferecer a está momentos prazerosos que venham satisfazer as necessidades básicas, proporcionando atividades lúdicas que resultem na aprendizagem. Neste contexto, o presente estudo tem por objetivo compreender a importância da ludicidade na Educação Infantil. Trata-se de uma revisão bibliográfica utilizando método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), Revista Eletrônica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Conclui-se escola tem um papel fundamental na estimulação motora e no resgate das atividades lúdicas que fazem parte do universo infantil, cabendo ao professor estar atento a essa necessidade, sendo um mediador no processo de desenvolvimento motor e cognitivo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeiras. Lúdico. Aprendizado. Desenvolvimento.

Abstract

Early Childhood Education is considered essential for the integral development of the child, and should offer pleasurable moments that satisfy basic needs, providing recreational activities that result in learning. In this context, the present study aims to understand the importance of playfulness in Early Childhood Education. This is a bibliographic review using a qualitative and descriptive method. The search was carried out using the following search engines *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), *Revista Eletrônica de Pedagogia*, Google Scholar and Scribd. It is concluded that school has a fundamental role in motor stimulation and in the rescue of ludic activities that are part of the children's universe, and it is up to the teacher to be attentive to this need, being a mediator in the process of motor and cognitive development.

Keywords: Child education. Jokes. Ludic. Apprenticeship. Development.



1. INTRODUÇÃO

As brincadeiras fazem parte do dia a dia de uma criança, e a estimulação por meio do movimento é essencial para o desenvolvimento da criança desde o nascimento. Se isso acontecer, seus estudos neste campo fornecerão uma combinação muito importante de qualidades na construção e compreensão do mundo no futuro.

As atividades lúdicas desenvolvem a concentração, a imaginação, a memória da criança e, em suma, muitas áreas de progresso na pré-escola. Outro objetivo é destacar o papel do professor como facilitador, capaz de tornar sua sala de aula mais ativa e alegre no dia a dia, utilizando jogos/brinquedos/brincadeiras como aliados, posturas que buscam analisar, refletir, identificar interesses e necessidades dos alunos e ensinando com base em suas realidades, experiências, emoções e descobertas.

O tema escolhido tem por finalidade refletir a importância do brincar na educação infantil promovendo o ensino e a aprendizagem na alfabetização das crianças de forma que examina a necessidade de uma cultura dentro das escolas; reconhecendo que as práticas que os professores usam na sala de aula apresentam os benefícios o desenvolvimento da aprendizagem.

Diante desse contexto, justifica-se que a importância do brincar possibilita aos professores intervir de maneira adequada na sala de aula modelada pela criatividade, espontaneidade e desafio do pensamento da criança, buscando criar um ambiente estimulador, envolto num clima de respeito mútuo, onde procura ajudar o seu aluno a estruturar sua personalidade, autonomia, auto estima, iniciativa própria e conhecimento.

Nota-se que as brincadeiras na Educação Infantil são atividades lúdicas bastante utilizadas pelos professores (as) nas salas de aula, elas representam muito mais do que um “faz de conta”, é um momento privilegiado, que oferece as crianças a possibilidade de experimentarem situações novas, compartilhar experiências, bem como as preparam para superar novos desafios. A partir das discussões e leituras acerca do tema proposto buscou responder ao problema de pesquisa: qual a importância da ludicidade na educação infantil?

No objetivo geral do presente estudo foi compreender a importância da ludicidade na Educação Infantil. Além dos objetivos específicos que abordar sobre a evolução histórica do lúdico na educação infantil; descrever as contribuições dos teóricos para uso e aplicação do lúdico na Educação Infantil. E por fim, destacar a importância do lúdico como proposta pedagógica e suas vantagens para a educação infantil.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica que foi extraída de matérias já publicadas, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Científica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2000 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos 22 anos, na língua portuguesa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Concepção histórica do lúdico na educação infantil

No que diz respeito à historicidade dos jogos e brincadeiras tradicionais, suas origens não podem ser determinadas e datadas, pois existem em múltiplas sociedades em diferentes épocas e, por meio de suas dinâmicas sociais e históricas, deixaram sua marca em seus praticantes. Essa busca, e suas causas ou motivações, podem ter causas e origens muito diferentes.

Elkonin (2018) aponta a história dos povos do extremo oriente como sendo ilustrativa da relação trabalho-jogos. Escreve que, nesses povos, o brinquedo e a atividade da criança foram em determinada época, uma ferramenta de trabalho modificada e uma modificação da atividade dos adultos com essa ferramenta, encontrando-se em relação direta com a futura atividade da criança, o que aponta para uma imagem de criança que acompanhava aqueles povos.

Acerca da historicidade dos jogos e brincadeiras tradicionais, sua origem não pode ser identificada e datada, pois estiveram presentes em diversas sociedades de épocas bem distintas, nas quais através de suas dinâmicas sociais e históricas deixaram marcas em seus praticantes (KISHIMOTO, 2015). Essa busca, bem como suas causas ou motivações, pode ter razões e origens muito diversificadas.

A pré-história é o momento do surgimento do homem na terra e onde o homem começa a desenvolver sua escrita através de pinturas, desenhos e símbolos nas cavernas. Nesse período segundo estudos já podia se notar a presença de brincadeira na vida do ser humano, pois ela surge como meio de subsistência.

Os jogos existiam muito antes dos humanos, especialmente no mundo animal, porque alguns autores argumentam que o comportamento dos jogos não seguiu os humanos. “O ato de brincar acompanha a origem do ser humano”, Weiss (2017, p.21) disse que os jogos são criações humanas, porém, os jogos não esperaram o surgimento da primeira civilização humana. Se, segundo Huizinga

Os animais não esperam que os homens os envolvam ativamente em atividades lúdicas. Podemos dizer com segurança que a civilização humana não acrescentou características essenciais à ideia geral de brincar. Os animais brincam como as pessoas. Basta observar os filhotes para ver que estão felizes e como a evolução dos seres humanos estão presentes em todos os elementos essenciais do jogo, convidam-se mutuamente (...) respeitam as regras (...) fingem estar zangados (...) (HUIZINGA, 2013, p.3).

Muito antes do Homo sapiens, os animais estavam extasiados com todo o ritual da brincadeira, aceitando noções de regras, convites, respeito e diversão, mesmo irracionais. Acreditamos que não há diferença entre brincar e brincar no mundo animal, não é uma “invenção” dos humanos, apesar do significado que os humanos dão ao brincar, mas um comportamento “mais antigo que a cultura porque sempre pressupõe os humanos.

As origens do jogo surgem no século XVI, com os primeiros estudos em Roma e na Grécia com o objetivo de ensinar o alfabeto. Com a ascensão do cristianismo, o interesse diminuiu porque tinham como finalidade a educação disciplinar, a memória e a obediência. Como resultado desse incidente, o jogo foi visto como ofensivo e antiético, levando à comercialização de bebidas ocupacionais (NALLIN, 2015).

Além disso, pode-se dizer que os jogos e brincadeiras tradicionais foram preservados



na infância de muitas crianças de diferentes gerações, e são apreciados desde a antiguidade até os dias atuais. Além disso, essas referências históricas a jogos e brincadeiras podem ser encontradas nas civilizações mais antigas registradas (fenícios, chineses, egípcios e gregos):

As origens desses jogos não são claras. Seu criador é anônimo. Sabe-se apenas que provêm de costumes abandonados pelos adultos, fragmentos de romances, poemas, mitos e rituais religiosos. A natureza tradicional e universal do jogo é baseada no fato de que diferentes povos antigos, como a Grécia e o Oriente, jogavam amarelinha, pipa, pedrinha e até as crianças de hoje brincam quase da mesma maneira. Esses jogos são passados de geração em geração através do conhecimento experiencial e permanecem na memória das crianças. Muitos jogos mantêm sua estrutura original, outros são modificados para receber novos conteúdos. O poder deste jogo pode ser explicado pelo poder da expressão verbal. Como expressão espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e tornar os jogos divertidos (KISHIMOTO, 2015, p.38-39).

Dessa forma, mesmo pessoas que vivem em épocas e culturas, corpos e geografias tão diferentes, têm práticas muito semelhantes em jogos e brincadeiras. No entanto, ao se tratar de atividades relacionadas à transmissão cultural e convivência social, por meio da transmissão oral, suas histórias envolvendo os autores e seus países de origem tornam-se expressões coletivas e universais da criatividade masculina em todas as épocas suas diferenças.

Segundo Almeida (2013), Platão (427-348 aC) defendia a importância do jogo educativo e do esporte para o desenvolvimento global da criança. Ele dotou um movimento tão comum na época de valor educacional e moral, colocando-o em pé de igualdade com a cultura e trabalhando em estreita colaboração com ela na formação do caráter e da personalidade.

Platão não podia aceitar esse espírito competitivo porque acreditava que tal comportamento era prejudicial à formação de crianças e adolescentes. Os gregos não abriram mão das expressões divertidas da música, da ginástica e da dança no processo de formação dos jovens.

A civilização romana começou com o estabelecimento de Roma no Lácio por volta de 1.000 a.C como centro de defesa da nação latina em busca de melhores condições de vida. A literatura que temos sobre esta civilização é muito rara, existindo várias lendas deste período (BROUGERE, 2016). Para o autor, essa civilização tem costumes diferentes, mas busca a perspectiva intelectual dos gregos na cultura grega.

O modo de vida dos romanos não era diferente do dos gregos. Pois bem, seu modo de vida foi influenciado por essa civilização, seu território foi invadido pelos exércitos romanos e também absorveu a arte grega. Os romanos também se destacaram por suas obras grandiosas, como estradas e muros. A arte está associada à arquitetura, e os temas mais comuns que retratam são a guerra e a conquista.

Elkonim (2018) diz que a sociedade moderna é marcada por grandes invenções como o renascimento do comércio, das cidades, da arte e o surgimento de uma nova classe social burguesa, marcando assim o fim do feudalismo e o início da era moderna. O humanismo foi uma das fases de pesquisa da época que, colaborativamente, expandiu e revolucionou a ciência e a arte. Com a revolução comercial veio o capitalismo, caracterizado pelo desejo e busca do lucro.

Segundo Áries (2013), nesta sociedade do século XVII, as crianças ainda eram tratadas da mesma forma que no período anterior, independentemente de sua condição social, pouco importante. O ato de brincar é peculiar a essa criança e não tão importante para a sociedade. Quando as crianças são bebês, elas não demonstram sentimentos de amor. Como muitas crianças morrem nessa época, principalmente por causa de condições insalubres, os pais tentam principalmente não se apegar ao pequeno até que ele tenha passado pela fase mais difícil.

Ao ignorar sua particularidade, as crianças são incorporadas ao mundo adulto por volta dos sete anos, misturadas com toda e qualquer atividade que realizam, e fases infantis reduzidas, como afirma (ÁRIES, 2013, p. 156): capaz de viver sem os cuidados de uma mãe ou enfermeira, ela entrou na sociedade dos adultos ainda criança e não se distinguia mais deles”.

Com o capitalismo, os produtos se tornam cada vez mais descartáveis e o que vale não é a relação (com o brinquedo), mas o quanto é necessário ter “sempre mais” e, diante desses brinquedos, a infância do século XXI brinca cada vez menos, pois os brinquedos se constituem em objetos de valor, de posse e hierarquia. São brinquedos para possuir e não para brincar, são brinquedos que não promovem a ação da criança, pois ela fica parada horas e horas em frente às máquinas, então, o que acaba ocorrendo é que o brinquedo brinca por ela (LEVIN, 2017).

2.2 As contribuições dos teóricos para uso e aplicação do lúdico na Educação Infantil

É importante destacar a função social da brincadeira e o seu papel cultural. Para Silva e Santos (2019), “estudos atuais têm se preocupado em observar a infância e suas brincadeiras visando compreender as formas de sociabilidade da criança e seu diálogo com a cultura adulta”. As autoras nos dizem ainda que “a brincadeira é uma das linguagens que se destacam na infância e é através dela que a criança significa e ressignifica o mundo, constituindo suas práticas culturais.

Piaget (2013) destacou que no processo de aprendizagem, o indivíduo não é passivo diante das influências ambientais, mas tenta se adaptar a elas organizando atividades. Nesse sentido, para ele, a aprendizagem é um processo de adaptação baseado na resposta do sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais. Assim, o desenvolvimento é um fator condicionante para a aprendizagem.

A partir dessas reflexões, é possível atualizar e ampliar a forma como uma parte dos professores de Educação Física visualiza e utiliza os jogos e brincadeiras para cumprir suas funções educativas, o que é um valor irrefutável.

Piaget (2013) disse que as atividades lúdicas são o berço inevitável das atividades intelectuais das crianças. Estas não são apenas uma forma de entretenimento para relaxar ou desviar a energia de uma criança, mas um meio para auxiliar e enriquecer o desenvolvimento intelectual. Ele afirma que

Brincar e jogar, portanto, em suas duas formas básicas, exercício sensório-motor e simbolismo, proporcionam a assimilação da realidade, o alimento necessário para a própria atividade, e alteram a realidade de acordo com minhas múltiplas necessidades. Por esta razão, todos os métodos ativos de educação infantil exigem que as crianças sejam fornecidas com materiais adequados para que, enquanto brincam e brincam, absorvam realidades intelectuais, sem as quais permanecem fora da inteligência da criança (PIAGET, 2013, p 160).



Assim, como no desenvolvimento infantil, os autores analisam o desenvolvimento do brincar e do brincar espontâneo, ou seja, com a organização de novas formas estruturais, novas mudanças no brincar e brincar que por sua vez são integrados ao processo do sujeito chamado assimilação no desenvolvimento. Nessa perspectiva, o brincar é visto como assimilação anterior à adaptação, ou seja, o sujeito assimila eventos e objetos em seu “eu” e em sua estrutura mental.

A brincadeira deve ser uma atividade essencial e integrada em uma proposta de ensino, que incorpora o lúdico como eixo do trabalho infantil. Segundo Kishimoto (2015) a brincadeira e os jogos foram criados para atribuir no espaço onde a função do brincar garante o reconhecimento da importância que favorece a brincadeira no meio da aprendizagem, como uma forma de desenvolver a imaginação e a vivência das relações, através dos brinquedos. No entanto o brincar deve estar ligado à proposta pedagógica e não ser considerado um espaço isolado para a brincadeira.

A autora acrescenta ainda que, quando uma situação lúdica é verdadeiramente criada por um adulto para estimular algum tipo de aprendizagem, surge uma enorme extensão no que diz a dimensão educativa. Porém, o jogo diminui na sua construção do conhecimento, muitas vezes o jogo é simplesmente um jogo, e não uma área de conhecimento, já a ludicidade motiva cada criança. Portanto, o brincar apresenta a dimensão lúdica e dimensão educativa.

Para Kishimoto (2017) afirma que, quando uma brincadeira é escolhida pela criança, ela pode naturalmente proporcionar o prazer ou desprazer e com isso trazer várias formas de conhecimento e poder interagir com o mundo. Já a brincadeira direcionada pelo educador, com a intenção de construir seu conhecimento e compreender o mundo em que está inserida. Tem uma grande mudança, pois ali existe um objetivo explícito onde o mesmo pretende alcançar seu objetivo, com a suposta brincadeira.

Ainda nesse contexto estudado atento para o fato de que o jogo que atribui na aprendizagem da criança, o jogo tem suas significações. Tais regras que permitem diferenciar cada jogo, a ludicidade, ou seja, quando a criança joga, está executando as regras do jogo e, dessa forma a criança está desenvolvendo seu potencial através do jogo que não deixa de ser uma atividade.

A brincadeira contribui no campo educacional como meio de aprendizagem na educação infantil, segundo Kishimoto (2014) a brincadeira é uma prática onde a criança desempenha e concretiza as regras do jogo, executando a ação lúdica. Podendo dizer que o lúdico é uma ação. Sendo assim, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança, ajudando melhorar seu desenvolvimento educacional.

Já na discussão de Bruhns, 2018 que traz sua observação relevante sobre brincadeiras feita por Chomos (2017, p.83):

[...] brincadeiras infantis como a brincadeira de vendar os olhos com um pano estimulam a criatividade, mas na Concepção de Chomsky faz a descoberta das regras e colabora com a aquisição da linguagem. E ajuda na que se desenrola nas brincadeiras que dá significado as coisas que permite à criança decodificar objetos e aprende a falar (CHOMOS, 2017, p.83)

A autora explica que, o jogo é um meio, que favorece no desenvolvimento e na inteligência facilitando o entendimento da criança. Assim a forma lúdica de ensinar, ajuda exatamente no cognitivo, na interação facilitando o aprendizado na prática de jogos e brincadeiras de forma espontânea de aprender, como meio de recreação. Portanto, essa

brincadeira é visto como momento prazeroso para as crianças, dando-lhe a criança o jogo como meio propício no conhecimento da criança.

Segundo Vygotsky (2014), brincar é uma necessidade do ser humano e é através das atividades lúdicas que a criança tem acesso ao passado e ao futuro, vivenciando a sua cultura e inventando o mundo que almeja. Dessa forma, o lúdico pode minimizar os problemas existentes e também serve como instrumento para facilitar e auxiliar o professor a resgatar no aluno o interesse, o prazer pelo ato de aprender.

“No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, no brinquedo é como se ela fosse maior do que na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Vygotsky (2014) atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. É brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

Segundo ela, a criança usa as interações sociais como formas de acesso a informações, por exemplo: aprendem à regra do jogo, por intermédio dos outros e não como o resultado de um engajamento individual na solução de problemas. Desta maneira, aprende a regular seu comportamento pelas reações, quer elas pareçam agradáveis ou não.

Conforme enfatiza Chomos (2017), diferentemente de Piaget, considera que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida e que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo dela. Ele não estabelece fases para explicar o desenvolvimento como Piaget e para ele o sujeito é um ser interativo, ou seja, não é nem ativo, nem passivo.

Oliveira (2015) interpreta Vygotsky, afirmando que o aprendizado é um aspecto necessário para o desenvolvimento das funções psicológicas, as quais são organizadas pela cultura e, assim, caracterizam-se como especificamente humanas. Há o percurso natural do desenvolvimento definido pela maturação humana, mas é o aprendizado junto ao contato do indivíduo com um ambiente cultural que possibilita o acontecer dos processos psicológicos internos. O desenvolvimento da pessoa está extremamente ligado a sua relação com o ambiente sócio-cultural e só irá vingiar se tiver o contato e o suporte de outros indivíduos de sua espécie. O desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado.

Com isso, é possível entender que o brincar auxilia a criança nesse processo de aprendizagem. Ele vai proporcionar situações imaginárias em que ocorrerá o desenvolvimento cognitivo e irá proporcionar, também, fácil interação com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento.

2.3 Importância do lúdico como proposta pedagógica e suas vantagens para a educação infantil

Segundo a abordagem de Ahmad (2011) o planejamento de ensino na educação infantil requer discussão e elaboração com as disciplinas nesses ambientes educacionais coletivos, por isso é imprescindível que o planejamento traga para dentro da sala de aula o que as crianças expressam em seu cotidiano, desde seus balbucios, choros, falas, gestos, desejos, pressupostos e conhecimentos prévios são fundamentais para trabalhos que res-



peitem a cultura infantil.

Desenvolver recomendações pedagógicas que considerem a educação, o cuidado e o brincar significa planejar ações pedagógicas que auxiliem as crianças, e gestores e professores da primeira infância nem sempre têm essa visão. Não é uma ação derivada de opções como se encontra nos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais - Primário (Educação Infantil). A maioria das instituições de ensino possui programas de intervenção instrucional para a educação infantil, mas diferem entre si.

Segundo Corsino (2019, p. 119), o ato de planejar é necessário: “planejar é um momento de reflexão para o professor, que, a partir de suas próprias observações e registros, prevê ações, recomendações e sequências de atividades, organizando tempo e espaço na educação infantil.

Libâneo (2015) destaca essas tendências pedagógicas estabelecidas nas escolas por meio das ações educativas dos professores, categorizadas como pedagogia liberal e pedagogia progressista. Na pedagogia liberal, as escolas são vistas como ferramentas para ajudar os indivíduos a se prepararem para a sociedade. Nesse grupo, há tendências tradicionais, tendências de renovação progressiva, tendências de renovação não diretivas e tendências tecnocráticas.

Ao desenvolver seus planos, as instituições de ensino privadas utilizam os princípios de seus patrocinadores. Nas escolas públicas, no entanto, nenhuma filosofia foi encontrada para orientar os conselhos de ensino político, e os educadores usam vários conceitos de ensino simultaneamente. Segundo Vasconcellos (2013, p. 95), são diferentes níveis de planejamento: planejamento escolar é o que chamamos de programas de educação política ou programas educacionais.

França (2016) aponta que a escola é um espaço privilegiado que pode ajudar as crianças a brincar livremente sob a orientação de um professor que atua como mediador do jogo. A escola deve buscar e valorizar a vertente pedagógica dos jogos, sempre voltada para a aprendizagem. Os jogos escolares são propostos como forma de aprendizagem, criando oportunidades de aprendizagem por meio de atividades lúdicas.

Como fator propício ao brincar, o espaço escolar deve ser cuidadosamente pensado e dentro da faixa de parâmetros, pois a topografia projetada na escola deve ultrapassar a orla da estrutura e é pensada para ser propícia ao brincar e ao aprendizado.

Desta forma Friedmam (2016) afirma que o espaço físico da escola em si não é propício para brincar e aprender, mas o espaço construído como um contexto que leva em conta as necessidades do movimento psicológico de cada criança reflete uma orientação pedagógica temporal, tornando o espaço e o tempo a força motriz da criatividade infantil. Portanto, os professores devem tentar promover e enriquecer as atividades lúdicas para desenvolver as habilidades das crianças

Como fator propício ao brincar, o espaço escolar deve ser cuidadosamente pensado e dentro da faixa de parâmetros, pois a topografia projetada na escola deve ultrapassar a orla da estrutura e é pensada para ser propícia ao brincar e ao

Os professores que incorporam jogos nas atividades de ensino devem fazê-lo a fim de cumprir os planos pré-elaborados para atender às necessidades das crianças, pois os professores devem buscar e pesquisar constantemente jogos apoiados nas ações das crianças (SANTANA, 2013).

O jogo deve ser vivido de acordo com cada faixa etária da criança. Os professores devem refletir sobre as necessidades físicas das crianças e suas atitudes como educadores

em relação ao desempenho esportivo das crianças e compreender suas personalidades impertinentes e expressivas.

Visando o desenvolvimento integral da criança, os profissionais da educação infantil estão cada vez mais atentos às crianças que constroem castelos emocionais nas brincadeiras, fazendo novas descobertas e amadurecendo seus próprios modos de existência. Na sala de aula, o espaço de trabalho dos professores pode ser transformado em um espaço palco para jogos, que pode ser dividido, como usar mesas, cadeiras, divisórias, ou ainda explorar o chão para atividades físicas. “O espaço e o tempo definem as características de cada jogo” (FRIEDMANN, 2016, p. 22).

É importante ressaltar que os jogos e brincadeiras ajudam a desenvolver a autoestima das crianças. Trabalhe com a brincadeira e descubra como as crianças vivenciam as brincadeiras na sala de aula e em casa. Elas podem aprender mais rapidamente por meio das brincadeiras. O aprendizado estabelecido por meio de jogos e funções lúdicas contribui para o ensino da educação infantil (LIMA, 2013).

O papel do professor na brincadeira é muito importante, pois pode proporcionar às crianças a possibilidade de interação e aprendizagem. Brincar é a fonte de comunicação e brincar é uma forma de as crianças se comunicarem e interagirem com os outros. Por meio da brincadeira, as crianças são capazes de agir dentro de seus limites, desenvolver sua capacidade de separar características menos importantes e agir verificando o significado percebido dos objetos.

Lima (2013) explica que as contribuições do brincar, da ludicidade na Educação Infantil, onde o objetivo principal é aplicar e comprovar que as contribuições do lúdico para a prática pedagógica de professores na Educação Infantil como recurso facilitador no processo de ensino-aprendizagem, colaborando para a elaboração desenvolvimento emocional, criativo e social da criança. Dessa forma o lúdico apresenta-se como ferramenta fundamental na evolução educacional da criança, se fazendo presente nas metodologias de ensino que devem ser aplicadas de forma interdisciplinar no ambiente escolar, contribuindo também de forma positiva para que professores e alunos sejam beneficiados nesse processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, a comunidade escolar deve planejar atividades e métodos que proporcionem o prazer no desenvolvimento, trazer uma qualidade no ensino informal e/ou formal utilizando o lúdico como recurso, as crianças, poderão assim envolver-se com mais facilidade nas atividades propostas pelo professor (SANTANA, 2013).

Sousa (2018) fala que essa metodologia educacional quando colocado em pratica com objetivos pré-definidos instiga a criança a exercitar sua imaginação e a expressar sua criatividade e coletividade, além de promover uma interação social em busca de novas experiências determinando suas próprias ações.

Contudo compreende-se que as crianças se tornam mais independente, estimulando e desenvolvendo suas habilidades motoras instigando a criatividade e a imaginação, além de estimular habilidades físicas da criança, sendo assim essa interação que promove um desenvolvimento sadio e prazeroso.

3. CONCLUSÃO

No que se refere ao contexto da ludicidade percebeu-se no ensino infantil, mesmo nos primórdios da história da humanidade, já existiam jogos e brincadeiras, ainda que não fosse introduzido no currículo escolar. No decorrer do tempo, o papel dos jogos e brinca-



deiras passaram por grandes e significativas alterações nos mais discretos modelos e um elevado grau de importância.

No que diz respeito a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento psicomotor das crianças do infantil, percebeu-se que são atividades recreativas sendo utilizadas como ferramenta de trabalho muito valiosa para a prática pedagógica da educação infantil, pois através dessas ações que devem ser incluídas e introduzidas aos conteúdos de forma prazerosa, diferenciada e bastante ativa e participativa entre os próprios alunos.

Analisando os conceitos e conclusões nesta pesquisa, percebeu-se que a escola tem um papel fundamental na estimulação motora o lúdico faz parte do universo infantil, cabendo ao professor estar atento a essa necessidade, sendo um mediador no processo de desenvolvimento motor e cognitivo, por isso, deve buscar conhecimento e preparação para atuar com enfoque no lúdico, explorando e respeitando as características individuais de cada criança.

Referências

- AHMAD, Esmeralda Luciana. **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágio. Campinas, Papirus, 2011
- ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos, 9 ed.; São Paulo: Loyola, 2013
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2013.
- BROUGERE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, 2016.
- BRUHNS, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- CHOMOS, Raquel Stela de. **O Lúdico e a Brincadeira na Educação da Infância**. Livro didático. 1. ed., rev. e atual. - Palhoça: Unisul Virtual, 2017 – 164 p.
- CORSINO, Thais. **A Importância do Brincar na Educação Infantil**. 2019. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Pedagogia) - Instituto Superior de Educação Vera Cruz. São Paulo. 2019.
- ELKONNIN, D. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2018
- FRIEDMANN, A. **Brincar**: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 2016.
- HORN, Maria Luísa Campos. **Didática de pré-escola**: vida criança: saber brincar e aprender / Maria Luísa C. Aroeira, Maria Inês B. Soares, Rosa emília de A. Mendes. - São Paulo: FDT, 2018
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. 243 p. (Estudos, n. 4). Tradução de: Homo Ludens: vom Unprung der Kultur in Spiel.
- KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2017
- KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **O brinquedo na educação – considerações históricas**. Coordenadora do Labrimp da Feusp e Profª dra. da Fac. de Educação da USP, 2015
- KISHIMOTO, Tizuko. Mochida. **O Brincar e suas Teorias**. Editora Cengage Learning/2005 Disponível em: https://issuu.com/cengagebrasil/docs/brincar_e_suas_teorias. Acesso em 04.04.23
- LIBANEO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil, mais que a atividade: a criança em foco. 2015.
- LIMA, Valeska Nogueira de. **O brincar como linguagem essencial da criança**; pág. 34 a 37. Recife, Construir Notícias. Ano 12 , maio / junho ; 2013.
- NALLIN, Firmino Fernandes. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.
- PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 2013
- SANTANA, José Ovídio. **Utilização de jogos educativos como estratégia de ensino**; pág. 38 a 41. Recife, Construir Notícias. Ano 12 , maio / junho ; 2013.

SILVA, Aline F.F. da; SANTOS, Ellen C. M. dos. **A Importância do Brincar da Educação Infantil**. 2019 Disponível em: <http://www.ufrjrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 04.04.23

SOUZA, Marcos L. **Práticas Lúdicas na Educação Infantil: A importância do brincar na Educação Infantil**; Clube de Autores (managed) – 2018. 98 páginas. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=I-8d5DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em 04.04.23

VASCONCELLOS, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WEISS, Albigenor. **Jogos, Dinâmicas e Vivências Grupais**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2017.





48

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PONTO DE VISTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*SPECIAL EDUCATION FROM THE POINT OF VIEW OF INCLUSIVE
EDUCATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES*

Tainá Fonseca Pereira

Mariana Cardoso



Resumo

A educação especial é um campo cognoscente, ou seja, do conhecimento e uma modalidade de ensino que busca o desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas para os discentes com necessidades educacionais especiais. Neste aspecto, é fundamental uma formação de professores que contemple os métodos e práticas pedagógicas que contribua no desenvolvimento desses alunos. Neste contexto, o artigo busca explicar reflexões sobre os desafios e possíveis práticas inclusivas na educação no contexto brasileiro, no sentido de identificar e discutir mudanças necessárias nas práticas pedagógicas e no papel dos professores, e com objetivos específicos contextualizar as principais legislações voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência; refletir sobre o papel da família na aprendizagem inclusiva; definir as barreiras existentes à inclusão escolar e refletir sobre o papel dos professores na promoção da educação inclusiva. Para compreensão do fenômeno estudado adotou-se por uma pesquisa bibliográfica, onde teóricos, pesquisadores e acadêmicos deram a sua contribuição para o entendimento da formação de docentes tendo como foco a educação especial.

Palavras-chave: Educação especial. Aprendizagem. Estratégias pedagógicas.

Abstract

Special education is a cognoscent field, that is, of knowledge and a teaching modality that seeks the development of pedagogical strategies aimed at students with special educational needs. In this regard, it is fundamental to train teachers that include pedagogical methods and practices that contribute to the development of these students. In this context, the article seeks to explain reflections on the challenges and possible inclusive practices in education in the Brazilian context, in order to identify and discuss necessary changes in pedagogical practices and in the role of teachers, and with specific objectives to contextualize the main laws aimed at inclusion of people with disabilities; reflect on the role of the family in inclusive learning; define existing barriers to school inclusion and reflect on the role of teachers in promoting inclusive education. In order to understand the studied phenomenon, a bibliographical research was adopted, where theorists, researchers and academics contributed to the understanding of teacher training, focusing on special education.

Keywords: Special education. Learning. Pedagogical strategies.



1. INTRODUÇÃO

Atualmente, as expressões educação inclusivas, necessidades educativas especiais, currículo específico individual, pedagogia diferenciada, gestão participativa, projetos educacionais fazem parte do dia-a-dia profissional de todos os professores. No entanto, para a implementação de uma escola inclusiva o desafio continua a ser o providenciar de uma intervenção pedagógica e terapêutica adequada aos alunos com necessidades educativas especiais em contexto de sala de ensino regular.

A educação inclusiva surgiu com base no pressuposto de que todas as crianças têm direito a uma educação de qualidade, apostando na construção de uma escola como uma comunidade educativa, defendendo um ambiente de aprendizagem diferenciado e promotor de desenvolvimento para todos os alunos. É uma escola que reconhece e valoriza as diferenças existentes entre os alunos, trabalhando e dando sentido a um projeto pedagógico único, mas diferenciador.

Na educação inclusiva observou-se que todas as crianças são especiais e, por isso mesmo, devem receber o que a escola tem de melhor. Isto significa que todas as escolas devem ser especiais. Desenganem-se aqueles que continuam a pensar que a educação inclusiva diz respeito somente às crianças com deficiência. Esta educação diz respeito a todas as crianças com e sem dificuldades de aprendizagem, com e sem dificuldades de acesso ao currículo, com e sem dificuldades de inclusão social. Esta educação também engloba as crianças com sobre dotação, com doenças crônicas, com dificuldades de relação interpessoal. A educação inclusiva envolve e abrange toda a população escolar, aceitando a diversidade e a diferenciação com um desafio e uma celebração ao direito da igualdade de oportunidades.

De acordo com a filosofia da educação inclusiva, todas as crianças devem ser educadas numa escola isenta de barreiras pedagógicas, com uma boa organização administrativa e uma gestão de recursos humanos ajustada. Perante um idealismo desejável que associa a inclusão aos direitos humanos e à equidade social é indispensável que os docentes demonstrem atitudes inclusivas nas suas práticas educativas

A educação inclusiva exige grandes mudanças organizacionais e funcionais nos diversos níveis do sistema educativo, obriga a transformações ao nível da articulação entre os diferentes agentes educativos, impõe modificações na gestão da sala de aula e do currículo e reivindica mudanças do próprio processo de ensino – aprendizagem. Todas estas alterações provocam algumas resistências e alguns desassossegos entre os professores, condicionando a implementação de práticas diferenciadas e promotoras de inclusão de alunos em salas do ensino regular.

Justifica-se o tema nesse sentido, pois há uma necessidade crescente de formação especializada e renovação em educação especial devido à crescente necessidade de acolher alunos com necessidades educacionais especiais. A maior dificuldade para os profissionais da educação está na formação inicial teórica e prática. Consequentemente, os profissionais acabaram impossibilitados de oferecer educação inclusiva por falta de formação adequada. Ao pensar em escolas inclusivas, devemos falar em formação de professores. Portanto, falar sobre a formação de professores foi essencial para melhorar o ensino que será ministrado aos alunos.

Logo, o objetivo geral da pesquisa é explanar reflexões sobre os desafios e possíveis práticas inclusivas na educação no contexto brasileiro, no sentido de identificar e discutir

mudanças necessárias nas práticas pedagógicas e no papel dos professores. E os objetivos específicos, contextualizar as principais legislações voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência; refletir sobre o papel da família na aprendizagem inclusiva; definir as barreiras existentes à inclusão escolar e refletir sobre o papel dos professores na promoção da educação inclusiva.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

A pesquisa de cunho bibliográfico é uma forma de colher informações, conhecimentos de documentos já publicados, sejam primários ou secundários. Nesta compreensão Gil (2022, p. 29), contribui a dizer sobre a pesquisa bibliográfica, tornando pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais.

Para a coleta de material bibliográfico, nos atemos a livros, artigos e dissertações encontradas em bases de dados, a saber: Google Acadêmico, Google Livros, e Banco de Teses e Dissertações Capes. Para realização do filtro de documentos, utilizamos os seguintes descritores: “Família”, “Inclusão”, “Escola” e “Crianças”. Como delimitações para a busca dos materiais, foram estabelecidas as seguintes diretrizes: a) Publicados nos últimos 5 anos, salvo em caso de clássicos; b) Que contivessem ao menos dois dos descritores em seu título, resumo ou palavras-chave; c) Completos e gratuitos nas bases indexadoras; d) Escritos em português e espanhol; e) Que se tratasse de artigos, dissertações, teses ou livros. Na sequência, selecionamos o material bibliográfico obedecendo as quatro regras de Bardin (2016), a saber: Exaustividade; Representatividade; Homogeneidade e Pertinência.

A pesquisa será realizada em nove etapas: 1) escolha do tema; 2) levantamento bibliográfico preliminar; 3) formulação do problema; 4) elaboração do plano provisório de assunto; 5) busca das fontes; 6) leitura do material; 7) fichamento; 8) organização do assunto, e 9) redação do texto. Na etapa 5, iniciamos a busca por material, seguido da 6, em que realizamos a leitura mais atenta e a seleção dos conteúdos conforme os critérios de inclusão/exclusão.

2.2 Resultados e Discussão

As concepções e percepções dos autores consultados sobre a educação inclusiva no âmbito escolar são apresentados no quadro 1.

Quadro 1 - Distribuição das produções científicas, de acordo com o autor, título, ano de publicação, e conclusão.

Autores/ Ano de Publicação	Título do Artigo	Concepção/ Percepção dos autores
NETO <i>et al.</i> (2018)	Educação inclusiva: uma escola para todos	Ressaltaremos que a inclusão escolar plena não é uma tarefa fácil, pois requer progressivas mudanças estruturais e profundas no sistema educacional, bem como a percepção de inclusão na sociedade em geral, principalmente entre os profissionais da escola.

FREITAS, N. A. (2018)	Alguns Obstáculos para a Educação Inclusiva Dentro e Fora da Escola	Apesar dos obstáculos, a educação inclusiva também é uma importante área de luta para promover a convivência humana sem violência. Por fim, aponta para a importância de defender a escola pública como espaço de educação inclusiva e agente de transformação social que acolhe aqueles que muitas vezes são excluídos dessa sociedade pela violência.
NEVES <i>et al.</i> (2019)	Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva	Propõe-se um diálogo com o discurso psicanalítico para questionar o lugar atribuído ao AEE nesse contexto, bem como a persistência do movimento segregacionista, que insiste em se manter presente mesmo quando a orientação política propõe a educação inclusiva.
SILVA e SILVA (2019)	Golpe de 2016 e a Educação No Brasil: Implicações nas Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Por fim, questiona os cortes no investimento em educação especial e as ações autoritárias desencadeadas com a chegada do golpe, que, além de contingências, ameaça a proposta de educação inclusiva, um retrocesso indescritível.
SOUZA e PLETSCHE. (2017)	A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil	Entre outras coisas, nossa análise mostra que as normas da ONU não são incorporadas automaticamente às políticas públicas nacionais, mas sim mediadas e articuladas à luz das disputas entre diferentes agentes que atuam na esfera do poder político. Direitos das pessoas com deficiência.
MAGNABOSCO e SOUZA (2018)	Educação inclusiva e as representações dos estudantes sobre seus pares com deficiência	Essas falas enfocam as limitações do sujeito com deficiência e a atribuição de emoções negativas a ele. Desse ponto de vista, há a necessidade de promover uma compreensão da inclusão a partir de uma perspectiva social.
MENEZES, U. S. (2017)	Os Desafios dos Professores de Química na Perspectiva da Educação Inclusiva: Entraves Ante (Des) Preparo Pedagógico	Seus depoimentos pararam diante do que eles acreditavam ser incoerências na implementação da educação inclusiva para levar em consideração os alunos com deficiência. Isso reforça a necessidade de investir na formação dos professores para que eles possam (re)elaborar.

Fonte: Autora (2023)

2.2.1 A Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva

No artigo de Neto *et al.* (2018) entendem que o processo de aprendizagem é possível em salas regulares quando se trata de alunos com deficiência e reconhecem a exclusividade desses alunos que não podem estudar, conviver e aprender com outros alunos, argumentando que precisamos mudar nossa forma de pensar. O processo de transformação continua ocorrendo na escola (e mesmo fora de casa), e é essa forma única de pensar que permite aos indivíduos absorver conteúdos, interagir e acumular conhecimento (NETO *et al.*, 2018).

De acordo com Neto *et al.* (2018) A inclusão de pessoas com deficiência nas escolas requer fundamentação teórica, trabalho e prática cotidiana para construir dados concretos que estimulem, orientem e amparem os educadores. Também é necessário que um

sistema educacional inclusivo considere as necessidades gerais dos alunos, exigindo que as escolas sejam sensíveis ao abordar as preocupações individuais.

No artigo de Freitas (2018) aponta que tanto dentro quanto fora da escola, a diferença não é bem recebida. A pressão social tende a buscar a uniformidade, a aderir a padrões hierárquicos de poder.

Freitas (2018) acredita-se que ainda existem muitas dificuldades para implementar políticas inclusivas nas escolas públicas. De acordo com as diretrizes do Ministério da Educação (MEC), os alunos são obrigados a frequentar aulas exclusivas após a escola, mas isso nem sempre acontece, pois, as famílias lutam para manter os alunos na escola nos dois períodos. Mas mesmo em sala de aula, o que acontece na enfermagem profissional nem sempre condiz com o que os alunos vivenciam na sala de aula regular.

No artigo de Neves *et al.*, (2019) Trazendo um conceito semelhante ao de Freitas (2018), em que a educação inclusiva é apresentada como um paradigma educacional, amparado por ideias de direitos humanos e alinhado à construção de sistemas de educação inclusiva, prevê grandes mudanças na cultura e nas estruturas escolares, do ponto de vista mundial. vista, todos os alunos se sentem confortáveis com sua particularidade.

2.2.2 A Relação do Preconceito e o Processo de Inclusão

Magnabosco e Souza (2018) abordam com mais detalhes a questão do preconceito em relação às instituições de ensino, argumentando que o preconceito é uma distribuição desigual de diferentes grupos sociais, principalmente estudantes dominados pela heterossexualidade, seguidores do cristianismo. Embora existam iniciativas para discutir as diferenças para promover o respeito à diversidade, elas ainda são apresentadas de forma bastante tímida (MAGNABOSCO; SOUZA, 2018).

De acordo com o conceito citado pelos autores, é importante destacar Magnabosco e Souza (2018), que explicam que as pessoas com deficiência precisam superá-la para serem felizes, se divertirem e fazerem tudo o que limita a inserção no paradigma de acordo com práticas relevantes, dificilmente ajustes sociais são necessários para garantir melhores condições para a participação de pessoas com deficiência.

Por fim, o artigo de Menezes (2017) afirma que os processos de inclusão são progressivamente fortalecidos na sociedade e estão diretamente relacionados à ideia de que os processos de desenvolvimento escolar devem promover a diversidade, o que leva os professores a conviver com pessoas com deficiência. Interferência e alta habilidade/talento. Nessa perspectiva, é importante refletir sobre a própria prática docente e, sobretudo, sobre os direitos dos excluídos da escola e sobre o direito da escola como espaço heterogêneo.

2.2.3 Percepções Históricas e Atuais da Sociedade Perante a Inclusão

Por muito tempo, falar sobre pessoas deficientes foi um tabu, principalmente durante a idade média, sendo que existiram momentos em que os deficientes eram vistos como pessoas perigosas e indivíduos sem alma. Historicamente, na Roma Antiga (no século IV), as crianças que tinham alguma deficiência eram abandonadas e sacrificadas, pois na época eram vistas como seres amaldiçoados por alguma divindade, como diz Alaminos (2018, p.4).

Em Roma, na antiguidade, os pais tinham consentimento para sacrificar crianças que



nascessem deficientes, que eram tidas como amaldiçoadas pelos deuses. Caso não quisessem o sacrifício, os pais também poderiam deixar as crianças em locais em que famílias plebeias pudessem acolhê-las. Os que sobravam eram expostos como bobos da corte para divertir os nobres e seus convidados em eventos e festas. Esta prática durou até o século XVIII. Da mesma forma, em Esparta, os deficientes eram lançados de precipícios.

No século XIX, as pessoas que tinham alguma deficiência eram excluídas do convívio da sociedade e vistas como anormais diante dos ditos normais. Neste sentido:

A história humana evidencia, desde a Antiguidade, a descrição de pessoas com alterações anormais por motivo genético. A essas pessoas era negado o convívio social; elas eram enclausuradas em suas próprias casas ou em outro lugar para tratamento, pelos familiares ou pelas autoridades (SILVA NETO et al, 2018, p. 83).

Após a idade média, algumas das ideias pré-concebidas sobre as pessoas que nasciam com alguma deficiência começaram a mudar, principalmente com o surgimento do cristianismo, como foi mencionado anteriormente. Porém, depois de algum tempo a concepção da sociedade da época voltou a perseguir pessoas com deficiência.

Infelizmente, apesar dos avanços do conceito de deficiências na Antiguidade, houve um retorno da concepção mítica e religiosa durante a Idade Média. Nesta época as deficiências eram predominantemente identificadas à possessão diabólica ou ao castigo divino, e o ser humano foi visto como a encarnação do mal quando não possuía razão ou inteligência. (ALAMINOS, 2018, p. 7).

Da Idade Média para a atualidade muita coisa mudou, diferentes direitos foram conquistados, podendo também destacar que a visão da sociedade que, antes era totalmente fria e exclusiva, a passos lentos constatou uma mudança. Logo, podemos dizer que o marco no Brasil se verificou a partir da declaração de Salamanca no final do século XX, que foi elaborada com o objetivo de fornecer diretrizes fundamentais para a criação de reformas de políticas e sistemas educacionais perante o movimento de inclusão social (ABRÃO; DUARTE, 2017).

Durante anos, a sociedade sempre teve uma visão de que a pessoa com limitação, física ou mental, não poderia ser inserida em seu meio, mas a partir de discussões e lutas contra a exclusão, conquistaram-se novos direitos, principalmente no âmbito escolar. Entendemos com isso, que

É fundamental que toda a sociedade compreenda que a inclusão dos alunos com deficiência especial, é importante e agrega valores a todos os envolvidos. É a partir da inclusão escolar que se enfrenta e combate à exclusão dos portadores de necessidades especiais da vida em sociedade (TRENTINI, 2020, p. 11).

Entretanto, podemos perceber qual é a importância da sociedade em valorizar e abrir espaço para a inclusão, aceitando e auxiliando na capacitação e na inserção total dessas pessoas na sociedade.

A sociedade inclusiva já começou a ser construída a partir de algumas experiências de inserção social de pessoas com deficiência, ainda na década de oitenta. Em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, modificações pequenas e grandes vêm sendo feitas em setores como escolas, empresas, áreas

de lazer, edifícios e espaços urbanos, para possibilitar a participação plena de pessoas deficientes, com igualdade de oportunidades junto à população geral (SILVA NETO *et al.*, 2018, p. 86).

Assim, a escola entra como uma das fontes primordiais para a inserção de sujeitos com deficiência na sociedade, mas para isso o ambiente educacional precisa de estar apto e reticente para com as diferenças. Desta forma, considera-se que “a diversidade escolar promovida pela inclusão promove o crescimento de todos os alunos, e desperta o caráter colaborativo, além de promover a convivência harmônica a partir da diferenciação” (TRENTINI, 2020, p. 11).

Entretanto, podemos perceber que, muitas vezes, no Brasil a inclusão é algo muito difícil de se alcançar, devido à escassez de inúmeros fatores, como os recursos financeiros, políticas públicas e, frequentemente, pela falta de capacitação destinada ao grupo docente para que este consiga dar o apoio necessário aos alunos. De acordo com Da Silva (2020, p. 10), “a proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e os próprios sistemas educacionais”, para que assim seja alcançada a efetiva inclusão.

2.2.4 Principais Políticas que Fundamentam a Inclusão

Não há dúvida de que as crianças com necessidades educativas especiais tendem a ter um crescimento mais significativo quando integradas numa sociedade caracterizada pela diversidade, que constrói as suas identidades, testa os seus limites, e assim aprende no mundo real, onde há uma experiência magnífica, torna-se desafiador e instigante (BARBOSA, 2018).

Mas, na realidade, a inclusão não é tão simples e prática como dizem os documentos e as leis. Escusado será dizer que as leis, declarações e estatutos não têm de garantir o direito à inclusão, uma vez que todas as pessoas gozam dos direitos garantidos pelo Estado e, além disso, o direito de exercer a cidadania em todas as circunstâncias (CONCEICÃO, 2017).

Em primeiro lugar, é importante notar que com a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), a discussão sobre a educação especial começou no Brasil e está se aprofundando cada vez mais. Começou a editar uma série de textos legais em que a ideia de inclusão escolar é entendida como o direito das pessoas com deficiência de ingressar nas escolas comuns e receber os cuidados necessários para superar barreiras que dificultam o aprendizado.

Dois anos após a promulgação da Constituição, em julho de 1990, a Lei da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) reforçou esse direito por meio da Lei nº 1. No mesmo documento, constava que essa expressão era restrita às crianças com deficiência e A proteção dos adolescentes, grupo prioritário para as ações e políticas públicas de prevenção e proteção, garantindo os mesmos direitos de suas famílias.

A Convenção da Organização dos Estados Americanos da Guatemala foi um ponto de virada fundamental no progresso da legislação de integração que trata da prevenção e eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, reafirmando que elas têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais das demais pessoas, garantindo sua plena integração na sociedade. Posteriormente, a lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) foi reconhecida como regulamentadora do uso da Língua Brasileira de Sinais (Libra), que só foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005 (BRASIL, 2008).

Assim, em 3 de agosto de 2021, foi publicada a Lei 14.191 (BRASIL, 2021), que trata da obrigatoriedade da educação bilíngue para surdos, tendo a Libras como primeira língua e o português como segunda.

2.2.5 O Papel da Família na Educação Inclusiva

A importância das famílias nas escolas fica evidente quando se pensa na educação inclusiva, principalmente no contexto da educação especial, pois sem o conhecimento e parceria das famílias é impossível promover ações e programas que levem em conta o progresso da aprendizagem de todas as crianças, refletidos diretamente na casa e vice-versa, complementam-se (BARROS; JUNIOR; CASSIANO, 2018).

A família é vista como intermediária no processo de ensino e, portanto, é o primeiro espaço social para o desenvolvimento pessoal. Valores e referências são estabelecidos dentro da família, para melhor ou para pior. Os pais devem entender e apoiar totalmente a escola para que o aprendizado de seus filhos seja concluído. Por vezes, a superproteção dos pais e familiares muitas vezes dificulta o processo de ensino e o desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos com necessidades educacionais especiais, não contribuindo para sua autonomia (CUNHA, 2017).

As escolas precisam de apoio familiar para o bom desempenho dos alunos, mas muitas famílias justificam as faltas por falta de tempo, reunião, dever de casa ou atividades em sala de aula. Outro problema identificado é que as famílias têm dificuldade em aceitar crianças com necessidades especiais ou deficiências, comprometendo assim o desenvolvimento do aluno. A esse respeito, Bezerra; Arruda; Silva (2020) explica que o melhor é sempre uma combinação de casa e escola, visando planejar a abordagem mais adequada e atender às peculiaridades do desenvolvimento da criança.

A família é o primeiro grupo social do qual o indivíduo participa, com normas, regras, valores e papéis específicos e definidos, e é o primeiro intermediário entre o indivíduo e a sociedade. Segundo os autores Cury *et al.*, (2020, p. 249), “a função social do pertencimento à família é transmitir os valores que compõem a cultura, as ideias dominantes de um determinado momento histórico, ou seja, educar novas gerações de acordo com valores e padrões de comportamento dominantes e hegemônicos”.

Portanto, a família é responsável pelo desenvolvimento da estrutura física e mental da criança. Por fim, Fahinet, Spinazol e Carneiro (2021) apontam que quando as famílias estão envolvidas no processo de aprendizagem, comunicando-se com professores e gestores, tendem a contribuir de forma significativa para o desenvolvimento, autoconfiança e aprendizagem dos alunos.

2.2.6 Práxis Pedagógica Inclusiva e o Papel do Professor

Na Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Fundamentos da Educação (Brasil, 1996), há uma seção dedicada à educação especial. Art. 59. O inciso III diz que o sistema de ensino deve garantir que os alunos com necessidades especiais “possam professores adequadamente especializados de nível médio ou superior, que prestem atendimento especializado, e professores da educação formal capacitados para integrar esses alunos às classes regulares”.

Vale ressaltar, no entanto, que nem as escolas nem os professores estão preparados para a educação inclusiva. Apesar da democratização da educação, ainda existem muitas

barreiras para a formação de professores e como dar às crianças e jovens a atenção necessária para que eles e suas famílias se sintam verdadeiramente incluídos e acolhidos. Na realidade, ainda há muito trabalho a ser feito para tornar a escola um lugar que respeite a diversidade e colabore no desenvolvimento dos alunos, públicos-alvo ou alunos que não são da educação especial, ajudando-os a desenvolver suas habilidades e potencialidades, levando em conta sua especificidade intelectual, os sentidos e o corpo (CRIPPA, 2021).

Lacerda (2020) explica que há necessidade de reformular a formação inicial dos professores do ensino fundamental. Ele ressaltou que há muito idealismo nesses cursos, e que muito do que se aprende não pode ser aplicado em receitas práticas, mas não acabadas, ainda que cada aluno seja único e em situações de aprendizagem diferentes.

Embora a adaptação do currículo seja fundamental para a oferta de educação inclusiva, os professores e outros profissionais da escola envolvidos na aprendizagem desses alunos devem se comprometer e buscar treinamento para melhor monitorar as relações instrucionais na sala de aula regular (OLIVEIRA; ARAÚJO; SILVA, 2019).

O desconhecimento dos professores sobre a inclusão está atrelado a um histórico de pessoas com deficiência que são vistas como “incapazes” de ingressar em ambientes educacionais com outras crianças ditas “normais”, segregadas e excluídas do convívio social (OLIVEIRA; ARAÚJO; SILVA, 2019). Quanto à formação de professores para atuar em serviços de educação profissional (AEE), esta deve ser feita em cursos específicos. Esses profissionais também devem apoiar os educadores das escolas gerais que têm crianças e adolescentes com essas particularidades em sala de aula (ROCHA, 2017).

A troca de experiências entre professores e funcionários da escola também pode ser usada ativamente para a inclusão, compartilhando informações sobre estratégias eficazes, que podem ser um ponto de partida para outros profissionais se aprimorarem, criando um ciclo contínuo. Para isso, é fundamental compreender o processo de aprendizagem e os aspectos relacionados às diferentes etapas do desenvolvimento humano, e nesse sentido é necessária a formação continuada do educador para se fazer cada vez mais seu próprio desenvolvimento, sua própria prática docente (SACCOL; VIANA; PAVÃO, 2021).

3. CONCLUSÃO

Neste estudo foi possível refletir sobre os desafios e possibilidades da atuação docente ao atuar na educação especial em uma perspectiva inclusiva. Percebe-se que somente depois de um longo período de discriminação, os primeiros passos para o processo de inclusão no Brasil começaram a ser dados, e ainda há muito a ser feito para que se tenha uma educação inclusiva de qualidade, pois o que ocorre é que muitos dos direitos só são garantidos no “papel”. Embora a inclusão seja um direito garantido por lei, em alguns locais persistem problemas de acessibilidade e permanência de alunos com necessidades especiais. As pessoas não sabem como buscar e exigir seus direitos. Para superar os desafios, é necessária muita discussão e planejamento, desenvolver projetos e metodologias realmente inclusivas. Quando todos forem ouvidos e devidamente atendidos em suas necessidades, a educação será realmente inclusiva.

As pesquisas validaram a importância da família como aliada da educação inclusiva, pois elas devem ser capazes de realizar a interação social de acordo com o processo educativo, de um ponto de vista sério e participativo. As escolas também têm suas próprias responsabilidades nesse processo, dando início a esse movimento de aproximação e parceria para atrair os pais para a escola e quebrar as paredes simbólicas do preconceito, cons-



trangimento, timidez e medo que surge entre a escola e a família. A escola deve formular projetos e estabelecer mecanismos que permitam às famílias participarem ativamente do cotidiano escolar. O trabalho conjunto tem contribuído significativamente para evitar barreiras atitudinais que reforçam o preconceito.

Os professores devem adaptar ao currículo para incluir todos os alunos. Para tanto, seu plano deve ser flexível, e atuarem como facilitadores e mediadores dos direitos dos alunos com necessidades educativas especiais, mesmo na situação aparentemente impossível, mostrar como integrar e incluir o aluno à sociedade. Para uma educação de qualidade, é necessária uma formação sólida e contínua para que possam progredir continuamente e refletir sobre suas práticas pedagógicas.

No que se refere às contribuições da pesquisa, acredita-se que foi possível trazer reflexões abrangentes e relevantes sobre as temáticas relacionadas à inclusão escolar, que podem servir como base para futuras investigações. Sugere-se que novos estudos teóricos explorem bases de dados adicionais, com outras palavras-chave, e outros idiomas. Recomenda-se o desenvolvimento de estudos empíricos que investiguem práticas pedagógicas inclusivas e formação de professores da educação básica e superior, no que se refere à educação especial na perspectiva inclusiva.

Referências

ABRÃO, Ruhena Kelber; DUARTE, Marisol Maiche. O papel da afetividade no processo ensino e aprendizagem da criança com deficiência. **Revista Uniabeu**, v. 10, n. 24, 2017.

ALAMINOS, Claudia. **Fundamentos Da Educação Especial: Aspectos Históricos, Legais e Filosóficos** Revisão, Indaial: UNIASSELVI, 2018. Disponível em: <https://www.uniassevi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=29978>. Acessado em: 25 de jan. 2023.

BARBOSA, M. O. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 299-310, 2018.

BARROS, Alessandra Negrão D; JUNIOR, Luiz Cagnon; CASSIANO, Paulo Victor. A inclusão do surdo na educação básica. Centro Virtual de Cultura Surda. **Revista Virtual de Cultura Surda**. Ed. 24, de setembro de 2018. Editora Arara Azul. ISSN 1982-6842

BEZERRA, Maria Aparecida Dantas; ARRUDA Graziela Queiroz; SILVA, Joelma Santana Reis. **Prática docente do atendimento educacional especializado (AEE): Em tempos remotos e distanciamento social**. Anais CO-NEDU, 2020, Maceió: 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em 25 de jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Diário Oficial

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de junho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acessado em 25 de jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm Acessado em 25 de jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 25 de jan. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria da Educação Especial. Política nacional da educação especial e a perspectiva da educação inclusiva. MEC. SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. 2002b. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acessado em 25 de jan. 2023.

CONCEIÇÃO, D. **Educação para as relações étnico-raciais como política educacional para Educação Básica**: um olhar sobre a Lei 10.639 de 2003. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Goiânia, 2017.

CRIPPA, Rosimeiri Merotti. VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. **Educação Inclusiva**: Uma Reflexão Geral. Cadernos da FUCAMP. 2021. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/208>. Acessado em: 5 jan. 2023.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; FERREIRA, Luiz Gustavo Fabris; REZENDE, Ana Mayra Samuel da Silva. **O Aluno com Deficiência e a Pandemia**. Instituto Fabris Ferreira, 2020. Disponível em: <https://freemind.com.br/blog>. Acesso em 05 jan. 2023.

DA SILVA, Camila Ramos Brandão; KLUMPP, Carolina Ferreira Barros. A importância da relação família-escola na educação inclusiva de aluno com deficiência. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 3, p. 4611-4629, 2020.

FREITAS, N. A. Alguns Obstáculos Para A Educação Inclusiva Dentro e Fora da Escola. **Revista, Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop/MT/Brasil, v. 8, n.1, p. 20-31, 2018. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php> acesso em: 16 jan. 2023.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7º ed. São Paulo: Atlas, 2022.

LACERDA, L. Política Nacional de Educação Especial de 2008 e 2020. **Revista Luna ABA Intervenção e Pesquisa em Educação e Comportamento**. 2020. Disponível em: <https://multimidia.gazetadopovo.com.br/media/docs/.pdf> Acesso em: 27 jan. 2023.

MAGNABOSCO, M. B.; SOUZA, L. L. Educação inclusiva e as representações dos estudantes sobre seus pares com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 1, São Paulo, p. 115-122, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018012631> acesso em: 25 de jan. 2023

MENEZES, U. Os **Desafios dos Professores de Química na Perspectiva da Educação Inclusiva: Entraves Ante (Des) Preparo Pedagógico**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (NPGEICIMA/UFS). Universidade Federal De Sergipe. 2017. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/5104/1/UILDE_SANTANA_MENEZES.pdf. Acesso em: 25 de jan. 2023

NETO, A. O. S.; ÁVILA, E. G.; SALES, T. R. R.; AMOIM, S. S.; NUNES, A. K. F.; SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> Educação inclusiva: uma escola para todos <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X24091> acesso em: 16 jan.2023.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. R. J. Política de Educação Especial os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684853>. Acesso em: 25 de jan. 2023

OLIVEIRA, F. R.; ARAÚJO, M. D. B.; SILVA, J. L. B. **O Papel do Professor na Educação Inclusiva**. In: VI Congresso Nacional de Educação, Fortaleza, CE, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019.pdf> Acesso em: 25 de jan. 2023.

ROCHA, A. B. O. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaios Pedagógicos**, v.7, n.2, Jul/Dez, 2017. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1-O-papel-do-professor-na-educacao-inclusiva.pdf> Acesso em: 25 de jan. 2023.

SACCOL, L. R. I.; VIANNA, C. PAVÃO, S. M. O. Negligência Familiar: Implicações na Aprendizagem Escolar de Estudantes com Deficiência Visual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, ed.14, p.183-196, jan. Dez., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dGTDDgBCC4wjyq4nrNYQWF>. Acesso em: 25 de jan. 2023.

SILVA NETO, A de O. ÁVILA, É. G. SALES, T. R. R. AMORIM, S. S. NUNES, A. K. SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, 31 (60), 81-92, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acessado em: 25 de jan. 2023.

SILVA, R. H. R.; SILVA, R. M. R. N. Golpe De 2016 E A Educação No Brasil: Implicações Nas Políticas De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva. **Revista HISTEDBR**, On-line Campinas, SP v.19, p.1-23, 2019. Disponível em: DOI: 10.20396/rho.v19i0.8655755. Acesso em: 25 de jan. 2023

SOUZA, F. F.; PLETSCHE, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n.

97, p. 831-853, 2017 Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500887>. Acesso em: 25 de jan. 2023.

TRENTINI, Caroline Portilho. **O Ensino de Ciências na Educação Inclusiva**: Atuação dos Professores e Metodologias Desenvolvidas. UTFPR (Polo UAB), 2020. 42 f. Monografia (Especialista na Pós-Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2020.



49

A PEDAGOGIA DE MARIA MONTESSORI E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*MARIA MONTESSORI'S PEDAGOGY AND LUDICITY IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION*

Tayane Frazão Lindoso



Resumo

O uso da ludicidade no ambiente educacional tem ganhado grande destaque nas práticas educativas, devido às contribuições no desenvolvimento infantil. Objetivou-se discutir sobre os benefícios das atividades lúdicas para o ensino-aprendizagem das crianças na educação infantil, sob uma perspectiva da abordagem da pedagogia Montessoriana. Foi realizada uma revisão integrativa da literatura, com a busca dos estudos na fonte de levantamento bibliográfico do Portal Periódico da Capes e SciELO, através dos descritores “Pedagogia de Maria Montessori” AND “Ludicidade” AND “Educação infantil”. A proposta pedagógica de Montessori desenvolveu nova organização didática e novos instrumentos de trabalho, buscando formas de contemplar demandas singulares dos alunos, abordando a autonomia da criança em seus afazeres escolares e a priorização do seu direito de escolha. Essa pedagogia tem como um dos objetivos auxiliar o desenvolvimento natural da criança e não apenas a transmissão de conhecimento. O método de Montessori defende a realização de atividades com propostas livres, cujo material utilizado possui características específicas para cada fase do desenvolvimento, seguindo um conjunto de princípios e uma sequência de níveis, empregando o lúdico como forma de potencializar a aprendizagem. É através do lúdico que se despertam pensamentos e ideias positivas, construindo situações por meio da criatividade e da imaginação, visto que através da brincadeira, a criança naturalmente cria soluções utilizando seus pensamentos e ideias, gerando a construção de novos saberes. Assim, as contribuições de Maria Montessori que valorizavam a ludicidade, através de jogos sensoriais e a manipulação dos objetos, figuras, cores, superfícies e movimento favorecem o desenvolvimento educacional.

Palavras-chave: Maria Montessori. Educação infantil. Ludicidade.

Abstract

The use of playfulness in the educational environment has gained great prominence in educational practices, due to its contributions to child development. The objective was to discuss the benefits of recreational activities for the teaching-learning of children in early childhood education, from the perspective of the Montessorian pedagogy approach. An integrative literature review was carried out, with the search for studies in the bibliographical survey source of the Portal Periódico da Capes and SciELO, through the descriptors “Pedagogy of Maria Montessori” AND “Playfulness” AND “Education for children”. Montessori’s pedagogical proposal developed a new didactic organization and new work instruments, seeking ways to contemplate the students’ unique demands, addressing the child’s autonomy in their school duties and prioritizing their right to choose. One of the objectives of this pedagogy is to help the natural development of the child and not just to transmit knowledge. The Montessori method advocates carrying out activities with free proposals, whose material used has specific characteristics for each stage of development, following a set of principles and a sequence of levels, using play as a way to enhance learning. It is through play that positive thoughts and ideas are awakened, building situations through creativity and imagination, since through play, children naturally create solutions using their thoughts and ideas, generating the construction of new knowledge. Thus, Maria Montessori’s contributions that valued playfulness, through sensory games and the manipulation of objects, figures, colors, surfaces and movement, favored educational development.

Keywords: Maria Montessori. Child education. Playfulness.

1. INTRODUÇÃO

O uso da ludicidade no ambiente educacional tem ganhado grande destaque nas práticas educativas, devido a comprovação das contribuições no desenvolvimento infantil (DE MELO RODRIGUES *et al.*, 2022). Através do lúdico, a criança constrói valores e conhecimentos que são essenciais em sua vida, pois estimula a imaginação, o controle de emoções, a criatividade e a liberdade, contribuindo assim na formação de atitudes sociais, no caráter, na ética e no respeito, dando a ela uma nova concepção de mundo (DA SILVA, 2022).

A partir do momento que o brincar deixou de ser visto como um simples passa tempo, as brincadeiras e os jogos começaram a ser utilizadas como atividades educacionais, possibilitando o desenvolvimento integral da criança. A atividade lúdica no processo de ensino pode ser usada como uma ferramenta facilitadora da aprendizagem, visto que estudos demonstram que o conhecimento que a criança adquire enquanto está brincando, raramente, é esquecido (LIMA; PAREJA, 2022).

Entretanto, é preciso que o professor saiba explorar essa abordagem em sala de aula, dado que os avanços nas inovações tecnológicas da atualidade se tornam um desafio para o professor, surgindo a necessidade de repensar na sua prática, com enfoque em ações inovadoras, críticas e criativas que possam proporcionar uma aula de qualidade e interessante (SILVA; D'ÁVILA, 2020).

A partir da perspectiva da Pedagogia de Maria Montessori, as escolas devem incentivar os alunos a desenvolverem um senso de responsabilidade pelo próprio aprendizado e adquirir autoconfiança, cujas instituições devem levar em conta a personalidade de cada criança, enfatizando experiências e manuseios de materiais para obter a concentração individual e o aprendizado. Os alunos necessitam serem expostos a trabalhos, jogos e atividades lúdicas que os aproximem da ciência, da arte e da música (DE SOUZA, 2019).

A principal motivação para sustentar o presente estudo reside na necessidade de ressaltar a importância que o tema possui para a educação, visto que a pedagogia Montessoriana e a ludicidade, embora disponível em várias escolas, nem sempre são utilizadas da forma correta. Assim, por meio desta pesquisa, pretende-se ressaltar a importância de as escolas estarem atentas às contribuições da pedagogia Montessoriana e da valorização do lúdico, destacando a relevância da aplicação desse recurso como parceiro no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. Com o desenvolvimento desta pesquisa, acredita-se que posso incentivar os educadores a utilizar essa abordagem como auxílio no processo educacional, elucidando dúvidas sobre o uso adequado dos métodos.

Assim, elaborou-se a seguinte questão norteadora: “Qual a importância da Pedagogia de Maria Montessori e do Lúdico para o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil? O presente estudo tem como objetivo geral discutir sobre os benefícios das atividades lúdicas para o ensino-aprendizagem das crianças na educação infantil, sob uma perspectiva da abordagem da pedagogia Montessoriana; e como objetivo específico refletir sobre os pilares da educação de Maria Montessori na perspectiva no processo educativo.



2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

Foi realizada uma revisão integrativa da literatura, que teve como finalidade analisar e discutir as fundamentações teóricas produzidas sobre a Pedagogia de Maria Montessori e a Ludicidade na Educação Infantil. A busca dos estudos foi realizada na fonte de levantamento bibliográfico do Portal Periódico da Capes e SciELO através dos descritores “Pedagogia de Maria Montessori” AND “Ludicidade” AND “Educação infantil”.

A estratégia de busca inclui pesquisas publicadas nos últimos 5 anos (2019-2023); no idioma português; disponíveis eletronicamente na íntegra; de forma gratuita e que contemplem o objetivo proposto, seja através de artigos, dissertações, teses e monografias. Após a busca dos estudos selecionados, realizou-se uma leitura dos títulos e resumos, a fim de que as informações fossem obtidas.

Dessa forma, fizeram parte desta revisão integrativa aqueles estudos que abordavam sobre os benefícios das atividades lúdicas para o ensino-aprendizagem das crianças na educação infantil, sob uma perspectiva da abordagem da pedagogia Montessoriana.

2.2 Resultados e discussão

A Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral de crianças de até 5 anos em seus aspectos físico, intelectual e social, cuja Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9394/96, estabelece que essa etapa deve ser gratuita e ter a Base Nacional Comum Curricular - BNCC como base do currículo escolar, propondo ações desenvolvidas nessa etapa aliadas ao educar, cuidar e brincar (LEITE; DOS SANTOS FREIRE; DE CARVALHO CARVALHO, 2021).

Na educação infantil, as crianças estão em processo de desenvolvimento e nesse período ampliam seu campo de socialização, tendo maior oportunidade de aumentar as possibilidades de brincar, ato que surge livremente, sem noção de obrigatoriedade e que proporciona prazer, configurando-se assim como uma oportunidade de desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional e social (DE OLIVEIRA ALMEIDA, 2020).

A partir do levantamento bibliográfica, evidenciou-se que diferentes estudos defendem essa busca de conhecimentos pelos alunos, a partir do método Montessori, que preza por uma educação centrada na criança e em suas necessidades.

Segundo De Souza *et al.* (2022), a proposta pedagógica de Montessori desenvolveu nova organização didática e novos instrumentos de trabalho, buscando formas de contemplar demandas singulares dos alunos. Essa metodologia aborda a autonomia da criança em seus afazeres escolares e a priorização do seu direito de escolha. Deste modo, Dummer e Camozzato (2021) discorrem que a pedagogia montessoriana tem como um dos objetivos, auxiliar o desenvolvimento natural da criança e não apenas a transmissão de conhecimento como acontece no modelo tradicional.

Raabe, Viana e Metzger (2021) afirmam que a aprendizagem se dá inicialmente pela manipulação com as mãos, visto que é através das mãos que as crianças exploram e compreendem o mundo ao seu redor. Nesse contexto, as atividades táteis, desenvolvidas e aplicadas na educação infantil, têm por objetivo apresentar as crianças características que definem os objetos como tamanho, forma, cor, textura, peso, aromas e sons.

Assim, Da Silva e Pordeus (2021), enfatizam que o método de Montessori defende a re-

alização de atividades com propostas livres para as crianças, cujo material utilizado possui características específicas para cada fase do desenvolvimento, seguindo um conjunto de princípios e uma sequência de níveis do mais simples para um nível maior de complexidade e emprega o lúdico como forma de potencializar a aprendizagem.

O brincar é uma necessidade que, segundo Do Nascimento Campos e Ramos (2019), se manifesta desde o nascimento. Nesse contexto, Silva, Da Silva e De Oliveira Tavares (2020), complementam essa discussão ao afirmarem que é por meio da ludicidade que os sujeitos desenvolvem potencialidades, aprimoram habilidades e capacidades, pois oferecem momentos que trabalham a cognição por meio de interações com objetos e outros sujeitos.

De acordo com Neto (2019), é através do lúdico que se despertam pensamentos e ideias positivas, construindo situações por meio da criatividade e da imaginação, visto que através da brincadeira, a criança naturalmente cria soluções utilizando seus pensamentos e ideias, gerando experiências novas e que contribuem para a construção de novos saberes que dão condições aos sujeitos de realizar atividades cada vez mais complexas. É nessa perspectiva que De Souza e Salvador (2019) discorrem que o lúdico é uma ferramenta que pode ser articulada com as metodologias de ensino.

Dessa forma, para compreender os fenômenos de aprendizado na sua totalidade e globalidade, desenvolver a intelectualidade, amadurecer o emocional e construir o social, a pedagogia de Montessori segue os principais da i) autoeducação, no qual a criança adquire conhecimento com espontaneidade, sem influência de outros; ii) educação como ciência, no sentido de deixar a criança livre para apresentar sua própria opinião sobre o mundo que o cerca; iii) educação cósmica, no qual serve para estimular o aluno a criar correlações com o universo que o cerca; iv) ambiente preparado, para que a criança possa conhecer e explorar tudo o que há; v) adulto preparado, visto que os princípios só funcionam com a participação tanto do professor como dos pais e/ou responsável e vi) criança equilibrada, caracterizada por ser aquela que se desenvolve conforme cada fase do seu crescimento (SILVA; DE PAULA PEREIRA, 2019).

A partir desses fundamentos, evidencia-se que o ensino Montessoriano não institui metas, e as iniciativas são tomadas espontaneamente pela criança, que é capaz de passar dias e dias empilhando materiais de diferentes tamanhos e cores até obter domínio sobre as formas, a lógica, a sequência, ter percepção de grandezas físicas para, enfim, conseguir idealizar o aprendizado por completo (CRUZ; DELLA CRUZ, 2019).

Nogaro, Anese e De Fátima Ferrari (2021) ressaltam que o ambiente preparado é o conceito fundamental para que a criança desenvolva o seu potencial, pois visa fomentar a autonomia através da organização e adequação do espaço físico para atrair a atenção das crianças, propiciando a livre atividade articulada aos interesses que são próprios e naturais de cada indivíduo.

A adaptação do ambiente às necessidades e à personalidade dos alunos é de extrema relevância para a obtenção de uma aprendizagem de qualidade, sendo que no ambiente devem ter móveis e objetos simples, práticos e atraentes que sejam direcionados plenamente à atividade infantil. Nesse contexto, o ambiente visível inclui móveis acessíveis, a exemplo de chuveiros, pias e torneiras mais baixas; cadeiras e mesas de altura confortável; e estantes que possam ser vasculhadas de acordo com a curiosidade do indivíduo (RAMALHO; OLAIA, 2021).

Ao invés de brinquedos, há materiais e estes são resistentes, geralmente de madeira, mas precisam ser leves para que as crianças consigam manusear sozinha; e deve possuir uma organização específica e dividida nas áreas sensorial, matemática, linguagem, edu-

cação cósmica e vida prática. Na área sensorial deve haver materiais de encaixes, pareamento de diferentes formas geométricas e cores que desenvolvam tanto a coordenação motora fina como os processos cognitivos. A área da Matemática deve conter cubos de madeiras que, dependendo da composição, formam as unidades, dezenas, centenas e milhares; além de outros materiais que desenvolvam o conhecimento dos números, quantidades, somas, subtrações, entre outros. A área de linguagem deve englobar atividades de escrita, letras, reconhecimento e pareamento de imagens e palavras, além de atividades artísticas de desenho, pintura, recorte, colagem, entre outros. A educação cósmica deve conter materiais como mapas, miniaturas de animais, plantas, cartelas de pareamento e conhecimento histórico. E por último, a área da vida prática deve contemplar atividades do dia a dia, como preparo de lanche, organização e limpeza dos espaços (MACEDO, 2020).

Desse modo, a disposição dos materiais deve estar à altura para que a criança possa manipular, tocar ou pegar os objetos quando desejar; devendo decidir, ainda, se realizará a atividade sentada ou em pé, num tapete ou cadeira. Desta maneira, os professores devem preparar o ambiente antes do início da prática, estimulando a criança a escolher e se apropriar do espaço e de seus materiais, a fim de facilitar a atividade autônoma (CRUZ; DELLA CRUZ, 2019).

Um dos pilares que compõem a metodologia Montessori, segundo De Moraes (2022), é o adulto preparado, tendo em vista que visa fornecer as condições necessárias para o desenvolvimento da criança. É através dessa perspectiva que o adulto observa a conduta, os limites e os conflitos no cotidiano, prestando assim a assistência necessária, mas nunca sendo um obstáculo entre a criança e a sua experiência. Com base nestes fundamentos, o método de Montessori leva a criança a ter uma autoeducação, a integrar-se socialmente, a ter independência e autodisciplina, tendo assim um desenvolvimento mental, cognitivo e físico elevado desde os anos iniciais.

A aplicação da pedagogia de Maria Montessori e a Ludicidade na Educação Infantil pode ser vista de várias maneiras. Alguns exemplos podem ser evidenciados no estudo conduzido por Grzeça e Fischer (2020), cuja finalidade foi compreender o processo de apropriação realizado por uma escola de Porto Alegre através do uso dos materiais Montessoriano para o ensino de matemática, cujo um dos materiais analisados foi o “Réguas da adição”, composto por uma tábua de madeira dividida em quadradinhos.

A tabua possuía dezoito colunas separadas por uma linha vertical vermelha entre a décima e a décima primeira coluna, e dezoito linhas. Fizeram parte também deste material dois conjuntos de faixas, que parecem réguas, com a altura dos quadrados e com o comprimento de um a nove quadradinhos. Foi utilizado também, junto a este material, as tabelas da memorização da adição, ou ainda as tabuadas da adição, que são pequenas folhas nas quais encontram-se todas as somas de duas parcelas formadas pelos números de um a nove. Assim, ao manipular o material, a criança primeiramente realiza a operação com as réguas sobre a tábua, sendo a primeira parcela representada pela régua azul e a segunda parcela pela régua vermelha, e depois preenche as tabuadas. Com este material tem-se o intuito de trabalhar a memorização das somas, o que facilita muito o trabalho posterior no algoritmo (GRZEÇA; FISCHER, 2020).

Em outro estudo realizado por Sobrinho, Raika e Lima (2022), foi desenvolvido um material pedagógico com ênfase na pedagogia de Maria Montessori para auxiliar no desenvolvimento de crianças com paralisia cerebral. O recurso construído foi intitulado de “Laço Mágico” e consistiu em uma placa de PVC ou papelão, coberta com tecido ou EVA, aberto em dois lados, com fitas de duas cores diferentes presas em ambos os lados, alternadamente, na ordem vertical que, amarradas entre si, formam um total de quatro ou cinco

laços. Esse recurso foi elaborado com o intuito de favorecer o desenvolvimento, tanto da coordenação motora fina (por meio do movimento de pinça), quanto do tônus das regiões das mãos e braços; estimular a percepção, a atenção e a concentração; desenvolver a lateralidade e o senso de ordem e de disciplina (SOBRINHO; RAIKA; LIMA, 2020).

Nesse contexto, as contribuições de Maria Montessori que valorizavam a ludicidade, através de jogos sensoriais e a manipulação dos objetos, as figuras, as cores, superfícies, som e movimento favorecem ao desenvolvimento educacional.

3. CONCLUSÃO

A partir da perspectiva de que na educação infantil é dada ênfase em atividades pedagógicas que sejam significativas para as crianças, a ludicidade é uma estratégia que vem contribuindo de forma decisiva para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança.

Assim, compreendendo que o lúdico assume importante papel no contexto social, visto que é um recurso que contribui para a transmissão de conhecimentos, valores e crenças, a aplicabilidade da Pedagogia de Maria Montessori é de extrema importância por possibilitar a construção do ensino aprendizagem voltado para a vida prática, por meio de diversos objetos com características diferentes que estimulem eixos temáticos, como conceitos de liberdade, natureza, estrutura e ordem, atmosfera, desenvolvimento de uma vida em comunidade, dentro outros.

Entretanto, torna-se necessário que o professor tenha conhecimento da realidade de cada aluno para planejar essas propostas, a fim de contribuir para o desenvolvimento integralmente da criança, com atividades visando a ludicidade, criatividade, interação, motricidade, experiências e descobertas, cujas metodologias devem ser organizadas de acordo com os desejos manifestados por cada criança, seus comportamentos e ações no ambiente.

Referências

- CRUZ, Viviane Edna; DELLA CRUZ, Gisele Thiel. O método Montessori e a construção da autonomia da criança na educação infantil. **Caderno Intersaberes**, v. 8, n. 15, 2019.
- DA SILVA, Marilene Pereira. Jogos e brincadeiras no desenvolvimento infantil. **Revista Primeira Evolução**, v. 1, n. 35, p. 37-42, 2022.
- DA SILVA, Vanusia Rodrigues; PORDEUS, Marcel Pereira. Jogos, o lúdico e a importância do brincar no processo de aprendizagem na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 7, p. 808-819, 2021.
- DE MELO RODRIGUES, Adriana Maria *et al.* Desenvolvimento da leitura na educação infantil: o papel da ludicidade. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, p. e52011125228-e52011125228, 2022.
- DE MORAES, Neide Benedita. Método Montessori: a criança como protagonista do seu aprendizado. **Revista Primeira Evolução**, v. 1, n. 31, 2022.
- DE OLIVEIRA ALMEIDA, Sandra. A importância da psicomotricidade na ludoterapia e na prática pedagógica para aprendizagem. **Na Onda Da Educação**, p. 166, 2020.
- DE SOUZA, Akila Priscila Lima. Lúdico na educação infantil. **SEPE-Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS**, v. 9, n. 1, 2019.
- DE SOUZA, Cintia Conceição *et al.* Montessori e Pikler: práticas pedagógicas na perspectiva lúdica. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 13, p. e484111335682-e484111335682, 2022.

DE SOUZA, Juliana Marques Paiva; SALVADOR, Marco Antonio Santoro. O lúdico e sua relação com as metodologias ativas: reflexão acerca das possibilidades do fazer pedagógico. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 5, n. 3, p. 666-682, 2019.

DO NASCIMENTO CAMPOS, Rafaely Karolynne; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Participação social de crianças em brincadeiras: aproximações às culturas da infância na educação infantil. **Zero-a-seis**, v. 21, n. 39, p. 51-66, 2019.

DUMMER, Laura Menezes Eskasinki; CAMOZZATO, Viviane Castro. O método Montessori na formação do currículo para o Ensino de Ciências na Educação Infantil. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 3, p. 500-514, 2021.

GRZEÇA, Karina; FISCHER, Maria Cecilia Bueno. Uso de materiais montessorianos: o processo de apropriação em uma escola montessoriana. **Anais do ENAPHEM-Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática**, n. 5, p. 1-5, 2020.

LEITE, Edna Xenofonte; DOS SANTOS FREIRE, Arlane Markely; DE CARVALHO CARVALHO, Rita Oliveira. Duas faces do mesmo lado: educação infantil e o desenvolvimento integral da criança, uma reflexão a partir de Paulo Freire. **Ensino Em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021.

LIMA, Sandra Aparecida; PAREJA, Eliane Teodoro Coimbra. A contribuição de jogos e brincadeiras para a educação infantil. **A contribuição de jogos e brincadeiras para a educação infantil**, 2022.

MACEDO, Carollina Veiga. **Método Montessoriano na Educação Infantil – a perspectiva de uma Professora Iniciante Sobre o Cotidiano Escolar**. 51 f Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

NETO, Reginaldo Alves Da Silva. A importância das atividades lúdicas na educação infantil. **Sociedade em Debate**, v. 1, n. 01, 2019.

NOGARO, Arnaldo; ANESE, Ritieli Andressa; DE FÁTIMA FERRARI, Rosane. A atualidade de montessori: evidências a partir da investigação das práticas pedagógicas na educação infantil. **Vivências**, v. 17, n. 32, p. 113-128, 2021.

RAABE, André; VIANA, Cesar; METZGER, Julia. Estudo comparativo de interfaces tangíveis de programação voltadas a crianças da educação infantil. In: **Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação**. 2019. p. 485.

RAMALHO, Ariel Sacaro Barbosa; OLAIA, Leticia; GABINI, Wanderlei Sebastião. Diversidade no educar: um estudo sobre metodologias através da Pedagogia Waldorf e do Método Montessori. **Revista Eletrônica da Educação**, v. 4, n. 1, p. 22-42, 2021.

SILVA, Adelmo Carvalho; D'ÁVILA, Cristina Maria. Prática pedagógica lúdica de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 8, n. 2, p. 232-252, 2020.

SILVA, Julianne Veloso; DE PAULA PEREIRA, Karla. Contribuições de Maria Montessori para as práticas pedagógicas na educação infantil. **Saberes Interdisciplinares**, v. 12, n. 24, p. 7-19, 2019.

SILVA, Rafael Soares; DA SILVA, Izabel Rodrigues; DE OLIVEIRA TAVARES, Rozinete. Os jogos e as brincadeiras e suas contribuições no processo de desenvolvimento infantil. **Revista Amor Mundi**, v. 1, n. 3, p. 119-134, 2020.

SOBRINHO, Bruna Rachel Sales; RAIKA, Marcia; LIMA, Silva. Materiais montessorianos para estudantes com paralisia cerebral no Ensino Fundamental. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022.



50

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*THE IMPORTANCE OF INCLUDING STUDENTS WITH HIGH SKILLS/
GIFTEDNESS IN BASIC EDUCATION*

Adriana Oliveira Ferreira



Resumo

As práticas metodológicas inclusivas para pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) são pauta para uma discussão que demanda o preparo de diversas propostas de trabalho, haja vista as especificidades inerentes a cada ser na perspectiva de ampliar e potencializar as possibilidades de aprendizagem. No objetivo geral do presente estudo foi compreender a importância da inclusão dos para alunos com as Altas habilidades/ Superdotação na Educação Básica. Foi realizada pesquisa através de materiais já publicado na área de pedagogia referente ao tema abordado, os dados foram extraídos de materiais do revistas eletrônicas, além de livros de bibliotecas universitárias sobre o tema abordado. Conclui-se que que as crianças com AH/S precisam e devem ter um atendimento diferenciado em um espaço onde possam desenvolver seu talento e aprofundar-se nos conteúdos de aprendizado.

Palavras-chave: Inclusão; Crianças Altas Habilidades; Professores; Formação.

Abstract

Inclusive methodological practices for people with High Abilities/Giftedness (AH/S) are the agenda for a discussion that requires the preparation of different work proposals, given the specificities inherent to each being in the perspective of expanding and enhancing learning possibilities. The general objective of this study was to understand the importance of including students with high abilities/giftedness in Basic Education. Research was carried out through materials already published in the area of pedagogy related to the topic addressed, data were extracted from materials from electronic journals, as well as books from university libraries on the topic addressed. It is concluded that children with AH/S need and should have a differentiated service in a space where they can develop their talent and deepen themselves in the learning contents.

Keywords: Inclusion; Children High Abilities; Teachers; Training.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva no processo de aprendizagem tem como papel atender às necessidades educativas especiais de todos por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que possam eliminar as barreiras para sua plena participação na sociedade e seu desenvolvimento.

Para a inclusão escolar do aluno com Altas Habilidades/Superdotação é imprescindível que ocorram mudanças, sendo necessário criar estratégias inclusivas como a reelaboração do projeto político-pedagógico das escolas e o processo de formação e qualificação do educador.

Diante desse contexto, justifica-se que a temática tem como finalidade despertar o interesse de pesquisa de diversas áreas, bem como da pedagogia, pois essas crianças precisam estar no ambiente escolar inclusivo. Nessa perspectiva, a pesquisa torna-se importante para aprofundar-se nos conhecimentos sobre o trabalho educacional e de inclusão que os professores realizam com os Alunos portadores de Altas Habilidades/Superdotação.

Nota-se que as escolas regulares devem estabelecer metodologias de ensino específicas, principalmente no que tange à adequação curricular para crianças superdotadas/altas habilidades, bem como a oferta de salas especiais, materiais didáticos específicos e atividades que venham a desenvolver o potencial desses alunos. Portanto, a questão que orienta essa pesquisa é: qual a importância da inclusão dos alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica?

No objetivo geral do presente estudo foi compreender a importância da inclusão dos alunos com as Altas habilidades/ Superdotação na Educação Básica. Além dos objetivos específicos abordar sobre caracterizar educação inclusiva no contexto das altas habilidades; descrever as características das altas habilidades e superdotação. E por fim, discutir sobre a formação do professor e atuação na inclusão de alunos com Altas Habilidades/Superdotação

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação inclusiva

Segundo Mendes (2016, p. 391), o termo “inclusão” surgiu na literatura por volta de 1990, substituindo o termo “interação”, colocando idealmente os alunos com necessidades especiais em escolas regulares. Desta forma, o princípio da inclusão começa a ser defendido.

Como proposta de aplicação prática de um movimento mundial chamado inclusão social no campo da educação, isso significaria criar um processo bilateral em que pessoas e sociedades excluídas buscam cooperar para alcançar oportunidades iguais para todos, criar uma sociedade democrática onde a cidadania seja garantida a todos, onde a diversidade é respeitada e as diferenças são aceitas e politicamente reconhecidas (MENDES, 2016, p. 395).

O que querem revelar é que aceitar e respeitar o discurso da diferença e incluir a diversidade para todos os excluídos da escola não anula a diversidade. Dessa forma, a Declaração Universal de Educação para Todos (2019) afirma que todos os considerados diferentes e excluídos têm acesso a escolas e salas, tornando-se assim uma sociedade democrática.



Nas interações sociais, de acordo com Mendes (2016), existem problemas de inclusão entre crianças e jovens com necessidades especiais, mas as escolas são percebidas como servindo pessoas comuns ao invés de buscar fazer mudanças no Apoio à Inclusão de Alunos com Deficiência. A educação inclusiva não é novidade e pode ser imaginada a partir do processo de interação. A inclusão, por sua vez, surgiu no final do século XX e é amplamente aplicada a todas as ciências humanas.

A interação e inclusão, reconhecem que existem diferenças entre os seres humanos, mas reconhecem que as instituições educacionais estão se concentrando nas desigualdades das diferenças entre as pessoas, sejam essas diferenças pessoais, sociais, culturais ou políticas. Nesse sentido, prega-se “a necessidade de promover uma reforma educacional, procurando promover uma educação de qualidade para todos” (MENDES 2016, p. 395).

Com base nessa conceituação, o senso comum identifica a educação especial como educação para indivíduos com deficiência, seja ela física, sensorial ou intelectual. No entanto, a educação especial também inclui a educação para alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e alunos altamente capazes/superdotados (AH/S), considerando estes últimos como alunos que aprendem com muita facilidade e podem rapidamente apreender conceitos, procedimentos e atitudes.

Dessa forma, Mendes (2016) argumenta que os pressupostos e práticas de inclusão são bastante distantes, parecem ser o consenso de alguns, e acomodam diferentes posições sobre o tema, e, de fato, mais do que no debate sobre o funcionamento das escolas inclusivas se concentra em como e onde as pessoas com deficiência podem aprender melhor.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/16), os alunos com deficiência, que são inclusos preferencialmente nas escolas de ensino público ou privado, têm o direito à adaptação do currículo, da metodologia, de técnicas, dos recursos educativos e até mesmo de realizar avaliações diferenciadas. Quando necessário, devem ter o apoio de serviços especializados, assim como professores capacitados com formações adequadas (BRASIL, 2016).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/16), os alunos com deficiência matriculados preferencialmente em escolas públicas ou privadas têm o direito de adequar currículo, métodos, técnicas, programas de educação de recursos e, ainda, realizar avaliações diferenciadas. Quando necessário, devem ser apoiados por serviços especializados, bem como por professores devidamente capacitados e capacitados (BRASIL, 2016).

A LDB (9.394/16) está em vigor desde 2016 e desde então passou por diversas alterações em seu conteúdo, sempre buscando melhorias e qualificação para todos os envolvidos na área da educação. Este documento levanta questões importantes sobre discussões inclusivas.

O Capítulo V expõe questões relativas diretamente à Educação Especial, como podemos acompanhar:

Art. 58º. Para os efeitos desta Lei, entende-se por educação especial a modalidade de escolarização, preferencialmente em rede formal de ensino, de alunos com necessidades especiais.

§ 1º. Quando necessário, as escolas regulares fornecerão serviços de apoio especializado para atender às particularidades da clientela da educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será prestado em turmas, escolas ou serviços especializados sempre que não seja possível a colocação dos alunos em turmas regulares do ensino formal devido às suas circunstâncias específicas.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60º. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (LDB, 2016).

Portanto, não é novidade a intenção do governo de trazer todos os alunos com necessidades especiais para a rede formal de ensino, como mostra o art. 58 sendo o único parágrafo ao final do capítulo cinco, onde a palavra aparece preferencialmente desde 1996, o governo, com a nova criação do PNE, apenas reforça a ideia de que o melhor é incluir todas as pessoas com necessidades especiais na formalização Rede de Educação.

O Art. 58 expõe que é garantido aos alunos com necessidades especiais o acesso ao currículo, métodos, tecnologia, recursos educacionais específicos para cada necessidade e conclusão da educação básica para os alunos que não conseguem concluir a educação básica por deficiência. Alunos com alta capacidade e talento também têm direito a conclusão acelerada em menos tempo. No entanto, a sociedade deve questionar isso e investigar a realidade das instituições de ensino, buscando compreender verdadeiramente como vem ocorrendo a inclusão ou interação dos alunos.

O Plano Nacional de Educação 2014/2024 apresenta 20 metas para a garantia de uma educação mais qualificada, sendo que uma destas 20 metas, mais especificamente a Meta 4, se refere ao acesso de todos na educação básica de ensino, veja:

Acesso universal aos serviços de educação básica e especializada, preferencialmente na rede formal de ensino, para pessoas com deficiência, deficiência combinada do de-



envolvimento e pessoas altamente qualificadas ou superdotadas entre 4 (quatro) e 17 (dezessete) anos de idade, com inclusão garantida em sistemas educacionais, salas de recursos polivalentes, turmas, escolas ou serviços profissionais, públicos ou contratados (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

Fica claro que uma política de inclusão que inclui o quatro (4) e suas estratégias, mais especificamente a palavra “melhor”, visa “incluir” alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. Dessa forma, o governo busca reduzir ou mesmo eliminar os custos existentes por meio de redes privadas.

A interdisciplinaridade não aparecerá nas salas de aula do ensino regular, pois com esse objetivo passará a impulsionar o desenvolvimento de pesquisas sobre esse tema, que até então não era praticado na maioria das instituições de ensino. Há muito que pesquisar, questionar e investigar sobre essa meta de acesso universal aos serviços de educação básica e profissional, preferencialmente nas redes formais de educação, para pessoas com deficiência, deficiência global do desenvolvimento e populações altamente capazes ou superdotadas.

2.2 Altas habilidades/superdotação

Segundo Winner (2018), as crianças superdotadas e/ou altas habilidades já se “assustam porque sabem e entendem demais, muito cedo. Assim como as crianças deficientes mentais, as crianças superdotadas são percebidas como excêntricas, excêntricas, excêntricas. Educação Especial, a superdotação é caracterizada por talentos, talentos e habilidades de alto potencial que se destacam nas diversas áreas de atuação do aluno.

Em outras palavras, a Política Nacional de Educação Especial (2014) define um indivíduo altamente capaz e superdotado como tendo desempenho excepcional e grande potencial em qualquer uma das seguintes áreas, isoladamente ou em combinação: capacidade intelectual geral; habilidades acadêmicas específicas; criatividade ou pensamento produtivo; habilidades de liderança; talento artístico excepcional e habilidades psicomotoras.

Winner (2018) localiza a superdotação em dois domínios acadêmicos, linguagem e matemática, e em dois domínios artísticos, artes visuais e música. Para o autor é nessas quatro áreas que o talento infantil é mais observado e estudado. Essas áreas são atrativas para o PAH/SD por serem áreas regulamentadas e estruturadas. Acredita-se que Altas Habilidades e Superdotação não se refiram apenas à inteligência verbal, à matemática e à lógica espacial, mas também a outras áreas do conhecimento e ao ser humano.

Alunos superdotados, além de serem vistos como nerds, CDFs e/ou gênios, podem ser confundidos com crianças hiperativas, rebeldes ou mesmo gênios. Desta forma, é necessário expor alguns dos problemas que os alunos devem estar atentos e observar no processo de escolarização, pois infelizmente em nossa sociedade “esses alunos são quase invisíveis na sala de aula, em sua própria família interior, até eles mesmos” (LASTA; HILLESHEIN, 2017).

Segundo Rech (2013), quando se fala em inclusão, nossos olhos e pensamentos se voltam apenas para os portadores de necessidades especiais, e acabamos esquecendo das crianças e jovens superdotados.

Pérez (2007) mostrou que ter altas habilidades vai muito além de ganhar apelidos como nerd, gênio, CDFs e outros termos usados pela sociedade. Os indivíduos superdotados enfrentam muitos obstáculos e necessitam de acompanhamento desde o ensino

fundamental, onde já se percebem as diferenças entre os alunos.

No entanto, no ambiente escolar, a criança com altas habilidades enfrenta duas situações diferentes, explica Pérez (2008):

Quando não é reconhecida, pode desenvolver comportamentos considerados inadequados, desatenção, desmotivação ou ser confundida com alunos que apresentam patologias das mais variadas (hiperatividade, déficit de atenção, depressão, síndrome de Asperger, autismo e outras) e, quando é reconhecida, ainda, pode gerar medo, ódio, inveja ou supervalorização ou simplesmente a ideia de que, por ter AH/SD, não precisa de atendimento especializado (PÉREZ, 2008, p. 20).

Embora muitos casos de HA e DS permaneçam não reconhecidos, e o número de pessoas com alta capacidade seja um pouco menor do que aqueles com necessidades especiais, ainda há poucas pesquisas nessa área. Nesse contexto, Winner (2018) observa que as pesquisas na área de superdotação avançaram muito desde o início da década de 1920, mas Pérez (2018) observa que, no Brasil, existem apenas seis médicos especializados em superdotação/altas habilidades. Isso faz com que a HAP/DS passe despercebida ou mesmo como uma deficiência.

Para Pérez (2018), a falta de oportunidade é um fato que leva à falta de valorização, reconhecimento e cuidado profissional. Famílias de classes mais pobres não têm opções de desenvolvimento que ajudariam a atender às necessidades de pessoas altamente qualificadas.

Segundo Lasta e Hilleshein (2017), as instituições de ensino carecem não apenas de recursos materiais, mas principalmente de criatividade. Este tem tido grande dificuldade em conter as diferenças, principalmente para as diferenças HAP/SD, pois não é reconhecido ou valorizado, e por isso, não valem o maior esforço educativo para suprir essa necessidade.

Pérez (2018) alinha-se com a política de admissão, explicando que as instituições de ensino são uma das muitas responsáveis por alunos altamente capazes/superdotados. Dessa forma, a escola é:

Deve promover os valores desta sociedade, fornecer todas as oportunidades possíveis para o pleno desenvolvimento da pessoa, garantir o livre acesso e o sucesso de todos para todos e centrar-se em todos os alunos únicos que compõem seus sujeitos-objetos dialéticos em tudo. fases da vida (PEREZ, 2008, p. 27).

Em sala de aula, um aluno de alta habilidade, que possui um nível médio de compreensão superior aos seus colegas, absorve rapidamente o conhecimento e acaba perdendo o interesse pela aula, causando transtornos ao professor, pois parece desinteressado por esse conhecimento.

Segundo Renzulli (2004), diferentes países absorvem alunos altamente capazes e superdotados por meio de abordagens diferenciadas e “compressão curricular”. Isso significa que o que os alunos já dominam é compactado e aprofundado, tornando os alunos mais interessados na sala de aula e no momento da escola.

Virgolim (2017) disse que outro método de ensino é o “acelerado”, ou seja, alunos superdotados são ensinados com um ano de antecedência. No entanto, essa abordagem



apresentava um problema nas relações sociais do aluno superdotado, pois após um ano, ele trocava todos os colegas, causando prejuízos ao background emocional da criança.

No Brasil, o método mais utilizado e qualificado por Pérez (2007) é a transformação oposta. Alunos altamente qualificados frequentam a escola em um turno todos os dias, enquanto em outro turno são atendidos por professores especializados, proporcionando atendimento individualizado e abordando assuntos de interesse e vontade de aprender. Dessa forma, quando ele volta para a sala de aula, ele tem uma motivação a mais.

2.3 Formação do professor Formação de Professores e os Portadores de Altas Habilidades/Superdotados

Segundo os documentos do MEC, o professor de portadores de altas habilidades/superdotados não precisa ser um especialista ou um portador de altas habilidades/superdotado, como erroneamente se imagina. O bom atendimento pressupõe preparação do professor no campo do conhecimento sobre identificação e características desses educandos e sobre as alternativas de atendimento viáveis em cada situação concreta (PRADA, 2018).

Essa preparação no campo do conhecimento deveria estar diretamente ligada ao curso de formação desse professor, já que é no curso inicial de sua formação como docente que ele precisa entrar em contato com o conhecimento sobre o universo do portador de altas habilidades/superdotado e a sua importância como agente mediador na inclusão desse aluno. O documento continua: “acima de tudo, espera-se que esse professor tenha sensibilidade para promover a estimulação do aluno para as áreas de interesse deste, bem como para favorecer o seu ajustamento em sala de aula” (FORMOSINHO, 2013, p.56).

Além dos conhecimentos construídos na área, o professor deverá ter uma personalidade rica de atributos, como autenticidade, criatividade, espontaneidade, confiança, experiência, segurança e equilíbrio emocional, coerência nas atitudes, sentido de auto-renovação e atualização constantes, entusiasmo pela aprendizagem e flexibilidade para se adaptar a situações diferentes (MEC, 2015).

Dentro de uma perspectiva humanizadora e também histórica, Kramer (2015, p.127) faz referências ao respeito e consideração que se deve ter a toda uma bagagem trazida pelo professor em sua história docente, quando nós, profissionais educadores, recebemos novas propostas legais para direcionar nossa atuação enquanto profissionais da educação. Assim também o é com a educação infantil: novas propostas, metodologias, teorias, vão aparecendo, e nós temos que nos ir adequando a elas, como se zerássemos nosso saber e recomeçássemos sempre. Sabemos que isso não é possível e acaba por se constituir em um desrespeito às experiências e construções ocorridas anteriormente.

E, dentro dessa perspectiva de entendimento da formação do profissional na educação infantil. Kramer (2015) acredita que o processo de formação se faz em etapas que se resumem em formação prévia do ensino médio ou superior, em que circulam os conhecimentos básicos relativos às disciplinas e os conhecimentos científicos relativos à infância (psicologia, sociologia, antropologia etc.), que oferecem subsídios para a atuação dos adultos com as crianças.

Maimoni (2013) cita ainda que a outra etapa é a formação continuada, que poderia incluir: formação para o movimento social, com uma orientação de cunho político ou também a formação em temas gerais ou específicos; a formação em cada escola, que garanta horário de estudo individual e coletivo, assim como debates, no intuito de compreender a realidade mais ampla e o que acontece no dia-a-dia com as crianças, com cada criança, com

cada um de nós; e a formação cultural, que favorece experiências como a arte em geral.

Machado (2014) a formação de profissionais da educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo que os adultos concebiam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Observar as particularidades infantis, promovendo a construção coletiva de espaços de discussão da prática, que exige embeber a formação na crença de que não há déficit” na criança, nem no profissional que a ela se dedica, a ser compensado; há saberes plurais e diferentes modos de pensar a realidade.

Atentar para os saberes e valores dos profissionais, a partir de seu horizonte social, para sua etnia, sua história de vida e trabalho concreto, é a singeleza que cerca uma proposta de formação, e nisso está também sua força e sua possibilidade de êxito. Nesse mesmo capítulo, Kramer (2015, p.129) ainda enfatiza:

As políticas de formação vivem um impasse: depois de avançar no início dos anos 90, chegando a elaborar sob liderança da Coordenação de Educação Infantil do MEC-uma série de documentos no sentido de delinear uma política de formação, temos hoje parâmetros de formação, referencial de currículo, propostas localizadas e esporádicas. A ação do MEC tem sido, infelizmente tênue (para não dizer omissa) em relação a essa questão, seja pela pequeníssima destinação de recursos para a formação feita pelos municípios, seja porque a liberação desses recursos não tem implicado mudanças de carreira ou salário.(...) que saibamos implementar políticas públicas de formação, sem tornar os professores escravos de métodos, documentos legais ou receiptuários pedagógicos, contribuindo para sua profissionalização, de um lado, com ganhos em termos de carreira e salários. A formação profissional dos educadores da infância (KRAMER, 2015, p. 129).

A formação profissional dos educadores da infância exige uma forte coordenação docente em direção aos objetivos profissionais da formação, uma convergência solidária de esforços e uma prática interdisciplinar da atuação docente. A coordenação docente, ao nosso olhar, implica focar os inúmeros universos que as crianças trazem, e algumas delas com algum diferencial, como a superdotação. Esse diferencial necessita de uma atitude inclusiva por parte do professor da Educação Infantil, o qual nos parece não estar apto a exercê-la, por ser um campo para ele ainda desconhecido.

Segundo Fontana (2014, p.225), “existe por parte dos professores um medo de não terem habilidades pedagógicas para a inclusão”. Reafirmamos neste momento quanto é importante o curso inicial de formação de professores tratar do tema superdotação, ao lado das outras necessidades especiais de alunos, para acolher o superdotado na Educação básica, internalizando seu papel como mediador nos primeiros caminhos institucionais trilhados pela criança portadora de altas habilidades/superdotada, para que essa diferença seja utilizada como uma fonte de enriquecimento e interação harmoniosa com as outras crianças. portadora de altas habilidades/superdotada, para que essa diferença seja utilizada como uma fonte de enriquecimento e interação harmoniosa com as outras crianças.

As diferenças entre os aprendizes são fontes de contradições e de confrontos que perturbam a turma, desafiando-a a superar esses estados de desequilíbrio e propiciando progressos na compreensão e no respeito à diversidade das opiniões, sentimentos, representações do conteúdo em estudo (MONTAN, 2016, p.225).



Nessa perspectiva, as trocas que ocorrem durante o processo de mediação feito pelo professor passam a ser extremamente enriquecedoras, dando ao docente a certeza da legitimidade de seu trabalho.

Segundo Kishimoto (2018), a natureza disciplinar do processo de formação de professores nas universidades cria enormes dificuldades nos saberes teórico-práticos do cotidiano do professor. O professor em formação precisa de subsídios que o auxiliem a compreender a criança e como ela constrói seu conhecimento:

O poder constituído dos campos disciplinares tem efeitos catastróficos, por exemplo, na formulação de currículos da educação infantil. A criança pequena aprende em contato com o amplo ambiente educativo que a cerca, que não pode ser organizado de forma disciplinar. A linguagem é desenvolvida em situações do cotidiano, quando a criança desenha, pinta ou observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz-de-conta, manipula um brinquedo, explora areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com seu professor (KISHIMOTO, 2018, p.108).

De acordo com a mesma autora, é preciso pensar em uma outra modalidade no processo de formação do professor da educação infantil, menos polivalente no sentido de abranger todas as séries e mais específica em sua organização curricular, para que não haja uma fragmentação que venha a causar uma desordem no campo de ação do professor da educação básica.

3. CONCLUSÃO

Este estudo permitiu perceber a importância da inclusão dos estudantes com AH/S no ambiente escolar, para que possam ser acompanhados devidamente, de acordo com as suas capacidades. Tratar da aprendizagem desses sujeitos numa perspectiva inclusiva é admitir a ideia de um ambiente escolar que não os selecione em função de suas diferenças individuais, sejam elas orgânicas, sociais ou culturais. O trabalho e mediação junto a esses alunos deve atentar e considerar a forma como cada uma vivência e apreende o mundo a sua volta.

Acredita-se que muitos profissionais desconhecem ou ignoram as características de pessoas com AH/S, o que poderá ocasionar num diagnóstico tardio. Em consequência disso, o aluno deixa de aproveitar momentos de enriquecimento para sua aprendizagem, o que o leva a ficar desatento às aulas, que não lhe despertam interesse. Considera-se ainda a importância de a família ter orientação para saber como lidar com as necessidades desse aluno, bem como o conhecimento da legislação sobre altas habilidades/superdotação para garantir a efetivação dos direitos de seus filhos.

Conclui-se que as crianças com AH/S precisam e devem ter um atendimento diferenciado em um espaço onde possam desenvolver seu talento e aprofundar-se nos conteúdos de aprendizado. Para tanto, é importante a atribuição do professor do AEE em fazer o levantamento das demandas que favoreçam o acesso ao estudante. Entretanto, a atuação desse profissional deve ser em parceria com a escola regular e com os demais profissionais envolvidos no processo. O educador, enquanto mediador necessita estar aberto para desfazer barreiras e construir possibilidades, ampliando sua percepção e compreensão dos conhecimentos

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 2016.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação Especial. **Brasília**: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), 2014.
- FONTANA, Roseli Ap. Cação. **A inclusão dos professores na educação inclusiva**. Trabalho encomendado pelo GT 15 – Educação Especial. FE.UNICAMP Disponível em <http://www.pedagogas2na.hpg.ig.com.br/inclusão> acesso em 21.03.23
- FORMOSINHO, João. **A universidade e a formação de educadores de infância**: potencialidades e dilemas. (p.169-188) In: Machado, M. L. de A (Org) *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. S.P. Cortez, 2013.
- KISHIMOTO, M.B.M. Avaliação assistida: fundamentos, definição, características e implicações para a avaliação psicológica. **Teoria e Pesquisa**, 11 (1): 23-31, 2018.
- KRAMER, Sonia. **Formação de profissionais de educação infantil**: questões e tensões. (p.117-132) In: Machado, M. L. de A. (Org) *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. S.P. Cortez. 2015.
- LASTA, Leticia L.; HILLESHEIN, Betina. **Políticas Públicas de Inclusão Escolar: a produção e o gerenciamento do anormal**. In: THOMAS, Adriana da S.; HILLESHEIM, Betina. *Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2017
- MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo. Cortez. 2014.
- MAIMONI, Eulália H. **Formando Professores para la Educacion Infantil**. In: Alvarado Prada, L.E. *Formación de profesores em e América Latina*. Bogotá: Atropos.2013-10-01
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org). **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**. Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo. Memnon. 2016
- MEC. Atendimento a superdotados: o papel dos pais. Rio de Janeiro: Centro Nacional de Educação Especial, 2015.
- MENDES. Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n.33, set./dez. 2016.
- PÉREZ. Susana Barreira. **Inclusão para superdotados**. *Ciência Hoje*. Paraná, v.41, n.245, jan./fev. 2018.
- RECH, L. Tatiana. **A inclusão educacional como estratégia biopolítica**. In *Inclusão e Biopolítica*. Elí T. Fabris, Rejane Ramos Klein (organizadoras). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS. PUCRS, ano 27, v. 1, n. 52, p. 75–131, jan./abr. 2014.
- VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas Habilidades/Superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2017. 70 p.
- WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades / Ellen Winner; trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2018.



51

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A APRENDIZAGEM

INCLUSIVE EDUCATION AND LEARNING

Leuranilde Sousa Gomes Teixeira

Mariana Cardoso



Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma sistematização dos princípios da educação especial inclusiva como reflexo na prática docente. A análise dos dados obtidos foi realizada através de pesquisas bibliográficas, baseada no pensamento de diversos autores livrescos e também na visualização de artigos científicos. O objetivo geral é mostrar que os indivíduos com necessidades educacionais especiais (NEE), devem e têm o direito de serem incluídos na escola de ensino regular e na sociedade e na escola, como espaço democrático, devem se organizar para atender a todas as diferenças. Os resultados apresentam um conceito de educação especial inclusiva e de práticas pedagógicas inclusivas como uma utopia. É possível analisar que as práticas docentes, mesmo pautadas em princípios, legislações e resoluções, ainda não garantem que uma proposta de educação inclusiva realmente inclua, pois existem barreiras e obstáculos que precisam ser suplantados.

Palavras-chave: Educação Especial. Docente. Inclusivo. Abstract

Abstract

This article aims to present a systematization of the principles of inclusive special education as a reflection in teaching practice. The analysis of the collected data was carried out through bibliographic research, based on the thinking of several book authors and also on the visualization of scientific articles. The general objective is to show that individuals with special educational needs (SEN) must and have the right to be included in the regular school and in society and that the school, as a democratic space, must be organized to meet all differences. The results present a concept of inclusive special education and inclusive pedagogical practices as a utopia. It is possible to analyze that teaching practices, even based on principles, legislation and resolutions, still do not guarantee that the inclusive education proposal really includes, as there are barriers and obstacles that need to be overcome.

Keywords: Special Education. Teacher. Inclusive.



1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo, abordar os desafios enfrentados na efetivação da educação inclusiva, bem como o discorrer das políticas públicas que o regem. No desenvolver do trabalho vamos relatar as dificuldades e despreparo da comunidade escolar para receber esse público.

É através da educação que se transforma o mundo, no entanto, a realidade vivida no Brasil e em muitos outros países nos levam a refletir sobre as barreiras enfrentadas por diversas famílias com crianças, adolescentes ou jovens com alguma especificidade, e que nunca tiveram acesso a escola ou ao ensino regular. Vale frisar ainda que o assunto discutido neste estudo é bastante conhecido e discutido no meio acadêmico, assim como na Constituição Federal(1988) e na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96), onde estabelece que a educação é direito de todos, no entanto esses paradigmas divergem com o quadro atual visto em nosso país e diante desta problemática surgiram alguns questionamentos como: Quais os problemas enfrentados na educação inclusiva e as propostas abordadas como solução?

Foi a partir dos questionamentos acima descritos que demos início a esta pesquisa. Com esse estudo foi possível destrinchar a maneira como se deu o processo de inclusão escolar no Brasil, partindo dos aspectos políticos e sociais que culminaram em um sistema inclusivo deprimido. Os objetivos específicos deste artigo, são: conceituar a Educação Especial e a Educação Inclusiva; compreender os desafios e possibilidades para uma inclusão e permanência dos alunos da Educação Inclusiva na escola regular.

Esta pesquisa nos faz entender como se processa a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, perante uma sociedade que necessita superar seus preconceitos, reconsiderar seus valores e procurar novos paradigmas diante de uma educação inclusiva, pois o número de seres humanos que precisam ser amparadas com uma educação inclusiva e de qualidade vem crescendo a cada dia. Outro fator importante é o crescimento de alunos com dificuldade de aprendizagem dentro das salas de aulas das escolas brasileiras, devido ao despreparo do professor em receber esses alunos.

A justificativa deste trabalho é compreender teoricamente sobre a educação inclusiva no contexto contemporâneo e levando ao conhecimento dos estudantes, professores e da sociedade em geral a importância de promover a igualdade de inclusão e disseminar o conhecimento.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

Esta pesquisa embasou-se na perspectiva de analisar as políticas públicas e os desafios da educação inclusiva, bem como as principais síndromes e transtornos que afetam as crianças e adolescentes do nosso país, tendo como fundamentos, livros, artigos científicos, além da legislação vigente do país, dentre as obras exploradas podemos citar alguns autores como: Natália Satyro, Sergei Soares, Isabel Alarcão, José Tavares, Vânia Aparecida Marques, Michela Carvalho da Silva, dentre outros.

Esta abordagem de pesquisa de cunho qualitativa possui caminhos metodológicos que vão analisar os desafios enfrentados na efetivação da educação inclusiva, assim como

as políticas públicas que as gerem, vale salientar também que a revisão de literatura se faz presente em todas as fases da pesquisa, tendo em vista a importância de conhecer outros trabalhos sobre as temáticas para desenvolver habilidades na pesquisa.

Para Santos (2006), a revisão de literatura tem papel fundamental no trabalho acadêmico, pois é por meio dela que você situa seu trabalho dentro da grande área de pesquisa da qual faz parte, contextualizando-o.

2.2 Resultados e Discussão

A educação inclusiva surgiu a partir de movimentos internacionais e começou a se concretizar em diversos locais do mundo, a princípio nos Estados Unidos, Europa e Canadá. No início a educação inclusiva não ganhou muita credibilidade em outros lugares do mundo, mas aos poucos foi sendo bem aceita pela sociedade.

No Brasil ela é recente e vem ganhando força com o passar do tempo, as políticas públicas têm ajudado a disseminar um assunto pouco conhecido na sociedade, pois tem criado leis que garantem o acesso de alunos com algum tipo de especificidade na escola.

As diretrizes atuais garantem que a educação é dever de todos e propõe que o ensino inclusivo de pessoas com deficiência deve ser feito na rede regular, em escolas e classes onde haja a interação, convivência e socialização com os demais. Segundo um levantamento do instituto brasileiro de geografia e estatística (IBGE) de 2019, aponta que 8,4% da população brasileira acima de 2 anos possui algum tipo de deficiência, isso equivale a 17,3 milhões de pessoas.

Para chegamos ao conceito que temos hoje de educação inclusiva, ela passou por mudanças históricas que foram construídas com o passar do tempo, e não podemos negar que houve avanços acerca da inclusão, avanços onde as políticas públicas basearam-se nas visões e concepções de mundo existentes do momento. Em face disto, a história nos remete aos primórdios, expondo com clareza o que foi a exclusão dessas pessoas e o processo de transformação que garantiu a aplicabilidade da inclusão.

A esse respeito, Schultz e Schultz (1981, p.20) afirmam que “o conhecimento da história pode trazer ordem à desordem e produzir sentido a partir do caos; permite enxergar o passado com mais clareza e explica o presente”. Cabe nos destacar que o preconceito e a falta de preparo para lidar com tal temática ainda assusta aqueles que se deparam com as atípicas, gerando, por falta de entendimento, tratamento excludente, desconstruindo o que as leis, a saber, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), garantem.

Ou seja, tal lei assegura o direito à inclusão em todos os aspectos, promove a socialização daqueles vistos como diferentes, anormais, estigmatizados, preconceituados, deformados, dentre outros, pelos ditos normais. Neste sentido, com pensamento de respeito e inclusão às diferenças, Ferreira e Guimarães (2003, p.44) ressaltam que é preciso despertar para a respeitabilidade, a compreensão, a educação e a reabilitação da pessoa com deficiência, assumindo uma política de direitos humanos que garanta a todos, indistintamente, oportunidades educacionais, laborais, de lazer e de bem-estar. Com base no contexto histórico, a educação inclusiva, de maneira sucinta, será elencada no texto, sendo detalhados os avanços desde o século passado até a presente data.

No Brasil as leis começaram a se modificar na década de 1950, incentivando a importância da educação inclusiva, essas alterações contribuíram para reformulação e implementação das políticas públicas existentes atualmente.



As conquistas que contemplam a inclusão de pessoas atípicas à educação vieram para propor melhorias a esse público. De acordo com a lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, nenhum estabelecimento de ensino, seja ele público ou privado, tem o direito de negar a vaga ou a matrícula ao aluno com necessidade educacional Especial. Esse ato constitui crime e é possível de multa e reclusão (BRASIL, 2015)

Contudo, diversas barreiras são notadas quando nos deparamos com essa temática. Um dos principais desafios enfrentados é o despreparo da comunidade escolar, em especial dos professores. Mas sabemos que o professor é uma figura indispensável no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com as Diretrizes, para a formação de professores da educação básica, o papel do professor é educar para o exercício da cidadania, onde o professor precisa assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos (BRASIL, 2000). Portanto é necessário que haja uma qualificação desses profissionais para receber os alunos com deficiência. A própria LDB reconhece a importância deste aspecto como pré-requisito para a inclusão, ao estabelecer, em seu artigo 59, que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:[...]III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

A verdade é que nem sempre o professor está preparado para atuar de forma interdisciplinar, relacionando o conteúdo com a realidade dos alunos, pois sabemos que existem crianças que podem apresentar desafios no processo de aprendizado, especialmente aquelas com transtornos como TEA, dislexia, deficiência intelectual, déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) ou outras particularidades. Desta forma, é necessário que o professor estabeleça estratégias para lidar com esse público, apresentando metodologias de ensino que alcance todos os alunos de igual forma. Portanto existe uma necessidade de capacitação por partes dos professores, tendo em vista que apenas a formação inicial não é suficientemente para participar do dinamismo na educação. Como afirma Leitão de Mello (1999, p. 26), formação:

(...) é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade têm de se manter atualizado, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito fundamental para alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

Além disso a formação implica na preparação de professores para o incerto. Alarcão e Tavares (2001 p. 103) afirmam:

(...) nesta sociedade emergente, começa a ser cada vez mais urgente formar e preparar as pessoas para o incerto, para a mutação e para as situações técnicas e até chocantes que lhes exijam um maior esforço para a paz e o desenvolvimento de maiores capacidades de resiliência.

Outro obstáculo encontrado pelos portadores de deficiência são escolas sem infraestrutura adequada para recebê-los. Nesta perspectiva, Satyro e Soares (2007) afirmam que a ausência de infraestrutura adequada nas escolas afeta diretamente a qualidade da

educação. Prédios e instalações inadequadas, espaços improvisados, ausência de espaços esportivos e laboratórios, a falta de acessibilidade ao todo, a relação inadequada ao tamanho da sala de aula e o número de alunos, são problemas que influenciam diretamente no desempenho dos alunos e conseqüentemente na qualidade da educação.

O cenário atual da educação inclusiva no Brasil mostra o quão longe está de se concretizar, pois anda a passos lentos, apesar de todos os avanços alcançados, quebra de paradigmas e as políticas públicas que asseguraram os direitos dessas pessoas. Portanto tem que se estabelecer uma forma de desenvolver, para que de fato aconteça a educação inclusiva e haja mudança na realidade do nosso país.

Os autores usados como referência ao longo do trabalho destacaram em suas pesquisas que o contexto da história da inclusão escolar sofreu grandes mudanças, dando lugar a uma escola democrática e inclusiva, que considera as especificidades de cada indivíduo, e para que isto se perpetue, é preciso realizar uma verdadeira reflexão para romper com práticas discriminatórias no contexto escolar. A chegada da educação inclusiva ganhou força a partir da declaração de Salamanca, e no Brasil com a aprovação da constituição de 1988 e da LDB em 1996.

A década de 90 iniciou-se com a aceitação política da proposta de educação para todos, produzida em Jomtien, Tailândia, na conferência mundial da UNESCO. Ao assumir tal compromisso, o País determinou-se à profunda transformação do sistema educacional brasileiro, de forma a poder acolher a todos, indiscriminadamente, com qualidade e igualdade de condições (BRASIL2000, p. 26).

A prática da educação inclusiva merece cuidado especial, pois estamos falando do futuro de pessoas com necessidades educacionais especiais. Antes mesmo de incluir, é importante certificar-se dos objetivos dessa inclusão, para o aluno, quais os benefícios e avanços, ele poderá ter, estando junto aos demais alunos da rede regular e produzir transformações.

Com base no que foi exposto, fica evidente que embora a constante mobilização das políticas públicas em assegurar que a inclusão de fato aconteça, existe ainda os desafios no cotidiano escolar que precisam ser superados de modo a garantir o pleno desenvolvimento desses.

De longa data, a educação nacional vem mostrando o quanto necessita de mudanças para atender a todos os alunos, garantido o desenvolvimento escolar destes, e como nesse sentido, a vontade política para enfrentar um programa em favor das transformações de qualidade tem sido preferida pela opção por políticas que a um custo que não exija ampliação significativa da participação da educação na renda nacional e no orçamento público, privilegiam intervenções que tem sido compensatórias ou orientadoras para ações que possam mostrar números indicativos e maior acesso e permanência dos alunos no sistema escolar (FERREIRA; FERREIRA, 2004, p.33).

Essa luta, é também discutida em vários seguimentos da sociedade. Mas é a escola que é vista como instituição que pode romper as barreiras da exclusão. Entretanto, ainda não conseguimos eliminar esses paradigmas, pois a escola ainda tem certos tabus em relação ao tema discutido.

Na defesa da educação inclusiva Werneck enfatiza a construção de uma sociedade



inclusiva que estabeleça um compromisso com as minorias, dentre as quais se inserem os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. A autora coloca que a inclusão vem “quebrar barreiras cristalizadas em torno de grandes estigmatizados” (1997, p. 45).

É fundamental equiparmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo portadoras de deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais, em busca da realização de seus sonhos e objetivos (SASSAKI 2002, p. 41).

Através da pesquisa foi possível reconhecer que mesmo dentro de toda complexidade das relações humanas, o papel da educação é inigualável e insubstituível. Para que este papel tão importante da educação aconteça na prática é preciso qualidade, eficiência, competência, diálogo e afetividade para transformar sonhos em alegrias concretas.

3. CONCLUSÃO

O direito aos estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns de escolas regulares tem sido cada vez mais garantido na política educacional do país. Mas a educação inclusiva requer mudanças práticas, sabemos que o Brasil ainda não apresenta índices satisfatórios que apontem para um processo inclusivo escolar de qualidade, embora tenha apresentado alguns avanços significativos. E o desafio que se coloca para nós, educadores, é construir um espaço escolar onde a diferença, de qualquer natureza, possa “existir”. Precisamos criar possibilidades, ao invés de mantermos antigos estigmas e práticas

A lei garante a todos o direito à educação, portanto cabe à escola aprender a conviver com as diferenças e traçar caminhos que levem de fato a inclusão. E com base no que foi exposto, fica evidente que embora a constante mobilização das políticas públicas em assegurar que a inclusão de fato aconteça, existe ainda os desafios no cotidiano escolar que precisam ser superados de modo a garantir o pleno desenvolvimento desses alunos.

Referências

ALARCÃO, Isabel; Tavares, José. **Paradigmas de Formação e Investigação no Ensino Superior para o Terceiro Milênio**. Escola Reflexiva e Nova Racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 jan. 2017.

BRASIL. CNE. CEB. **Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Brasília, 2001

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E. p. 39-40.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**, 1988. _____. Lei no. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília Presidência da República. 2015. DF: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato_2015_2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 27 nov. 2016

BRASIL. lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, Presidência da República, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso

em: 27 nov.2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção em Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2010. 132p. (Série A. Normas e Manuais Técnicos).

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB-** Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, MEC, 1996.

CAVALCANTE, M. **Contexto histórico da construção da Educação Inclusiva no Brasil.** 2011. Disponível em: www.inclusaoja.com.br. Acesso em 8 de março de 2019.

FERREIRA, F. **Educação Inclusiva:** quais os pilares e o que a escola precisa fazer. PROESC. 2018. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer>. Acesso em 8 de fevereiro de 2019.

LOPES, Joseuda Borges Castro; LOPES, Daiane Duarte; LEITE, Vânia Aparecida Marques; CHEQUIM, Carolina Correia Fortes. **Educação inclusiva.** Porto Alegre. Sagah, 2018.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Textos para Discussão no 1267. Brasília: Ipea, 2007.

SILVA, Michela Carvalho da. **Educação inclusiva.** Porto Alegre: Sagah, 2017.





52

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUDICITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Tháina Raquel Cardoso Camara



Resumo

O artigo destaca a importância do uso da ludicidade na educação da primeira infância, pois ela contribui para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. Através do brincar, as crianças aprendem e desenvolvem várias habilidades, como imaginação, criatividade, autonomia e sociabilidade. A ludicidade deve ser integrada como prática pedagógica em todas as atividades, desde as mais lúdicas até as mais estruturadas. Os educadores devem estar preparados para trabalhar com a ludicidade e as escolas devem fornecer um ambiente apropriado com espaços e materiais que favoreçam o brincar e promover atividades coletivas que estimulem a interação entre as crianças. Um estudo avaliou o impacto de uma intervenção lúdica no desenvolvimento cognitivo e social de crianças com idade entre 4 e 5 anos, e constatou melhorias significativas nas habilidades em comparação ao grupo de controle. Portanto, a ludicidade é fundamental para o desenvolvimento infantil, pois permite que as crianças aprendam e desenvolvam habilidades de forma lúdica e prazerosa, ao mesmo tempo em que interagem com o seu ambiente e outras pessoas.

Palavras-chave: Ludicidade, infantil, educação, atividades.

Abstract

This article highlights the importance of using playfulness in early childhood education, as it contributes to children's cognitive, social, emotional and motor development. Through playing, children learn and develop various skills, such as imagination, creativity, autonomy and sociability. Playfulness should be integrated as a pedagogical practice in all activities, from the most playful to the most structured. Educators must be prepared to work with playfulness and schools must provide an appropriate environment with spaces and materials that encourage playing and promote collective activities that encourage interaction among children. One study evaluated the impact of a playful intervention on the cognitive and social development of children aged between 4 and 5 years and found significant improvements in skills compared to the control group. Therefore, playfulness is fundamental for child development, as it allows children to learn and develop skills in a playful and pleasurable way, while interacting with their environment and other people.

Keywords: ludicity, children, education, activities.



1. INTRODUÇÃO

A ludicidade na educação infantil é um tema cada vez mais relevante e presente nas discussões sobre a formação integral das crianças. Através do brincar, as crianças desenvolvem habilidades sociais, cognitivas, emocionais e motoras, além de explorarem o mundo à sua volta e aprenderem a lidar com diferentes desafios e situações. Por isso, a inclusão de atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil pode contribuir significativamente para o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, o presente artigo de pesquisa tem como objetivo analisar a importância da ludicidade na educação infantil e seus benefícios para o processo de aprendizagem. Serão estudadas as principais teorias sobre o brincar na infância, bem como as práticas pedagógicas que utilizam a ludicidade como estratégia para o ensino e a aprendizagem. A partir dessas análises, será possível compreender melhor como a ludicidade pode ser incorporada de forma efetiva na rotina escolar, com o intuito de potencializar o desenvolvimento integral das crianças.

O estudo se justifica pela relevância do tema, considerando que a educação infantil é uma fase fundamental no processo de formação do indivíduo e que a ludicidade pode contribuir para a construção de um conhecimento significativo e prazeroso. Além disso, é importante ressaltar que a falta de atividades lúdicas na rotina escolar pode afetar negativamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

O objetivo principal desse trabalho é: refletir e entender sobre a importância da Ludicidade e da aprendizagem na educação infantil e na mesma linha de raciocínio os objetivos secundários são: Conceituar a Ludicidade e a aprendizagem na educação Infantil, refletir sobre a importância dos jogos, brincadeiras na Educação Infantil e compreender o papel do professor para o desenvolvimento educacional de crianças através da ludicidade na Educação Infantil.

Portanto, o este artigo visa contribuir para a ampliação do debate sobre a importância da ludicidade na educação infantil e para a disseminação de práticas pedagógicas que valorizem o brincar como estratégia educativa. Espera-se identificar as melhores práticas para a inclusão da ludicidade educação infantil, buscando contribuir para o desenvolvimento integral das crianças. Dessa forma, será possível oferecer mais opções de atividades para as escolas, promovendo um ambiente mais diversificado e dinâmico, que estimule a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de forma lúdica e prazerosa.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

Este artigo foi desenvolvido através de um estudo literário com base na revisão bibliográfica, visando abordagens de autores relacionadas aos setores ligados a Educação infantil e Ludicidade e a aprendizagem em acordo com o tópico de estudo em bibliotecas virtual e física da instituição.

O assunto levantado teve estudos com pesquisas executadas frequentemente no *google* acadêmicos, dispondo dos descritores do “Esportes na educação infantil”, “Ludicidade “. “Aprendizagem “, relacionados ao intervalo entre 1999 e 2023.

2.2 Resultados e discussões

A ludicidade na educação infantil é um tema relevante e estudado por diversos autores, que buscam entender como a brincadeira pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. A brincadeira é uma atividade essencial para a vida da criança, pois através dela é possível aprender e desenvolver diversas habilidades, além de proporcionar prazer e satisfação. (VARGAS et al., 2022).

A brincadeira é uma atividade que permite a criança construir seu conhecimento, através da interação com o ambiente e com outras pessoas. Para Piaget, a brincadeira é um momento de experimentação, de criação de hipóteses e de resolução de problemas, que permite à criança construir seu próprio entendimento sobre o mundo. (VARGAS et al., 2022).

Ainda sobre a importância da ludicidade, ressalta-se que a brincadeira possibilita o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da capacidade de planejamento. Para Vygotsky, a brincadeira é uma atividade que cria uma zona de desenvolvimento proximal, ou seja, uma situação em que a criança é capaz de realizar atividades que não conseguiria fazer sozinha, mas que consegue realizar com a ajuda de outra pessoa mais experiente. (VARGAS et al., 2022).

Ainda segundo Vargas (2022), conceito de jogo dramático como uma forma de brincadeira que contribui para o desenvolvimento social e emocional das crianças. O jogo dramático permite que a criança desenvolva a capacidade de se colocar no lugar do outro, de compreender diferentes perspectivas e de lidar com emoções e sentimentos.

Santos (2016) destaca que a ludicidade deve ser vista como uma prática pedagógica essencial na educação infantil, que permite às crianças desenvolverem habilidades importantes para a vida, como a criatividade, a imaginação, a autonomia e a sociabilidade. De acordo com Santos, a brincadeira deve estar presente em todas as atividades realizadas na educação infantil, desde as atividades mais lúdicas até as atividades mais estruturadas.

De acordo com Santos (2019), a ludicidade é uma ferramenta pedagógica importante na educação infantil, pois permite que as crianças aprendam de forma mais prazerosa e significativa. A autora destaca que o brincar é uma atividade natural da infância e que deve ser incentivada pelos educadores como forma de desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

O lúdico na educação infantil é um meio para que a criança possa vivenciar e compreender o mundo ao seu redor. Segundo os autores, é por meio da brincadeira que a criança consegue explorar, experimentar, criar e imaginar, desenvolvendo assim sua criatividade e autonomia (VARGAS et al., 2022).

Nesse sentido, é importante que os educadores estejam preparados para trabalhar com a ludicidade na educação infantil. A formação dos professores deve incluir o estudo da ludicidade e suas implicações no processo educacional. Os autores destacam que a ludicidade não deve ser vista como uma atividade isolada, mas como um elemento integrante do processo de ensino e aprendizagem (VARGAS et al., 2022).

Além disso, é importante que a escola proporcione um ambiente adequado para a prática do lúdico. Segundo Barbosa et al. (2020), a escola deve disponibilizar espaços e materiais que favoreçam a brincadeira, além de promover atividades coletivas que estimulem a interação entre as crianças.

Com o objetivo de ilustrar a importância da ludicidade na educação infantil Bueno e Martins (2020), buscaram avaliar o impacto de uma intervenção lúdica no desenvolvimen-



to cognitivo e social de crianças de 4 a 5 anos. A intervenção consistiu em incluir atividades lúdicas no cotidiano da sala de aula, como jogos, brincadeiras, contação de histórias e dramatizações.

Foram selecionadas duas turmas de Educação Infantil, sendo que uma delas foi designada como grupo de controle e a outra como grupo experimental. O grupo experimental recebeu a intervenção lúdica durante três meses, enquanto o grupo de controle não teve nenhuma mudança em sua rotina escolar. Antes e depois da intervenção, foram aplicados testes para avaliar o desenvolvimento cognitivo e social das crianças em ambos os grupos (BUENO; MARTINS, 2020).

Os resultados mostraram que as crianças do grupo experimental apresentaram melhorias significativas em habilidades cognitivas, como memória, atenção e resolução de problemas, em comparação ao grupo de controle. Além disso, houve um aumento na sociabilidade e na cooperação entre os alunos do grupo experimental, indicando benefícios sociais da intervenção lúdica (BUENO; MARTINS, 2020).

Esse estudo de caso reforça a importância da ludicidade na educação infantil, não só para promover o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também para estimular a socialização e a cooperação entre os alunos. A utilização de atividades lúdicas na educação infantil pode ser uma estratégia eficaz para tornar o aprendizado mais prazeroso e significativo para as crianças (BUENO; MARTINS, 2020).

Destaca-se ainda, que a brincadeira é uma forma natural de aprendizagem e que a ludicidade na educação infantil é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. Segundo a autora, é por meio da brincadeira que a criança explora, cria hipóteses, testa suas ideias e constrói novos conhecimentos (VARGAS et al., 2022).

Um estudo de 2022 realizado por Reis et al. mostra que atividades lúdicas como jogos, brincadeiras e dramatizações contribuem para o desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças, além de estimular a criatividade e a imaginação. Os autores destacam que, por meio do lúdico, é possível desenvolver o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a memória de trabalho, habilidades que são fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional.

Outra pesquisa relevante foi realizada por Santos et al. (2023), que investigaram o papel da ludicidade na promoção da empatia e da colaboração em crianças de 5 anos. Os autores constataram que atividades lúdicas que envolvem o trabalho em equipe, como jogos cooperativos e atividades em grupo, contribuem para o desenvolvimento da empatia e da colaboração, pois estimulam a troca de ideias e a compreensão das perspectivas dos outros.

Destacam-se a importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, pois a criança aprende brincando e assimila melhor os conteúdos. Para os autores, é preciso que o professor esteja preparado para criar atividades lúdicas que estimulem o raciocínio, a imaginação e a criatividade das crianças (VARGAS et al., 2022).

Na mesma linha de pensamento, destacam que o brincar é fundamental para a formação das crianças e que a ludicidade deve estar presente em todas as etapas da educação infantil. Os autores defendem que é preciso que a escola proporcione um ambiente lúdico e desafiador para que as crianças possam se desenvolver de forma plena (VARGAS et al., 2022).

Um estudo de caso interessante sobre o uso da ludicidade na educação infantil foi realizado por Carvalho e Santos (2022). A pesquisa envolveu uma turma de crianças de cinco anos em uma escola pública no Brasil e teve como objetivo avaliar o impacto das ativida-

des lúdicas no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais dos alunos.

Os pesquisadores utilizaram uma abordagem qualitativa, com observações em sala de aula, registros em diários de campo e entrevistas com os professores e os pais das crianças. As atividades lúdicas incluíram jogos educativos, brincadeiras de faz de conta, músicas e danças, sempre relacionadas aos temas trabalhados em sala de aula (CARVALHO; SANTOS, 2022).

Os resultados mostraram que as atividades lúdicas tiveram um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Eles apresentaram melhorias na atenção, na memória, na linguagem e na resolução de problemas, além de desenvolverem habilidades sociais como cooperação, comunicação e empatia. atividades (CARVALHO; SANTOS, 2022).

Os professores relataram que as atividades lúdicas também tiveram um impacto positivo em sua própria prática pedagógica, tornando as aulas mais dinâmicas e motivadoras. Os pais das crianças também relataram que seus filhos demonstraram mais interesse em aprender e uma maior disposição para frequentar a escola. atividades (CARVALHO; SANTOS, 2022).

Esse estudo reforça a importância da ludicidade na educação infantil e destaca a necessidade de os professores utilizarem atividades lúdicas em suas práticas pedagógicas. Além disso, os resultados evidenciam que a ludicidade pode ser uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. atividades (CARVALHO; SANTOS, 2022).

No entanto, a aplicação da ludicidade pode ser um desafio para os educadores, principalmente devido a fatores como a falta de formação adequada, a pressão por resultados e a falta de recursos. atividades (CARVALHO; SANTOS, 2022).

Estudos apontam que muitos educadores têm dificuldade em integrar atividades lúdicas em seu currículo, principalmente devido à falta de tempo para planejar e executar as atividades, e à falta de recursos financeiros para adquirir materiais adequados para as atividades (CARVALHO; SANTOS, 2022).

Além disso, muitos educadores não têm a formação necessária para utilizar a ludicidade de forma efetiva em suas aulas. Em um estudo realizado por Silva e Moraes (2022), foi verificado que muitos educadores não sabem como utilizar as atividades lúdicas para ensinar conteúdo específicos. Eles também têm dificuldade em avaliar o aprendizado das crianças durante as atividades lúdicas.

Outro desafio é a pressão por resultados. Muitas escolas e pais exigem que as crianças tenham um desempenho acadêmico elevado, o que pode levar os educadores a focar mais em atividades tradicionais de ensino e menos em atividades lúdicas. Segundo Mariano e Martins (2022), essa pressão pode levar os educadores a subestimar a importância da ludicidade para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

Para enfrentar esses desafios, é necessário que os educadores recebam formação adequada em relação ao uso da ludicidade na educação infantil. É preciso também que as escolas forneçam recursos adequados para a realização de atividades lúdicas, e que haja um comprometimento por parte de pais e gestores em relação à importância da ludicidade para o desenvolvimento das crianças (VARGAS et al., 2022).

Em resumo, a dificuldade em aplicar a ludicidade na educação infantil é um desafio que precisa ser enfrentado pelos educadores e pelas instituições de ensino. É preciso haver uma conscientização sobre a importância da ludicidade para o desenvolvimento das



crianças, bem como investimentos em formação e recursos adequados para a realização de atividades lúdicas (VARGAS et al., 2022).

Em síntese, a ludicidade na educação infantil é um tema que vem sendo bastante discutido na literatura especializada e há um consenso sobre a importância do brincar no desenvolvimento das crianças. Cabe aos educadores e às escolas criarem espaços e atividades que valorizem o lúdico e contribuam para a formação de indivíduos críticos, criativos e autônomos (VARGAS et al., 2022).

3. CONCLUSÃO

A ludicidade na educação infantil é um tema relevante e estudado por diversos autores, que buscam entender como a brincadeira pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor das crianças. A brincadeira é uma atividade essencial para a vida da criança, pois através dela é possível aprender e desenvolver diversas habilidades, além de proporcionar prazer e satisfação.

A brincadeira permite que a criança construa seu conhecimento, desenvolva a imaginação, a criatividade e a capacidade de planejamento. Ainda, a ludicidade deve ser vista como uma prática pedagógica essencial na educação infantil, permitindo às crianças desenvolver habilidades importantes para a vida, como a criatividade, a imaginação, a autonomia e a sociabilidade. A formação dos professores deve incluir o estudo da ludicidade e suas implicações no processo educacional, e a escola deve disponibilizar espaços e materiais que favoreçam a brincadeira, além de promover atividades coletivas que estimulem a interação entre as crianças.

É importante que os educadores estejam preparados para trabalhar com a ludicidade na educação infantil, pois a ludicidade não deve ser vista como uma atividade isolada, mas como um elemento integrante do processo de ensino e aprendizagem. Por fim, as crianças de 4 a 5 anos submetidas a uma intervenção lúdica em sala de aula apresentaram desenvolvimento cognitivo e social positivos.

Apesar da importância reconhecida da ludicidade na educação infantil, ainda há muito a ser feito para garantir que a brincadeira seja realmente valorizada e integrada ao processo educativo. É preciso que as instituições de ensino e os profissionais envolvidos estejam conscientes da relevância da ludicidade para o desenvolvimento integral das crianças, e que isso se reflita nas práticas adotadas em sala de aula.

Algumas limitações foram encontradas ao longo do estudo, como a falta de recursos e de formação adequada dos professores para trabalhar com a ludicidade de forma efetiva. Além disso, há ainda resistências por parte de alguns educadores em relação à utilização da brincadeira como ferramenta pedagógica, o que pode impedir que a ludicidade seja plenamente explorada.

Diante desses desafios, é necessário que sejam propostas algumas recomendações para que a ludicidade possa ser efetivamente implementada na educação infantil. Entre elas, destacam-se: a valorização da formação continuada dos professores em relação à ludicidade, a disponibilização de recursos materiais e espaços adequados para a prática do lúdico, a promoção de atividades coletivas que estimulem a interação entre as crianças, e a adoção de práticas pedagógicas que valorizem a brincadeira como instrumento de aprendizagem. Por fim, é importante destacar que a ludicidade é uma temática que ainda oferece muitas possibilidades de pesquisa e desenvolvimento.

Referências

- BARBOSA, L. C., NEVES, M. F. G., LOPES, L. B., & Silva, M. J. S. (2020). A importância da ludicidade na educação infantil: uma revisão de literatura. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, 5(8), 26-39.
- BUENO, L. M. F., & Martins, M. F. (2020). O impacto da intervenção lúdica no desenvolvimento cognitivo e social de crianças na educação infantil. **Revista de Educação Pública**, 29(70), 1-16.
- MARIANO, F. P., & MARTINS, M. V. (2022). **O desafio da ludicidade no contexto escolar**: reflexões e perspectivas.
- REIS, J. F., Silva, M. M., Almeida, S. R., & Araújo, M. J. (2022). Ludicidade no contexto escolar: contribuições para o desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças. **Revista Brasileira de Educação**, 27,
- SANTOS, Adriana Maria Furtado dos. A importância do lúdico na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v.10, n.2, p. 57-68, 2016.
- SANTOS, Adriana Maria Furtado dos. O papel da ludicidade na educação infantil. **Revista Pedagogia em Ação**, v.7, n.1, p. 89-102, 2019.
- SANTOS, L. M., NOGUEIRA, A. M., & OLIVEIRA, M. S. (2023). Ludicidade na promoção da empatia e da colaboração em crianças de 5 anos. **Psicologia em Pesquisa**,
- SILVA, F. G., & MORAES, C. R. (2022). A utilização da ludicidade no ensino fundamental: dificuldades e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, 27,
- VARGAS, J., et al. Ludicidade na educação infantil: a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil. In: **Anais do 8º Congresso Internacional de Educação**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2022. p. 102-108.





53

ENSINO HÍBRIDO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA PEDAGOGIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZADO

*HYBRID TEACHING OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION: POSSIBILITIES
AND CHALLENGES OF PEDAGOGY IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS*

Flavia Sousa dos Santos



Resumo

O presente trabalho aborda o ensino híbrido no ensino infantil como possibilidade para promoção da inclusão em sala de aula, uma vez que adoção de postura mais democráticas e que encorajem o aluno a agir de forma autônoma. Trata-se de uma revisão de literatura utilizando método qualitativo e descritivo. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo analisar os desafios enfrentados pelos professores. Foi realizada pesquisa através de materiais já publicado na área de pedagogia referente ao tema abordado, os dados foram extraídos de materiais do revistas eletrônicas, além de livros de bibliotecas universitárias sobre o tema abordado. Conclui-se que as atividades no ensino híbrido podem ser desenvolvidas no processo de ensino- aprendizagem de forma favorável e eficaz, além de promover uma aproximação mais ativa e colaborativa entre professor e aluno.

Palavras-chave: Ensino híbrido. Educação Infantil. Tecnologias

Abstract

The present work addresses hybrid teaching in early childhood education as a possibility to promote inclusion in the classroom, since it adopts a more democratic posture and encourages the student to act autonomously. This is a literature review using a qualitative and descriptive method. In this sense, the present work aims to analyze the challenges faced by teachers. Research was carried out through materials already published in the area of pedagogy related to the topic addressed, data were extracted from materials from electronic journals, as well as books from university libraries on the topic addressed. It is concluded that activities in hybrid teaching can be developed in the teaching-learning process in a favorable and effective way, in addition to promoting a more active and collaborative approach between teacher and student.

Keywords: Hybrid teaching. Child education. Technologies



1. INTRODUÇÃO

A educação infantil é a porta de entrada da formação humana. No contexto da aprendizagem, a alfabetização é utilizada como uma ferramenta para o desenvolvimento do conhecimento. A educação oferece uma oportunidade de mudar a forma como as crianças a enxergam, pois irá desenvolver sua autonomia, maturidade e habilidades motoras para alfabetização. Pronto para se preparar.

A sala de aula é um grande laboratório, criando constantemente novas possibilidades para melhorar o processo de ensino e aprendizagem da educação infantil, pois a vida também é cheia de vitalidade, trazendo constantemente novas necessidades e possibilidades. Portanto, esse processo nunca terá fim. Desde o mais distante registro da civilização, a exploração da inovação e do aperfeiçoamento tem sido a norma na vida humana.

O presente trabalho levanta os desafios e as possibilidades dos métodos de ensino mistos na educação infantil, valorizando as características positivas dos participantes, para que os alunos fiquem mais motivados a participar ativamente de seu processo de aprendizagem pessoal. Por outro lado, à medida que os alunos se envolvem mais no processo, os professores ficam mais livres para refletir e aprimorar suas práticas e, cada vez mais, capacitá-los a apresentar resultados realmente satisfatórios.

Este trabalho tem os efeitos positivos diante da análise de ver a importância do ensino híbrido e na realização padrão e fundamental dos movimentos que estimula a intervenção pedagógica na prática precoce das habilidades dos alunos da educação infantil. Portanto, buscou-se reunir informações ao seguinte problema de pesquisa: Quais os desafios e possibilidades do ensino híbrido que vise contribuir na educação infantil?

No objetivo geral do presente estudo foi refletir sobre a proposta de metodologia híbrida e os desafios do ensino híbrido enfrentados pelos professores na educação infantil. Além dos objetivos específicos que foram conceituar o ensino híbrido na proposta educativa; descrever a importância do ensino híbrido e o papel do professor no ensino híbrido na educação infantil. E por fim, apontar os desafios e possibilidades encontradas no ensino híbrido na educação infantil e descrever o papel do professor no ensino híbrido na educação infantil.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica, que foi extraída de matérias já publicado, utilizando como método o descritivo. Foram revisados artigos científicos das bases de dados Scientific Electronic Library Online (Scielo), Google Acadêmico. Os critérios de exclusão foram: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2013 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos dez anos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Ensino híbrido na educação infantil

Este capítulo da pesquisa aborda o primeiro objetivo específico do trabalho, que é conceituar o ensino híbrido na educação infantil. Tal modalidade de ensino, mostra-se eficaz, principalmente em compreender a utilização e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas

sociais.

No tocante à Educação Infantil, que constitui uma das preocupações educacionais no país, a problematização ocorre porque além de considerar que as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando observa-se que o ensino híbrido pode ampliar a utilização das tecnologias digitais na educação infantil (RIBEIRO; CLÍMACO, 2020).

Comunicação (TIC), a relação educação e sociedade aponta novos paradigmas sobre o papel do educador e o perfil do aluno da Educação Infantil. A utilização das TIC permeia os espaços da sociedade e, conseqüentemente, apontam para novas propostas na formação e ação dos educadores (SANTOS, 2014).

Ao conceber a formação continuada como um *continuun* da formação inicial, Gatti et al., (2019) enfatizam que as constantes transformações presentes na sociedade se refletem na escola, exigindo dos educadores envolvimento em processos formativos que os auxiliem a superar os desafios da prática profissional evidenciada em situações que não separem teoria e prática.

Os avanços tecnológicos exigem que os professores tenham habilidades que são inconsistentes com os padrões de aprendizagem anteriores. A sociedade e, portanto, os alunos estão imersos em uma realidade cujas atividades são muitas vezes mediadas pela tecnologia, e os professores precisam estar preparados para lidar com essa nova dinâmica (SOUZA, 2018).

O ensino híbrido é caracterizado por um método que envolve o uso de tecnologia da informação, com foco na individualização dos comportamentos de ensino e aprendizagem e proporcionando aos educadores uma forma de integrar as contribuições instrumentais digitais aos currículos escolares. Portanto, esse tipo de sistema de ensino surge como modalidade de ensino no espaço educacional, envolve o processo dinâmico de educadores e alunos, as atividades podem ser realizadas online ou offline de forma não linear, tornando a prática docente mais interessante e diversificada (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2014).

Para entender mais profundamente as recomendações dos métodos de ensino combinados, precisando entender o conceito de combinação. Para tanto, recomenda-se nas palavras de Moran (2015, p.22).

Híbrido significa misturado, *blended*. A educação sempre foi mesclada sempre combinando diferentes espaços, tempos, atividades, métodos e públicos. Agora, esse processo móvel e conectado é mais atraente, mais amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras maneiras em vários espaços a qualquer momento. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complexo. Tudo pode ser misturado e combinado, e podemos usar os mesmos ingredientes para preparar pratos com sabores diferentes (MORAN, 2015, p.22).

Diante de tantas necessidades e desafios, o programa de ensino híbrido surge como uma possibilidade de adaptação e modernização, portanto, um ensino mais socialmente envolvido pode dar algumas respostas ao ambiente social atual. Assim, pode-se compreender o ensino híbrido como:

Método de ensino que combina atividades presenciais com atividades realizadas por meio das tecnologias de informação e comunicação digital (TDIC). Existem diversas sugestões de como combinar essas atividades, mas, em essência, a estratégia é focar o processo de aprendizagem nos alunos, e não na



tradicional transmissão de informações dos professores aos alunos, e não é mais uma transmissão de informações. Há mais informações do que o professor tradicionalmente mostra. Segundo este método, o conteúdo e a descrição das disciplinas específicas do curso não são divulgados pelo professor em sala de aula os alunos aprendem os materiais em diferentes situações e ambientes, e a sala de aula se torna um lugar para aprendizagem ativa, resolução de problemas ou atividades de projeto, discussões, laboratórios, etc., com o apoio de professores e cooperação com colegas (BACHI, 2015, p.14).

O ensino híbrido apresenta duas vertentes, sendo que a primeira se baseia em dois modelos de estruturação das atividades: o modelo Flex e o modelo A La Carte. No modelo Flex as atividades on-line direcionam o processo, permitindo que os aprendizes se movam em horários fluidos de acordo com suas necessidades. Já no modelo A La Carte é permitida aos estudantes a realização de cursos com a mediação de um professor operando on-line através de plataformas digitais, além de cursos presenciais, proporcionando-os flexibilidade nos horários (FERREIRA, 2019).

Tanto a rotação por estações de aprendizagem quanto os laboratórios rotacionais acontecem por rotação, porém, enquanto nas estações de aprendizagem os alunos fazem o rodízio na sala de aula, nos laboratórios rotacionais os estudantes fazem o rodízio em outros espaços dentro da instituição que possuam equipamentos de informática (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2014).

Por sua vez, a sala de aula invertida traz a possibilidade de os alunos estudarem os conteúdos em casa de forma on-line, através de vídeos aulas ou outro material disponibilizado pelo professor antes de ir para a aula. Dessa forma, a sala de aula passa a ser o local para realizar atividades, propor soluções de problemas e elaborar projetos referente aos conteúdos já estudados previamente (BERGMANN; SAMS, 2016).

De acordo com Christensen, Horn e Staker (2014), o ensino híbrido é uma modalidade de educação formal no qual os educadores podem controlar o tempo, o local, o modo e/ou o ritmo de aprendizagem por meio de dispositivos digitais durante o treinamento, e atividades supervisionadas apenas parcialmente fora da escola. Nesse sentido, o método de formação desses professores, caracterizado pelo ensino semi-presencial, precisa incluir laboratórios rotativos e/ou estações de aprendizagem e salas de aula invertidas, entre outros.

Ferreira (2019) diz que para ser considerada híbrida a prática de sala de aula na Educação Infantil precisa favorecer a colaboração e a autonomia entre as crianças, mediante atividades em grupo nas diferentes estações de aprendizagens e ou laboratórios rotacionais dentro do espaço educativo. As crianças circulam por esses espaços e exploram atividades que variam entre material impresso e dispositivos digitais

Moran (2015) diz que o modelo de ensino híbrido é organizado pensando na pluralidade dos sujeitos que compõem determinado grupo de estudo, objetivando favorecer as competências e as habilidades desses estudantes, assim como a troca de experiências e a autonomia, fatores relevantes no processo de ensino e aprendizagem.

2.2.2 Os desafios e possibilidades encontradas no ensino híbrido da educação infantil

O maior desafio ainda é a busca por uma metodologia voltada para um ensino produtivo e motivador. Essa é uma meta que recai principalmente sobre os educadores, mas

também exige grande responsabilidade da família, que está acompanhando de perto todo esse processo. Desta forma o capítulo que segue mostrará os desafios pautados no uso metodológico e na implementação dos recursos tecnológicos nas aulas não presenciais, são encontrados também na condição docente para efetivar as atividades remotas.

Segundo Carbonell (2013), para motivar a criança e contribuir para sua formação, faz-se necessária a incorporação de propostas inovadoras, pois elas facilitam uma aprendizagem mais atraente, eficaz e bem-sucedida. Segundo o autor, uma série de intervenções em vários campos, exigindo: modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organização e gerir o currículo, a escola, e a dinâmica da classe.

Cannito (2015) explica que os processos lineares, com os quais o educador está acostumado, são desafiados, uma vez que essas possibilidades oferecem novos pontos de contato e técnicas de interação. Cada uma dessas técnicas específicas facilita determinados procedimentos de linguagem e ajuda a criar novos objetos estéticos. Sendo assim, o professor se vê diante de um aparato tecnológico, com o qual precisa interagir e, a partir daí criar experiências educativas inovadoras para/com as crianças. Crianças que também não são como as de antigamente, trata-se agora de nativos digitais.

Conforme Melo e Tosta (2018), é uma questão crucial manter as práticas pedagógicas atualizadas e sintonizadas com nossa realidade social. São muitos os novos processos de troca de informação e produção de conhecimentos e não é tarefa fácil a incorporação dessas novas tecnologias na escola. E não é o caso, também, de utilizar as tecnologias digitais a qualquer custo.

Lima (2020) diz que os docentes impõem-se dar mais atenção aos sistemas expressivos, função simbólica, emoção e empatia, favorecer comportamentos criativos e estimular cooperação integrados ao conteúdo das áreas de conhecimento. Além disso, destacamos a formação de comportamentos necessários para as aprendizagens escolares, tais como atividades de estudo, comportamento leitor, metodologia de pesquisa, desenho e escrita.

De acordo com Freitas (2015), os professores precisam compreender os gêneros discursivos e as linguagens digitais que são usados pelas crianças, para integrá-los, de forma criativa, construtiva e contextualizada, ao cotidiano escolar. Integrar não significa abandonar práticas existentes, que são produtivas e necessárias, ao contrário, implica que a elas se acrescente o novo.

Nesse sentido, conforme Freitas (2015), é imprescindível que professores e toda a comunidade escolar sejam letrados digitais, isto é, que famílias, professores e alunos se apropriem, criativa e criticamente da tecnologia, atribuindo-lhe significados e funções, em vez de apenas consumi-la passivamente. Espera-se que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente técnico e instrumental.

Conforme afirmação de Buzato (2016), letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2016)

Na emergência dos desafios trazidos com as tecnologias digitais, as proposições educativas precisam (re)significar o modo de compreender e utilizar essas tecnologias como dinamizadores dos contextos educativos. Sabemos que na contemporaneidade as crianças e adolescentes estão diante de uma infinidade de informações e recursos tecnológicos



que as possibilitam desenvolver-se de forma autônoma e participativa. Os sujeitos que nasceram imersos no mundo digital interagem, simultaneamente, com as diferentes mídias (ALVES, 2018).

Quando chegam à escola, já trazem uma bagagem de conhecimentos prévios que devem ser considerados, podemos chamá-los de nativos digitais, por estarem diante de um ambiente no qual as mídias estão presentes na vivência em sociedade. De acordo com a pesquisadora Monica Fantin “o campo da educação tem se preocupado com as mediações escolares e tem se configurado como um campo teórico-prático muito fértil (FANTIN, 2016).

Silva (2017) disse que existem muitos aspectos positivos do ensino híbrido, incluindo maior exposição dos alunos a situações reais de aprendizagem, o que pode trazer resultados positivos antes mesmo do início da aula, pois os alunos estarão mais bem preparados e preparados quando chegarem às aulas. interação e participação mais ativa em seu processo cognitivo. Portanto, no ambiente escolar, eles poderão interagir com as coisas a que os professores ou colegas estão expostos e se posicionar de forma mais crítica. Outro aspecto muito importante é que cada aluno tem seu próprio progresso de aprendizagem e se desenvolve mais ou menos de acordo com os métodos utilizados.

Pretto (2014), diz que ainda considerando os aspectos positivos dos métodos de ensino híbridos, enfatiza que o uso da tecnologia é muito importante, seja por meio de vídeo, pois os alunos podem visualizar o conteúdo do trabalho quantas vezes precisarem, até que realmente entendam, seja por meio a Internet Como os alunos agora podem acessar uma onda de possibilidades de aprendizagem, eles não precisam seguir as instruções do professor. Isso significa que o ritmo pessoal pode ser respeitado, mas o andamento das atividades em sala de aula não será comprometido. O professor é responsável por mediar a aprendizagem autônoma dos alunos e os objetivos traçados para cada série ou ciclo de ensino.

Santos (2006) afirma que outro fator importante é que a interação social será otimizada, pois a partir do momento em que o aluno se sentir motivado pelo que está aprendendo, também estará motivado a compartilhar suas novas descobertas com seus pares. Esse comportamento deve ser inspirado pelo professor para que a troca de conhecimentos flua da forma mais natural possível. Vale ressaltar também que, uma vez que haja motivação para a pesquisa, os alunos questionarão e buscarão mais respostas, mesmo fora do ambiente escolar.

Neste caso, é óbvio que nesta metodologia a colaboração, autonomia e partilha de conhecimentos foram otimizadas, pois a interação entre alunos, professores e recursos técnicos para a obtenção de informação é proporcionada de forma mais intensa e importante, principalmente nos aspectos dinâmicos, como rotação de grupo (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

2.2.3 O papel do professor no ensino híbrido na educação infantil

Acolhendo o pressuposto de que é importante pensar a assimilação de novas tecnologias em contextos contemporâneos, o professor certamente insurge nesse cenário. Perante esse contexto, o sistema educativo, permanece em grande parte parado no tempo, alheio à realidade que o cerca, preso a antigos métodos, saberes e instrumentos, como se a forma de preparar para a vida há 50 anos continuasse válida.

Aganben (2019) explica que a mudança deve ser principiada, contando primeiramente

te com os professores. Será por intermédio deles que temos possibilidade de renovar o projeto pedagógico. Não queremos aqui afirmar que se trata de substituir linearmente o quadro e o giz pela lousa digital, ou o livro em papel pelo livro eletrônico, jogar tudo para o “alto” o que foi construído até o momento. A mudança é muito mais profunda e, talvez, por isso mais difícil, será uma mudança de conceito, primeiramente.

A chamada geração Y – ou geração do milênio (crianças e jovens nascidos entre 1982 e 2002) – possui uma série de características que demandam, necessariamente, uma nova abordagem na interação professor/alunos, já que lida com o aprendizado de uma forma diferente. No entanto, trata-se de uma falácia acreditar que basta inserir a tecnologia em sala de aula, para que as demandas dessa geração sejam supridas (HOFFMANN, 2016).

Carlson (2015) considera que há três pontos fundamentais que caracterizam esta geração: a facilidade com que usam novidades tecnológicas; a dificuldade de manter a atenção em algo; e a confiança em sua habilidade de fazer diversas coisas ao mesmo tempo.

Wruble et al. (2017) ressaltam que a geração do milênio consome e aprende através de uma larga variedade de fontes midiáticas, geralmente de forma simultânea. Eles não conseguem prestar atenção por muito tempo em uma única atividade, e isso decorre não apenas da grande quantidade de informação que recebem, mas também do fato de não serem incentivados a um comportamento diferente, em virtude dos mais variados tipos de interações discursivas/conexões a que estão submetidos.

Para Morán (2015), alguns componentes são fundamentais para o sucesso da aprendizagem dos alunos dessa geração: a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas e estimulando, simultaneamente, a cooperação e a colaboração.

Contudo, a inserção de tecnologia nas escolas não pode ser feita de maneira irrefletida: antes de se modernizarem as escolas, é fundamental que sejam compreendidos aqueles que são os maiores interessados em todo esse processo: os estudantes. Não basta saber que eles usam massivamente *smartphones* e estão conectados das mais variadas maneiras nas redes sociais – é preciso entender quais os reais anseios desses estudantes e de que forma a tecnologia digital pode, de fato, auxiliar para que o seu processo de aprendizagem seja mais efetivo, democrático e significativo (AGANBEN, 2009).

Ainda de acordo com Morán (2015), a escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora.

Precisa-se sensibilizar o olhar para as novas vivências, constituindo uma rotina estruturada, compreendendo isso implica em atitudes, estratégias e comportamentos que favoreçam uma melhor aceitação e desenvolvimento do educando no ambiente escolar e até mesmo no seu dia-a-dia. Sem uma renovação profissional, o professor tende a assimilar as novas tecnologias à sua prática tradicional sem mudanças significativas, um fenômeno que temos chamado de inovação conservadora (CYSNEIROS, 2007).

Hoffmann (2016) diz que o Ensino Híbrido como mais um dos múltiplos adjetivos do complexo substantivo Educação, o exercício de repensar o professor face às novas tecnologias pode ser muito enriquecedor para gerar ideias para renovação da prática escolar.



Também poderá ser enriquecedor para estudantes e pesquisadores da Educação. Essa não é uma construção simplificada, porém impossível de ser feita por uma única pessoa, porquanto, pela própria natureza da escola, deve ser perpetrada em equipe, abrangendo gestores e professores.

De acordo com a teoria walloniana existem oito aspectos que revelam a influência da afetividade no processo de ensino aprendizagem, sendo eles: as formas de o professor ajudar os alunos; as formas de falar com os alunos; as atividades propostas; as aprendizagens que vão além dos conteúdos; as formas de corrigir e avaliar; a repercussão na relação aluno-objeto de conhecimento; a relação do professor com o objeto de conhecimento e os sentimentos e percepções do aluno em relação ao professor (SOUSA et al., 2020).

Nas crianças da Educação Infantil, na concepção defendida por Wallon, que geralmente têm idade entre 3 e 6 anos, o domínio afetivo prepondera e para elas: a relação afetiva que estabelece a cada momento com cada acontecimento de seu universo predomina sobre o pensado e determina positiva ou negativamente as características que atribui aos objetos, pessoas ou situações com que lida. Embora saiba que as coisas, pessoas e acontecimentos têm uma individualidade estável, a compreensão que tem deles está diretamente relacionada a suas experiências emocionais (AMARAL, 2021).

Nornberg (2015), ao defender a contribuição do ensino à distância para a democratização da educação enfatiza que o papel da afetividade recebe algumas nuances diferentes nessa modalidade, chamando atenção para a importância da construção de uma arquitetura pedagógica capaz de permitir plena utilização. Um aspecto fundamental a ser considerado no processo é a existência de afetividade nas interações dentro do ambiente virtual.

Para Wallon (2018) o isolamento da criança pode ser uma influência negativa ao seu desenvolvimento, isso porque o desenvolvimento da criança aponta reflexos naturais, principalmente no campo social, mas aumenta a assimilação dos processos psicológicos mais complexos que são incorporados em sua formação à medida que aumenta seu relacionamento e contato com adultos. Dessa forma, é preciso que a criança esteja inserida em um ambiente harmonioso e que, de forma interessante e espontânea, estimule sua aprendizagem.

Cunha et al. (2021) explicam que as crianças precisaram se adaptar à nova rotina de estudos em um ambiente diferente do qual elas estavam acostumadas, ou seja, passaram a ficar em casa nos horários que eram de costumes irem à escola, não podem mais ver e abraçar a professora(a) e os coleguinhas a não ser de forma digital, começaram a usar máscaras sem muito entender o real motivo, tiveram que aprender a se comunicar com mais frequência através de áudios ou vídeos, enfim muitas mudanças aconteceram com muita rapidez, o que pode gerar grande estranhamento para os envolvidos só processo. Por outro lado, os professores precisaram adequar os planos de aulas e as maneiras de fazer com que as atividades e conteúdos cheguem aos alunos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho buscou entender as reflexões sobre a prática do ensino híbrido na educação do ensino infantil e entender as expectativas docente dentro desse modelo educacional diferente torna-se desafiador. Portanto a orientação e organização de redes de apoio, formação continuada aos educadores, identificar recursos possíveis, orientar os serviços existentes e desenvolver práticas colaborativas.

E nesse novo cenário, é função do professor reflexivo, organizar as diversas situações de ensino, aprendizagem, fomentar o diálogo com os alunos por através de parceria e corresponsabilidade, atuando como mediador da aprendizagem e auxiliando o educando a vislumbrar um caminho que será trilhado por ele mesmo. Não serão atitudes isoladas ou fórmulas prontas que garantirão o sucesso nos acompanhamentos, mas a soma de todas as alternativas e o trabalho conjunto.

Acredita-se que a partir do momento que se a implementação do ensino remoto permanecer pós pandemia, e for cogitada a possibilidade de o ensino híbrido fazer parte desta realidade, poderão surgir discussões e trabalhos que busquem as possibilidades do ensino híbrido na/para educação brasileira.

Em relação as potencialidades do ensino híbrido a partir de vivências, pode-se concluir que as atividades desenvolvidas promoveram o processo de ensino- aprendizagem de forma favorável e eficaz, além de promover uma aproximação mais ativa e colaborativa entre professor e aluno.

Em relação a avaliação à formação docente na perspectiva do ensino híbrido, pretende-se desenvolver uma reflexão sobre as práticas da educação na perspectiva híbrida para entendermos quais passos e ações devemos tomar para construirmos o tipo de escola que seja capaz de desenvolver habilidades e competências que contribuem para a construção do conhecimento do professor e do aluno.

Referências

- AMARAL, S.A. **Estágio categorial**. In: MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. Henri Wallon: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2000.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2019. p. 56 - 92.
- ALVES, Lynn. Relações entre jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. In: **Educação, Formação e Tecnologias**, vol.1(2); pp. 3-10, Novembro de 2018
- BACICH, Lilian; **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 47-65.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso. 2015
- BERGMAM, Menga; SAMS, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2016.
- BUZADO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educare de. 2016. Disponível em: http://pitagoras.unicamp.br/~teleduc/cursos/diretorio/tmp/1808/portfolio/item/61/LetramentoDigital_MarceloBusato.pdf Acesso em 08 mar 2023
- CARLSON, S. The net generation in the classroom. **Chronicle of Higher Education**, 52(7), p. A34-37, 2015.
- CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2015
- CHRISTENSEN, C. M; HORN, M. B; STAKER. H . **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. 2014 Disponível: https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf. Acessado em 08 mar 2023
- CANNITO, Newton Guimarães. **A televisão na era digital: interatividade, convergência e novos modelos de negócios**. São Paulo: Summus, 2015.
- CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B.; JOHNSON, Curtis W. **Disrupting Class: How disruptive innovation will change the way the world learns**. New York: McGraw-Hill, 2014.
- CYSNEIROS, P. G. **Informática Educativa**. UNIANDÉS – LIDIE, vol. 12, No.1, 2007.

CUNHA, Francimara de Sousa; FERST, Enia; BEZERRA, Nilra Jane Filgueira. O ensino remoto na educação infantil: desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos. **Revista Educar Mais**, v. 5, n.3, p. 570-582, 2021.

FANTIN, Monica. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2016.

FERREIRA, Angela Ateone. Formação de professores para ensino híbrido na educação infantil: um olhar para a criança com necessidades educacionais especiais. **Revista Elie: educação, linguagem e tecnologias**, n. 01, 2019.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento Digital E Formação De Professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n03, dez. 2015

HOFFMANN, Eliria Heck. **Ensino híbrido no ensino fundamental: possibilidades e desafios**. 2016. 44f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Cultura Digital) – Universidade de Santa Catarina. Florianópolis- SC, 2016.

LIMA, Elvira S. **Currículo emergencial para a educação durante e após a pandemia**. Ed. Diálogos, 2020.

MELO, José M.; TOSTA, Sandra P. **Mídia e Educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2018

MORÁN, J. **Mudando a Educação com metodologias ativas**. Vol. II. Coleção Mídias Contemporâneas. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

NÖRNBERG, N. **Os processos educativos e o papel do professor tutor na e para comunicação e interação**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015

PRETTO, Nelson. **Educação e inovação tecnológica: um olhar sobre as políticas brasileiras**. São Paulo: ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 2014.

RIBEIRO, M.P.; CLIMAÇO, F.C. Impactos da Pandemia n a Educação Infantil: a pandemia acelerou a necessidade de se problematizar a questão digital na educação infantil? **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1 (1 sem. 2020).

SANTOS, J. A. Teorias da Aprendizagem: comportamentalista, cognitivista e humanista. **Revista Sigma**. v.2, p. 97-111, 2014.

SILVA, E. R. O Ensino Híbrido no Contexto das Escolas Públicas Brasileiras: Contribuições e Desafios. **Revista Porto das Letras**, Vol. 03, N° 01. Tocantins. 2017.

SOUSA, Kelly Guimarães; BARBOSA, Miria Faria; SILVA, Rosa Jussara Bonfim, O processo de ensino aprendizagem na educação infantil em tempos de pandemia: um artigo original. **Anais do 3º Simpósio de TCC**, das faculdades FINOM e Tecsoma. 1396- 1412, 2020.

WALLON, H. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 2018

WRUBLE, Giovana; LEONARDI, Juliana; FERNANDES, Karina Nonato; CAICHE, Luciana Lote. As possibilidades do ensino híbrido na construção de interações mais democráticas e significativas em sala de aula. **Revista de Divulgação Científica**, v. 13, n. 20, 2017



54

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A APRENDIZAGEM DOS
ALUNOS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO**

*INCLUSIVE EDUCATION AND THE LEARNING OF STUDENTS WITH ATYPICAL
DEVELOPMENT*

Lucila Pereira Figueiredo



Resumo

Crianças com desenvolvimento atípico são aquelas que têm algum comportamento fora dos padrões normais e que podem ter origens diferenciadas como deficiência intelectual e transtornos na aprendizagem. Elas são escolarizadas na perspectiva da educação inclusiva. Diante desse contexto o objetivo geral do presente estudo foi analisar a inclusão do aluno com desenvolvimento atípico no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma revisão de literatura utilizando método qualitativo e descritivo. Assim concluiu-se que é necessário que haja o engajamento de todos os indivíduos em torno das pessoas no necessidades especiais, é importante que se tenha uma construção coletiva, da sociedade, escolas, comunidade, docentes e de todos envolvidos na inclusão social e educacional.

Palavras-chave: Educação, Inclusão, Desenvolvimento atípico, Docente.

Abstract

Children with atypical development are those who have some behavior outside of normal patterns and who may have different origins such as intellectual disabilities and learning disorders. They are schooled from the perspective of inclusive education. Given this context, the general objective of this study was to analyze the inclusion of students with atypical development in the teaching and learning process. This is a literature review using a qualitative and descriptive method. Thus, it was concluded that there is a need for the engagement of all individuals around people with special needs, it is important to have a collective construction, of society, schools, community, teachers and everyone involved in social and educational inclusion.

Keywords: Education, Inclusion, Atypical development, Teacher.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva no processo de aprendizagem tem como papel atender às necessidades educativas especiais de todos por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que possam eliminar as barreiras para sua plena participação na sociedade e seu desenvolvimento.

Para a inclusão escolar do aluno com desenvolvimento atípico é imprescindível que ocorram mudanças, sendo necessário criar estratégias inclusivas como a reelaboração do projeto político-pedagógico das escolas e o processo de formação e qualificação do educador.

Diante desse contexto, justifica-se que a temática tem como finalidade despertar o interesse de pesquisa de diversas áreas, bem como da pedagogia, pois essas crianças precisam estar no ambiente escolar inclusivo. Nessa perspectiva, a pesquisa torna-se importante para aprofundar-se nos conhecimentos sobre o trabalho educacional e de inclusão e os professores possam realizar com os alunos com desenvolvimento atípico.

Nota-se que as escolas regulares devem estabelecer estratégias pedagógicas de ensino específicos, principalmente no que tange à adequação curricular para crianças com desenvolvimento atípico, bem como a oferta de salas especiais, materiais didáticos específicos e atividades que venham a desenvolver o potencial desses alunos. Portanto, a questão que orienta essa pesquisa é: Como se dá o processo de inclusão dos alunos com desenvolvimento atípico em sala de aula?

No objetivo geral do presente estudo foi analisar a inclusão do aluno com desenvolvimento atípico no processo de ensino e aprendizagem. Enquanto os objetivos específicos são contextualizar a educação inclusiva, caracterizar a criança com o desenvolvimento atípico. E por fim, descrever estratégias pedagógicas para que o processo de ensino e aprendizagem doa alunos com desenvolvimento atípico.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica, que foi extraída de matérias já publicado, utilizando como método o descritivo. Foram revisados artigos científicos das bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Acadêmico. Os critérios de exclusão foram: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2013 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos dez anos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação inclusiva

Segundo Mendes (2016, p. 391), o termo “inclusão” surgiu na literatura por volta de 1990, substituindo o termo “interação”, colocando idealmente os alunos com necessidades especiais em escolas regulares. Desta forma, o princípio da inclusão começa a ser defendido:

Como proposta de aplicação prática de um movimento mundial chamado inclusão social no campo da educação, isso significaria criar um processo bilateral em que pessoas e sociedades excluídas buscam cooperar para alcançar



oportunidades iguais para todos, criar uma sociedade democrática onde a cidadania seja garantida a todos, onde a diversidade é respeitada e as diferenças são aceitas e politicamente reconhecidas (MENDES, 2016, p. 395).

O que querem revelar é que aceitar e respeitar o discurso da diferença e incluir a diversidade para todos os excluídos da escola não anula a diversidade. Dessa forma, a Declaração Universal de Educação para Todos (2019) afirma que todos os considerados diferentes e excluídos têm acesso a escolas e salas, tornando-se assim uma sociedade democrática.

Nas interações sociais, de acordo com Mendes (2016), existem problemas de inclusão entre crianças e jovens com necessidades especiais, mas as escolas são percebidas como servindo pessoas comuns ao invés de buscar fazer mudanças no Apoio à Inclusão de Alunos com Deficiência. A educação inclusiva não é novidade e pode ser imaginada a partir do processo de interação. A inclusão, por sua vez, surgiu no final do século XX e é amplamente aplicada a todas as ciências humanas.

A interação e inclusão, reconhecem que existem diferenças entre os seres humanos, mas reconhecem que as instituições educacionais estão se concentrando nas desigualdades das diferenças entre as pessoas, sejam essas diferenças pessoais, sociais, culturais ou políticas. Nesse sentido, prega-se a necessidade de promover uma reforma educacional, procurando promover uma educação de qualidade para todos (MENDES 2016, p. 395).

Com base nessa conceituação, o senso comum identifica a educação especial como educação para indivíduos com deficiência, seja ela física, sensorial ou intelectual.

Dessa forma, Mendes (2016) argumenta que os pressupostos e práticas de inclusão são bastante distantes, parecem ser o consenso de alguns, e acomodam diferentes posições sobre o tema, e, de fato, mais do que no debate sobre o funcionamento das escolas inclusivas se concentra em como e onde as pessoas com deficiência podem aprender melhor.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/16), os alunos com deficiência, que são inclusos preferencialmente nas escolas de ensino público ou privado, têm o direito à adaptação do currículo, da metodologia, de técnicas, dos recursos educativos e até mesmo de realizar avaliações diferenciadas. Quando necessário, devem ter o apoio de serviços especializados, assim como professores capacitados com formações adequadas (BRASIL, 2016).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/16), os alunos com deficiência matriculados preferencialmente em escolas públicas ou privadas têm o direito de adequar currículo, métodos, técnicas, programas de educação de recursos e, ainda, realizar avaliações diferenciadas. Quando necessário, devem ser apoiados por serviços especializados, bem como por professores devidamente capacitados e capacitados (BRASIL, 2016).

A LDB (9.394/16) está em vigor desde 2016 e desde então passou por diversas alterações em seu conteúdo, sempre buscando melhorias e qualificação para todos os envolvidos na área da educação. Este documento levanta questões importantes sobre discussões inclusivas.

O Capítulo V expõe questões relativas diretamente à Educação Especial, como podemos acompanhar:

Art. 58º. Para os efeitos desta Lei, entende-se por educação especial a modalidade de escolarização, preferencialmente em rede formal de ensino, de alunos com necessidades especiais.

§ 1º. Quando necessário, as escolas regulares fornecerão serviços de apoio especializado para atender às particularidades da clientela da educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será prestado em turmas, escolas ou serviços especializados sempre que não seja possível a colocação dos alunos em turmas regulares do ensino formal devido às suas circunstâncias específicas.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60º. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (LDB, 2016).

Portanto, não é novidade a intenção do governo de trazer todos os alunos com necessidades especiais para a rede formal de ensino, como mostra o art. 58 sendo o único parágrafo ao final do capítulo cinco, onde a palavra aparece preferencialmente desde 1996, o governo, com a nova criação do PNE, apenas reforça a ideia de que o melhor é incluir todas as pessoas com necessidades especiais na formalização Rede de Educação.

O Art. 58 expõe que é garantido aos alunos com necessidades especiais o acesso ao currículo, métodos, tecnologia, recursos educacionais específicos para cada necessidade e conclusão da educação básica para os alunos que não conseguem concluir a educação básica por deficiência.

Na sociedade brasileira, o termo inclusão ainda desperta curiosidade, indiferença ou negação. Inclusão social é um posicionamento ideológico que embasa ações de confronto à exclusão social de pessoas de classes inferiores, com desenvolvimento atípico, idosos ou minorias raciais, entre outras. Assim, a conceitualização da inclusão social embasa um processo de atitudes afirmativas, públicas e privadas, no sentido de inserir em um contexto social mais amplo aqueles grupos ou populações marginalizadas historicamente ou em consequência de mudanças políticas radicais, sejam econômicas, tecnológicas ou outras (SASSAKI, 2017)

No universo educacional, a educação inclusiva assegura a alunos com desenvolvimento atípico e típico a oportunidade de aprenderem uns com os outros, oportunizando a redução de estigmas e, conseqüentemente, de exclusão. Sua fundamentação é apresentada, claramente, na Declaração de Salamanca (UNESCO, 2014), que expressa que toda escola comum deve ser instrumentalizada em termos de recursos pedagógicos e de capacitação profissional para atender todos os alunos, independentemente de suas características físicas, psicológicas e/ou socioculturais.

Decreto 3.956 de 08 de outubro de 2011, o Brasil adere a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, onde o estado pode usar diferentes métodos para promover a integração, desde que o direito à igualdade seja assegurado e também o direito das pessoas portadoras dessas necessidades especiais não aceitem a diferenciação. Dessa forma as crianças com necessidade especiais devem ser inseridas em salas comuns de ensino, o que gera grande dificuldade no atendimento pela falta de pessoas especializadas e condições favoráveis para o atendimento adequado a essas crianças em muitas escolas.

Alguns dos princípios da Convenção dos Direitos Humanos (2018):

- Respeito pela dignidade inerente e autonomia individual incluindo a liberdade para fazer as próprias escolhas e independência das pessoas;
- Não discriminação;
- Participação total e efetiva e inclusão na sociedade;
- Respeito pela diferença e aceitação das pessoas com deficiências como parte da diversidade humana e da humanidade;
- Igualdade de oportunidades;
- Acessibilidade;
- Respeito pelas capacidades em desenvolvimento das crianças com deficiência e respeito do direito das crianças com deficiência de preservar suas identidades (ONU, 2018, p.56).

Muitos autores têm usado a denominação desenvolvimento atípico para alunos que possuem desenvolvimento fora do que é esperado para a sua faixa etária, seja desenvolvimento, físico e emocional. Segundo a Organização Pan Americana de Saúde e a Associação sobre deficiência Intelectual de Desenvolvimento dizem:

O termo desenvolvimento atípico para crianças cujo desenvolvimento se afasta da média geral da população, fazer característicos, apresentando atraso não que espera para sua idade cronológica, incluindo relacionamento, comportamento e aprendizagem escolar (AAIDD, 2015, p.38).

Os estudos relacionados à educação de pessoas com desenvolvimento atípico é uma área muito promissora de investigação, devido à insuficiência de pesquisas que mostrem caminhos para a efetivação da inclusão de alunos com e sem deficiência e suas particularidades educacionais (SANTOS, 2015). É pertinente salientar que nem todas as pessoas com desenvolvimento atípico são pessoas com deficiência e, ainda, nem todas apresentam deficiência intelectual.

2.2 Desenvolvimento atípico

Crianças com desenvolvimento atípico são aquelas que apresentam alguns comportamentos que fogem dos padrões normais e podem ter origens diversas, como deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem (ABREU, 2016). Atualmente, eles estão sendo educados a partir de uma perspectiva de educação inclusiva.

Segundo Mantoan (2015), para ser inclusiva, a escola deve desenvolver métodos de ensino que viabilizem processos de ensino e aprendizagem para alunos com desenvolvimento atípico, levando em consideração o ritmo e as diferenças de cada aluno. Essas estratégias podem e devem contemplar reformulações curriculares, adequação de recursos, técnicas e avaliações para alunos com desenvolvimentos típicos e atípicos, devendo considerar principalmente o aprimoramento de profissionais relevantes.

Para Vygotsky (2018), crianças com desenvolvimento atípico apresentam como principal sintoma dificuldades reais, relacionadas à incapacidade ou limitações biológicas, por exemplo, no caso da cegueira, incapacidade de perceber estímulos visuais. No entanto, para os autores, o principal desafio enfrentado pelas crianças com desenvolvimento atípico está relacionado aos sintomas secundários, a rejeição que muitas vezes vivenciam devido a deficiências e/ou dificuldades. Assim, por exemplo, uma criança cega pode não saber ler por ser considerada incapaz. Por meio dessas reflexões, Lepre (2018) mostra que o problema da deficiência não é uma impossibilidade biológica percebida, mas a exclusão social que dificulta a integração da pessoa na sociedade e o aprendizado com seus pares e adultos que a cercam. Portanto, os autores concluem que o maior problema da deficiência é a incapacidade social.

Em sua teoria, Moraes (2013) explica que o desenvolvimento atípico se refere não apenas às limitações biológicas, pois elas não determinam em si tal desenvolvimento, mas também às limitações sociais, pois a sociedade produz estereótipos que rebaixam os portadores de deficiência, deficiência e/ou síndrome.

Assim, a sociedade impõe através da cultura o que é ou não considerado “normal” e os indivíduos com desenvolvimento atípico, sejam eles deficientes físicos, superdotados e/ou deficientes intelectuais, são afetados diretamente pelo estigma socialmente construído e pela sociedade. A própria cultura (GOFFMAN, 2018).

Este conceito parece sugerir que a designação desenvolvimento atípico está associada a certas limitações de natureza biológica. Além disso, é importante lembrar que as limitações de natureza biológica não impedem que uma pessoa seja capaz de aprender e se desenvolver. De acordo com a Lei de Remuneração de Vygotsky (2014), temos:

(...) Os déficits criam obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e perturbam o equilíbrio normal, o que estimula o desenvolvimento de vias adaptativas indiretas alternativas que substituem ou sobrepõem sistemas adaptativos funcionais que buscam compensar as deficiências e orientar o processo global (VYGOTSKY, 2014, p. 869).



Para superar os déficits físicos causados por doenças ou síndromes, Morais (2013) explica que crianças que não estão se desenvolvendo normalmente devem interagir com crianças em desenvolvimento e também com adultos, a fim de trocar conhecimentos e experiências para que todos possam aprender juntos. Para Vygotsky (2018), a experiência social mobiliza habilidades capazes de superar as dificuldades causadas pelos principais sintomas da deficiência:

No decorrer da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências inatas; habilidades técnicas e culturais emergem para encobrir e compensar as deficiências com base em comportamentos naturais baseados nas deficiências. Eles tornam possível resolver uma tarefa inviável usando abordagens novas e diferentes. Comportamentos culturais compensatórios se sobrepõem a comportamentos naturais defeituosos (CUNHA; AYRES; MORAIS, 2013, p. 65).

De acordo com a teoria da compensação proposta por Araújo (2015), crianças com desenvolvimento anormal podem atingir o mesmo nível de desenvolvimento de crianças normais por outros meios, mas de maneiras diferentes. Assim, a teoria da compensação sugere que o desenvolvimento cultural é a principal área em que a deficiência pode ser compensada. Onde o desenvolvimento orgânico falha, as avenidas do desenvolvimento cultural se abrem sem limites.

Lepre (2018) explica que para haver um diagnóstico de desenvolvimento atípico, é preciso considerar vários aspectos do desenvolvimento humano:

Às vezes, o desenvolvimento de uma criança não acontece de acordo com o padrão que as pessoas pensam, observando e comparando com o desenvolvimento da maioria das crianças, podemos verificar alguns comportamentos que fogem dos padrões normais. Quando o desenvolvimento físico, mental, emocional ou comportamental está atrasado. Quando a atipia é observada, é sempre importante avisar os pais e encaminhar a um especialista para um diagnóstico correto. Ele confirmará ou não as dúvidas sobre a questão (LEPRE, 2018, p. 30).

Partindo desse pressuposto, aprende-se que o maior desafio das escolas sociais e inclusivas é combater o estigma e o preconceito. Possibilitam a colocação de pessoas com desenvolvimento atípico em situação de deficiência. Como resultado, as crianças com desenvolvimento atípico são muitas vezes estigmatizadas e, portanto, excluídas da sociedade.

Segundo Goffman (2018), o estigma leva à exclusão, quando uma pessoa é estigmatizada, ela é automaticamente excluída da sociedade porque não se enquadra mais nos padrões normais estabelecidos pela sociedade. Abordando estigma e exclusão, Werneck (2017, p. 42) resume esse ponto, afirmando que “[...] a inclusão quebra barreiras específicas em torno de grupos estigmatizados”

Portanto, pode-se dizer que a inclusão se baseia no conceito de desenvolvimento interativo (ARAÚJO, 2015), segundo o qual uma pessoa pode mudar a si mesma por meio da interação com outras pessoas na sociedade e no meio ambiente. Para que ocorra o desenvolvimento dos fenômenos psicológicos, é necessária a convivência com o restante da sociedade imersa na cultura. São essas interações que geram contextos possíveis para o processo de aprendizagem. Na interação social, diferentes saberes podem ser compartilhados. Dessa forma, o conhecimento pertencente à cultura à qual pertence pode ser internalizado e tornar-se meu a partir de minhas ações perante o meio físico e social (VYGOTSKY, 2018).

2.3 Estratégias pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com desenvolvimento atípico.

Ao longo do tempo, a educação de pessoas com desenvolvimento atípico apresenta um novo conceito de identidade psicoeducativa, educacional e social, cuja convergência envolve o processo educacional em que cada indivíduo aprende indistintamente. Este chamado movimento de educação inclusiva representa um progresso no sentido de que as pessoas com deficiências de desenvolvimento podem e devem ser integradas à sociedade e desfrutar de todos os benefícios sociais, especialmente os serviços educacionais.

Bauman (2015) argumenta que a inclusão não deve mais ser vista como uma reorganização funcional que de outra forma regeneraria a exclusão em instituições e processos socioculturais mais amplos, mas sim como uma mudança de natureza paradigmática que exige uma ruptura com as formas dominantes de pensar, agir e criar novas opções para esta realidade.

A escola, diante desse entendimento vem resistindo à abertura incondicional às diferenças “[...] Porque as situações que promovem esse desafio, mobilizam os educadores a rever e variar suas práticas, diretrizes, currículos e programas compensatórios [...]”, dessa forma a escola tem procurado “[...] escapar pela tangente e livrar-se do enfrentamento necessário [...]” (MANTOAN, 2015, p. 13).

Tendo em conta os papéis educativos atribuídos pela sociedade, esta forma de entender o papel da escola questiona profundamente o conteúdo puramente instrumental e categórico da avaliação da aprendizagem, criando novas necessidades e implicações avaliativas em relação aos contextos educativo, escolar e pedagógico da educação social atual. Esteban (2016) afirma que a reflexão sobre a avaliação só tem sentido quando se reflete sobre a geração do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social.

A preocupação com a equidade educacional desencadeia condições de exclusão para as minorias na sociedade, bem como o acesso ao conhecimento sistematizado historicamente organizado pelas escolas, em grande parte impulsionado por movimentos de defesa da luta pela educação inclusiva.

Afinal, pensar na construção de uma escola inclusiva requer um compromisso consciente com as complexidades e profundas mudanças inerentes à sua reificação. Isso supõe a discussão crítica e coletiva de racionalidades, processos, meios, armadilhas teóricas e ideológicas, consequências educativas que de fato conduzem a ações transformadoras na realidade e no próprio sujeito.

Entre as instituições de ensino pesquisadas, a responsabilidade dos professores pelo atendimento de educação especial para alunos com anormalidades de desenvolvimento na escola foi apontada como a principal responsabilidade. Apesar do trabalho de sensibilização, orientação e partilha das atividades educativas e assistenciais desenvolvido pela professora do Serviço Educativo Especializado, verificamos que ela era a responsável final pelos alunos que não se desenvolviam normalmente.

Esta ideia de transformar em classes especiais as funções de apoio educativo especializado, complementares ou suplementares ao ensino geral, é típica do paradigma educativo integrador e ainda está nitidamente enraizada na subjetividade social da escola. Pode-se dar um exemplo em que um dos indicadores foi gerado por meio de uma fala de uma professora da sala comum que comentou sobre a evolução de um aluno com desenvolvimento atípico em algum momento da formação continuada da escola.

De acordo com o Projeto de Política Pedagógica da Escola (2014), verifica-se que embo-



ra nos argumentos do documento a escola acredite que pode atuar numa perspectiva inclusiva, confirma-se que os objetivos e ações identificados para o efeito se resumem o âmbito de atividades que os professores realizam com alunos, outros profissionais e famílias. Veja as metas para alunos com desenvolvimento atípico mencionadas no documento abaixo:

e) META: Adotar ações que atendam às necessidades específicas dos alunos especiais. AÇÕES:

- Disponibilizar o Atendimento Educacional Especializado – AEE na sala de recursos multifuncionais;
- Elaborar o plano de trabalho contemplando as necessidades individuais dos alunos;
- Oferecer apoio técnico pedagógico aos professores das salas regulares;
- Fornecer orientações referentes à Educação Especial à comunidade escolar;
- Promover terapia de grupo com os pais dos alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD;
- Criar parcerias com outras instituições (PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2014, p.13).

Algumas das condutas citadas ultrapassa o ambiente da sala de recursos polivalentes, mas permanecem dentro atribuições profissional docente, confirmando que a iniciativa docente deve partir da profissão. Além disso, constata-se que o Projeto de Ensino de Políticas discutia a flexibilidade e a adaptabilidade curricular ao referenciar parâmetros curriculares nacionais, que não faziam parte das propostas curriculares do documento

Indubitavelmente, dada a estrutura padronizada e exclusiva do currículo escolar, a adequação curricular é uma opção pedagógica necessária para o acesso e participação efetiva dos alunos com desenvolvimento atípico no processo de escolarização. No entanto, devemos levar em conta que ela exige um comprometimento conjunto dos profissionais, principalmente professores da sala comum e serviços de educação profissional, subsidiados pela avaliação como prática de pesquisa (ESTEBAN, 2016)

A avaliação deve ser capaz de identificar e validar pedagogicamente os diferentes ritmos e estratégias de aprendizagem dos alunos através da organização de ensino. As investigações focais apontam para dificuldades significativas no trabalho em grupo e na estruturação de práticas avaliativas inclusivas, especialmente se considerarmos o contexto cultural de desempenho incorporado nas escolas por meio de sistemas de avaliação externa em larga escala.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi conhecer sobre o desenvolvimento atípico e o processo de inclusão desses alunos, onde nesse sistema é necessário que haja o engajamento de todos os indivíduos em torno das pessoas no necessidades especiais, é importante que se tenha uma construção coletiva, da sociedade, escolas, comunidade, docentes e de todos envolvidos na inclusão social e educacional, garantindo o acesso de qualidade para todas as crianças com desenvolvimento atípico.

As relações sociais são importantes principalmente na primeira infância pois será onde as crianças irão conjugar e formatizar os seus valores, trazendo consigo essas temá-

ticas como discussões e abordagens de acordo com a faixa etária irá fortalecer para um sistema educacional de valia muito importante tanto para aquelas que são típicas como para as atípicas.

Os dados obtidos evidenciaram que para se resolver a questão da inclusão de criação com desenvolvimento atípico nas escolas, é preciso ir além do contexto escolar. Portanto, faz-se necessário a implementação de pesquisas que viabilizem uma outra forma de abordagem desta temática, visando o estudo de aspectos distintos da vida da criança, como social e o familiar, para que assim se possibilitem novas perspectivas sobre a mesma temática.

Referência

- ARAÚJO, C.M.M. de. **Oficina Psicopedagógica 2: Concepções de desenvolvimento e a aprendizagem.** Em Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar, GESTAR/MEC, 2015.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAL E DO DESENVOLVIMENTO (AADID). **Modelo Funcional e Multidimensional de Deficiência Intelectual.** Washington, DC: AAIDD, 2015.
- BAUMAN F. L. Inclusão escolar: representações compartilhadas de profissionais da educação acerca da inclusão escolar. **Psicologia Ciência e Profissão**, v.27, p.406-417, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 2016.
- CUNHA, N. V. S.; AYRES, N.; MORAES, B. A teoria da compensação em Adler e em Vygotsky. **Revista Eletrônica Arma da Crítica.** Ano 2, Número especial, p. 61-71. Dezembro 2013.
- ESTEBAN, M.T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2016.
- GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC editora, 2018
- LEPRE, R. M. **Desenvolvimento humano e educação:** diversidade e inclusão. Bauru: MEC/FC/SEE, 2018.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org). **Caminhos Pedagógicos da Inclusão.** Como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo. Memnon. 2015
- MARTINEZ, G. C. S. Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico. 2015. 221f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- MENDES. Enicéia G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar do Brasil. **Revista Brasileira de Educação.** v.11, n.33, set./dez. 2016.
- PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Curso de Licenciatura em Ciências Naturais. Faculdade UnB Planaltina, Planaltina, 2014
- SANTOS, A. B. **Processo de inclusão na escola regular:** Panorama de percepções. Revista do Centro de Educação, nº 28, 2015.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão:** Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2017
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 2014.
- VYGOTSKY, L. S. **A Brincadeira e o Seu Papel no Desenvolvimento Psíquico da criança.** ISSN: 1808-6535; Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais Publicada em junho de 2018.
- WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 2017



55

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SCIENTIFIC LITERACY IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

Kliciane da Conceição Oliveira Costa



Resumo

Este trabalho teve como objetivo investigar como ocorre a alfabetização científica infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A revisão da literatura foi feita em bases como SCIELO, BDTD e Google Acadêmico, utilizando descritores como alfabetização científica, educação infantil e aprendizagem. Os resultados destacam a importância de a escola conectar os alunos com o conhecimento científico de forma contextualizada e interdisciplinar, desenvolvendo competências científicas que permitam a conexão de conhecimentos em várias áreas do saber. É fundamental tornar o conteúdo científico significativo, discutindo o papel do desenvolvimento científico e tecnológico e seu impacto na dinâmica social, além de incluir o desenvolvimento de habilidades dos alunos para agir de forma adequada, responsável e eficaz em questões de interesse social, econômico, ambiental e moral e ético.

Palavras-chave: alfabetização científica, educação infantil, competências científicas.

Abstract

This work aimed to investigate how children's scientific literacy occurs in the early years of elementary school. The literature review was carried out using databases such as SCIELO, BDTD and Google Scholar, using descriptors such as scientific literacy, early childhood education and learning. The results highlight the importance of the school connecting students with scientific knowledge in a contextualized and interdisciplinary way, developing scientific skills that allow the connection of knowledge in various areas of knowledge. It is essential to make scientific content meaningful, discussing the role of scientific and technological development and its impact on social dynamics, in addition to including the development of students' skills to act appropriately, responsibly and effectively in matters of social, economic, environmental interest. and moral and ethical.

Keywords: scientific literacy, early childhood education, scientific competences.



1. INTRODUÇÃO

A ciência é um campo do conhecimento que se aplica em quase todos os aspectos da vida pessoal, e a quantidade de conhecimento científico disponível aumenta significativamente a cada dia. Todas as pessoas, independentemente de sua escolaridade ou ocupação, são afetadas por esse conhecimento em suas vidas diárias e, portanto, precisam ter um melhor entendimento da ciência, suas aplicações e impactos. Para ajudar os alunos a alcançar um nível mais alto de alfabetização científica, o objetivo da ciência escolar é de grande importância.

A alfabetização científica é considerada como o processo pelo qual a linguagem das ciências naturais adquire significado e constitui um meio para que os indivíduos expandam seus conhecimentos e cultura como cidadãos que se integram à sociedade. Dessa forma, o conhecimento adquirido se tornará a base de suas ações na sociedade, auxiliando-os na tomada de decisões que envolvam o conhecimento científico.

A alfabetização científica é uma forma eficaz de cultivar o espírito crítico e inovador dos alunos, dando novas conotações ao ensino de ciências com base na filosofia educacional gradual. Em outras palavras, o ensino de ciências em qualquer nível ajuda os alunos a compreender conhecimentos, procedimentos e valores, de modo que possam aplicar a ciência para melhorar a qualidade de vida e limitar os efeitos negativos do desenvolvimento científico, fazendo escolhas responsáveis e fornecendo oportunidades.

Nesse contexto, surge a questão de como ocorre a alfabetização científica infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental? É importante que as crianças aprendam desde cedo sobre a ciência e suas aplicações, de modo que possam se tornar cidadãos críticos e responsáveis na sociedade. Portanto, é essencial investigar as estratégias e abordagens utilizadas pelos professores na alfabetização científica infantil, a fim de identificar as melhores práticas e aprimorar o ensino de ciências nas escolas.

Ao tentar definir o termo “alfabetização científica”, encontramos um conceito que tem sido amplamente discutido na literatura científica de ensino. No entanto, esse termo ainda é muito amplo e às vezes controverso devido a diferentes visões sobre sua definição e características. A princípio, nos questionamos sobre duas formas de expressão, ora sinônimos, ora com significados diferentes ou mesmo complementares: letramento científico e letramento científico (LIMA; CASTRO, 2016).

Como todos sabemos, o conhecimento científico atinge quase todos os aspectos da vida pessoal, e o campo do conhecimento científico cresce significativamente a cada dia, e muitas vezes é assustador. Portanto, todas as pessoas, independentemente do nível de escolaridade e ocupação, convivem com esse conhecimento a cada dia, e precisam ter mais e melhor compreensão da ciência, suas aplicações e impactos (SASSERON, 2015).

Nesse sentido, o objetivo da ciência escolar é ajudar os alunos a alcançar um nível mais alto de alfabetização científica, e as pessoas concordam que a alfabetização científica é importante para a vida diária de qualquer indivíduo.

Lima e Castro (2016), confirmam essa importância, ao descrever a alfabetização científica como o processo pelo qual a linguagem das ciências naturais ganha sentido e constitui um meio para os indivíduos expandirem seu domínio de conhecimento, sua cultura, como um cidadão integrado à sociedade. Desta forma, os conhecimentos adquiridos passam a constituir a base das suas ações na sociedade e a ajudá-los na tomada de decisões que envolvem o conhecimento científico.

Com base no conceito de educação progressiva, enfatiza que a alfabetização científica pode ser uma alternativa eficaz para cultivar o espírito crítico e inovador dos alunos, dando um novo significado ao ensino de ciências (SASSERON, 2015).

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Metodologia

A metodologia utilizada nesta revisão bibliográfica seguiu os preceitos da pesquisa documental, baseada em Marconi e Lakatos (2003). O objetivo foi realizar uma revisão da literatura sobre alfabetização científica, considerando seus aspectos didático-pedagógicos e suas interações no ensino de ciências.

Foram pesquisados livros, artigos científicos e teses selecionados através de busca nas bases de dados eletrônicas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos CAPES e Google Acadêmico. O período dos artigos pesquisados abrangeu os trabalhos publicados nos últimos 10 anos (2011-2021). Os descritores utilizados na busca foram: “alfabetização científica”, “ensino de ciências”, “didática das ciências” e “anos iniciais do ensino fundamental”.

A busca foi realizada de forma sistemática, utilizando as palavras-chave de forma combinada e cruzada, a fim de aumentar a abrangência da pesquisa. A revisão bibliográfica foi organizada em cinco momentos pedagógicos: leitura, escrita, discussão, investigação e produção de conhecimento. Cada momento foi descrito com base nas principais contribuições da literatura pesquisada, considerando a perspectiva de alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental.

2.2 Resultados e discussão

O termo “alfabetização científica” está relacionado ao ensino de ciências e acreditamos que Mudanças no uso de termos que definem o ensino de ciências em relação à formação do cidadão, ação e desempenho estudantil na sociedade. Por causa da diversidade que agora encontramos, na literatura nacional sobre ensino Science, autores que usam a expressão “alfabetização científica”, pesquisadores adotando o termo “alfabetização científica” e aqueles que usam a expressão “a cultura científica” especificam os objetivos desse ensino de ciências, visando Capacitar os alunos para dominar e aplicar o conhecimento científico e suas Desenvolvimentos nas áreas mais díspares de sua vida.

Percebe-se que as discussões levantadas pelos pesquisadores que utilizam o termo ou outras mesmas questões que o ensino de ciências, ou seja, instrução planeje este ensino para criar benefícios práticos para as pessoas, a sociedade e o meio ambiente.

Os escritores brasileiros que usam o termo “aculturação científica” de Partindo do pressuposto de que o ensino de ciências pode e deve criar condições para os alunos, Além da cultura religiosa, social e histórica que carregam consigo, também podem se tornar uma cultura em que conceitos, ideias e conceitos científicos fazem parte de seu corpus. Este Dessa forma, eles poderão participar das discussões dessa cultura, obter informações e se comunicar. Pesquisadores nacionais que preferem a expressão “alfabetização científica” justifica sua escolha com base no significado dos termos defendidos pelos dois grandes Pesquisadores em linguística: Angela Kleiman e Magda Soares (MARQUES, 2018).

O uso do termo “alfabetização científica” é baseado na ideia de alfabetização Paulo



Freire relata que a alfabetização é mais do que simples aspectos psicológicos e Mecanismos de escrita e leitura, é o domínio consciente dessas técnicas, implica um tipo de auto-educação que pode levar a posturas perturbadoras da pessoa seu fundo.

Desta forma, a alfabetização deve desenvolver a capacidade de qualquer pessoa organizar seu pensamento de forma lógica, além de ajudar a construir um Uma consciência mais crítica sobre o mundo ao seu redor. Paulo Freire ainda pensa A alfabetização é um processo que permite fazer conexões entre os mundos A pessoa vive e escreve; e dessa conexão surgem significado e estrutura Conhecimento: No entanto, podemos ir mais longe e dizer que a leitura das palavras não apenas antes de ler o mundo, mas antes de alguma forma de “escrever” o mundo ou Para “reescrevê-lo”, isto é, mudá-lo por meio de nossa prática consciente, esse movimento é um dos aspectos centrais do processo de alfabetização (TEXEIRA, 2016).

Ensino de ciências visível Como processo para que os alunos “acelerem na ciência”, esperamos promover nesse processo As condições para que os alunos se integrem numa outra cultura, a cultura científica.

Tal o conceito também pode ser entendido como “alfabetização científica”, se o considerarmos como uma pessoa acostumada a se relacionar com seu mundo e seu conhecimento. No entanto, usaremos o termo “alfabetização científica” para especificar permita que os alunos planejem interagir com uma nova cultura, uma nova forma de ver o mundo e seus acontecimentos, capacidade de revisá-los e a si mesmo através da prática consciente proporcionada por sua interação limitado pelo conhecimento de conceitos científicos e conhecimento e habilidades relacionadas ao fazer ciência.

2.2.1 A alfabetização científica e o ensino de ciências

Devido à importância de desenvolver a alfabetização científica no ambiente escolar, este pode ser feito com Planejamento escolar, acesso a espaços e meios além dos limites escolares muito útil ao ajudar com tarefas complexas e ricas compreensão do mundo. Embora a alfabetização científica esteja associada à escolaridade e à Especialmente quando se trata de ensinar ciências, as próprias escolas não conseguem lidar alunos cientificamente alfabetizados (MARQUES, 2018).

É importante ressaltar que ser alfabetizado cientificamente não significa dominar o conhecimento científico, o que é impossível porque nem os próprios cientistas o possuem Todos os campos. Ser cientificamente alfabetizado significa ter o mínimo de conhecimento necessário ser capaz de avaliar os avanços da ciência e da tecnologia e seu impacto na sociedade e no meio ambiente (RIBEIRO, 2015).

Ressalte que a alfabetização científica é uma das maiores Recomendações relacionadas aos objetivos do ensino de ciências. Para os autores, a alfabetização A ciência está relacionada com a transformação dos objetivos de ensino de ciências em objetivos de ensino de ciências. A formação geral dos cidadãos, cuja realização satisfatória é dificultada pela crise educacional e as escolas são incapazes de fornecer aos alunos os conhecimentos básicos necessários uma pessoa alfabetizada. Além disso, os modelos de ensino usados no ensino de disciplinas de ciências (MARQUES, 2018).

Depende basicamente do conceito de aprendizagem científica adotado, embora Todas as mudanças e inovações curriculares foram afetadas nos últimos anos, tendências O ensino tradicional de ciências - cujo objetivo é basicamente a transferência de informações, o material é apresentado de forma simples pelo professor de forma atualizada e

organizada.

Por isso, é comum que alunos e professores encontrem muitas dificuldades no processo de aprendizagem. Sistematizar o conhecimento e discutir a ciência em sua abordagem processual, enfim Consumo impróprio de teorias e leis científicas objetivas que geralmente estão prontamente disponíveis no mundo Livros didáticos, além da falta de contextualização e motivação para professores e alunos em última análise, mantendo o último longe da educação científica de qualidade (MARQUES, 2018).

Somente os anos em que os alunos frequentam a escola não são suficientes para uma completa alfabetização, pois a ciência é dinâmica e o amadurecimento humano e seus objetivos vêm com tempo. Mas é necessário que a escola, ou mais precisamente os professores, estejam atentos à sua responsabilidade de iniciá-la.

Para mudar essa situação e desenvolver efetivamente a alfabetização científica, é necessário o processo de formação que os professores passam durante a formação inicial e continuada capacidade de aprender a alfabetização científica no contexto de treinamento para si mesmo quanto treinamento para dar um ao outro.

2.2.2 A dimensão didática pedagógica e suas interações

Considerando as inúmeras inter-relações entre o ser humano e o meio ambiente, e vice-versa, e a conseqüente demanda por ensino de ciências, pesquisadores da área em todo o mundo reconhecem a importância do ensino de ciências e têm um consenso sobre seus objetivos (ARAUJO, 2017).

O ensino de ciências, além de permitir a aprendizagem de conceitos básicos, conhecimentos, experiências e habilidades inerentes à disciplina de ciências naturais, e aplicar os princípios aprendidos a situações reais, deve também cultivar o pensamento lógico e constante investigação e coleta empírica, e cultivar observação e reflexão., Criação, formação de valor, julgamento, comunicação, convivência, cooperação, capacidade de tomada de decisão e ação (VIECHENESKI et al., 2015).

Porém, de um modo geral, o ensino de ciências nas escolas está fora de contexto e é baseado em exercícios e questões que não requerem a compreensão dos conceitos estudados. O autor cita uma espécie de “linguagem esotérica”, que ajuda a construir outro mundo - o mundo científico - tem uma linguagem própria para explicá-lo, diferente do mundo em que vivemos, dos acontecimentos diários e da linguagem falada. Em vez de contribuir para expandir as possibilidades da ciência, a escola acaba escondendo ao invés de ensinar novas possibilidades de compreensão do mundo (ANDRADE, 2018).

Nesse contexto, o ensino de ciências muitas vezes ajuda a expandir o vocabulário dos alunos, e os alunos muitas vezes apenas recitam e não conseguem atribuir significados, tornando o que aprendem na escola completamente fora de sintonia com a situação da vida diária. A forma como as pessoas aprendem a respeitar a ciência e sua linguagem. Isso significa aprender ciências, que pode ser devido à escola (MAIA, 2012).

2.2.3 Momentos pedagógicos

Três momentos de ensino estão relacionados a: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. A problematização inicial é um momento crítico tanto para professores quanto para alunos. Ao organizar as informações e explica-



ções a serem apresentadas, os professores começarão a entendê-las, compreendê-las e organizá-las como conhecimento derivado do senso comum e da experiência de vida, para então problematizá-las (SOUSA, 2021).

O reconhecimento do conhecimento e da interpretação dos alunos visa facilitar o distanciamento crítico, aplicando-o a diversas outras situações da vida cotidiana, buscando suas possíveis coerências, contradições, limitações, o culminar dessa problematização é fazer com que os alunos sintam a necessidade de adquirir conhecimentos adicionais ainda não dominados, nomeadamente tentar configurar a situação em causa como um problema a enfrentar (ARAUJO, 2018).

No processo de organização do conhecimento – o conhecimento científico inicialmente determinado e planejado é sistematicamente estudado sob a orientação de professores, para que os alunos possam compreender os conceitos, definições e relações contidas no conhecimento científico (MARQUES et al., 2015).

Nesse ponto, destaca-se o comportamento do professor, que pode realizar as mais diversas atividades em prol dos alunos que podem desenvolver as conceituações que são consideradas a base para a compreensão científica das situações-problema. Ou seja, as atividades são planejadas e realizadas para que “o aluno aprenda de tal forma que, por um lado, perceba a existência de outras perspectivas e explicações sobre a situação e os fenômenos em questão, e, por outro, compare esse conhecimento com o seu, a fim de usá-lo para explicar melhor aqueles fenômenos e situações (SOUSA, 2021).

No terceiro momento, aplicação do conhecimento, o conhecimento sistematizado que vem sendo compreendido e incorporado pelo aluno, passa a ser utilizado para “analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram o seu estudo, como outras situações que não foram diretamente ligadas ao motivo inicial, mas que são explicadas pelo mesmo conhecimento (SOUSA, 2021). O terceiro momento, a aplicação do conhecimento, ou seja, o conhecimento sistemático que os alunos já compreenderam e absorveram, é utilizado para “analisar e explicar a situação inicial que determina sua aprendizagem, bem como outras situações que não estão diretamente relacionadas à aprendizagem”. A razão original. Mas explicado pelo mesmo conhecimento.

O objetivo pretendido é mais capacitar os alunos a usar o conhecimento para treiná-los para expressar continuamente e rotineiramente conceitos científicos em situações práticas, em vez de simplesmente encontrar soluções através do uso de algoritmos matemáticos. Construa relações entre quantidades ou resolva quaisquer problemas. Outros tipos de questões encontradas em livros didáticos (ARAUJO, 2018).

2.2.4 Alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental

Um dos objetivos do ensino de ciências é promover a alfabetização científica por meio da prática docente, inserindo o aluno em um mundo de novos significados, a fim de familiarizá-lo com uma linguagem diferente da linguagem do cotidiano - a linguagem científica - que tem suas características próprias. As suas próprias características permitem aos alunos: a) dar sentido ao mundo em que vivem com base nesta linguagem; b) compreender o que é a ciência e tornar a linguagem da ciência significativa; c) aplicar o que ganharam em novas situações de conhecimento; d) compreender e explicar os fenômenos naturais envolventes; e) melhorar a capacidade de tomada de decisões na vida cotidiana; f) adquirir competências e atitudes que os ajudem a tornarem-se indivíduos mais críticos, participantes e ativos na comunidade onde vivem (RIBEIRO, 2015).

No entanto, para que o Alfabetização científica seja eficaz, a escola deve realmente se tornar uma ponte que conecta os alunos com o conhecimento científico de forma adequada e trata as ciências como uma parte da vida do aluno, ao invés de um conteúdo independente, separado da sua realidade (MAIA, 2012).

O processo de alfabetização científica “pode e deve começar desde a fase inicial da educação escolar”, antes mesmo da leitura e da escrita, a fim de promover a integração dos alunos à cultura científica por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares e contextuais. Teixeira (2016) enfatiza a importância da educação inicial em ciências, pois permite que os alunos discutam e proponham soluções que sejam compatíveis com seu desenvolvimento e visão de mundo, mas, em certo sentido, isso os capacitará posteriormente, conhecimento científico.

A ciência deve ser ensinada a partir da relação entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente, a fim de desenvolver competências científicas para que os alunos possam estabelecer um processo de aprendizagem que possa conectar conhecimentos em várias áreas do conhecimento e identificar suas áreas sociais, culturais, políticas, econômicas. e Influência tecnológica. Portanto, o processo de ensino baseado no desenvolvimento da ciência e da cultura, por meio da alfabetização científica, contribui para a formação de cidadãos e participantes mais ativos da sociedade em que vivem (MARQUES, 2018).

Tornar o conteúdo científico significativo na discussão do papel do desenvolvimento científico e tecnológico e seu impacto na dinâmica social é uma questão importante no ensino de ciências. É urgente sensibilizar os cidadãos para a interação e o impacto da ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA). As pessoas precisam entender a ciência e a tecnologia como atividades humanas, não apenas atividades neutras, e ficar longe dos problemas sociais (TEXEIRA, 2016).

As atividades escolares não devem ser limitadas ao entendimento básico da terminologia científica, conhecimento e conceitos, mas devem ser limitadas à apropriação indevida de conceitos da linguagem. Outras atividades precisam ser realizadas para melhorar as habilidades e orientar os alunos a perceber a relação entre o conhecimento sistemático da escola e os problemas da vida diária. Portanto, além de reconhecer a relação entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente e seus impactos na sociedade e no meio ambiente, ele também poderá propor hipóteses, testá-las, questioná-las, buscar explicações e estabelecer argumentos (ANDRADE, 2018).

Nesse sentido, a escola desempenha um papel importante ao possibilitar aos alunos a aquisição de conhecimento científico por meio do ensino de ciências e deve proporcionar desde cedo um processo de formação voltado para o desenvolvimento de cidadãos que compreendam a linguagem da ciência e saibam utilizá-la. Seja mais ativo na sociedade. E, como observado em outro lugar, eles podem perceber que a produção e o uso da ciência podem contribuir para a melhoria da vida e ter impactos e consequências negativas para os seres humanos e o meio ambiente (.).

O conceito de alfabetização científica deve incluir o desenvolvimento de habilidades dos alunos para levá-los a agir de forma adequada, responsável e eficaz em questões de interesse social, econômico, ambiental e moral e ético, que deve ser baseado em informações sobre sete áreas de preocupação, segundo Hodson (2003): saúde humana; alimentação e agricultura; terra, água e recursos minerais; consumo de recursos e energia; indústrias; transmissão e transmissão de informação; responsabilidade ética e social.

Portanto, entende-se que o papel do professor é fundamental na busca da alfabetização científica necessária, cabendo a ele planejar e organizar atividades e estratégias de ensino que estimulem o interesse do aluno, considerando diferentes espaços e formas de



atingir os objetivos de aprendizagem (RIBEIRO, 2015).

As atividades escolares não devem limitar-se à compreensão básica de terminologia, conhecimentos e conceitos científicos, nem à apropriação de conceitos linguísticos. É preciso ir além e desenvolver outras atividades para aprimorar habilidades e orientar os alunos a perceberem a relação entre o conhecimento sistematizado na escola e as disciplinas que existem no cotidiano.

Assim, além de compreender as relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente e o que elas representam, ele pode formular hipóteses, testar, questionar, buscar explicações e construir argumentos para os assuntos estudados.

A pedagogia com foco no ensino de ciências tem como objetivo preparar os alunos para o exercício da cidadania, ajudá-los a tomar decisões responsáveis e a serem capazes de ler criticamente sobre a realidade. Portanto, as aulas de ciências devem permitir que os alunos problematizem e investiguem fenômenos relevantes para a vida cotidiana, a fim de serem capazes de dominar e usar o conhecimento acumulado em diferentes áreas de suas vidas para buscar benefícios práticos para o ser humano, a sociedade e o meio ambiente. Assim, a definição de letramento científico gira em torno do significado, significado e aplicabilidade do conhecimento científico, não apenas a simples representação de conceitos em uma aula de ciências (ANDRADE, 2018).

Sasseron e Carvalho (2011) defendem a necessidade de ir além de fornecer conceitos científicos e conceitos de instrução. Eles argumentam que é importante expor os alunos a problemas reais em que a investigação é condição para a resolução de problemas. Para tanto, defendem a inevitabilidade de atividades que facilitem a discussão para criar um ambiente de debate mais complexo que vá além de apenas apresentar dados e conclusões, mas que mostre a aquisição de algumas habilidades específicas da ciência e da prática científica, conhecidos como indicadores de alfabetização científica.

3. CONCLUSÃO

A escola deve conectar os alunos com o conhecimento científico de forma contextualizada e interdisciplinar, desde a fase inicial da educação escolar, desenvolvendo competências científicas que permitam a conexão de conhecimentos em várias áreas do saber.

É fundamental tornar o conteúdo científico significativo, discutindo o papel do desenvolvimento científico e tecnológico e seu impacto na dinâmica social, além de incluir o desenvolvimento de habilidades dos alunos para agir de forma adequada, responsável e eficaz em questões de interesse social, econômico, ambiental e moral e ético.

O ensino de ciências deve cultivar o pensamento lógico e a investigação constante e a coleta empírica, a observação e a reflexão, mas muitas vezes é baseado em exercícios e questões que não exigem a compreensão dos conceitos estudados, resultando em uma espécie de “linguagem esotérica”.

A alfabetização científica é importante para compreender e aplicar conceitos científicos na vida cotidiana, expandir o conhecimento e a cultura, bem como auxiliar na tomada de decisões, e a educação científica visa ajudar os alunos a alcançar um nível mais elevado de alfabetização científica.

Referências

- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: UNESP, 2018.
- ARAÚJO, Maria Alina Oliveira Alencar de. **A alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental: os documentos oficiais e o olhar do professor sobre a sua prática**. 2017. 177f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2017.
- LIMA, P. H. F.; CASTRO, M. E. C. Educação em ciências, letramento e cidadania. **Química nova na escola**, São Paulo, n. 26, p. 3-9, nov. 2016
- MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado) Departamento de Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012
- MARQUES, A. C. T. Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis. **Educação e pesquisa**, v. 44, n.58, e170831, 2018.
- RIBEIRO, Rosana de Paula; BATISTA, Cleide Vitor Mussini. **A criança e o professor no contexto escolar: um estudo realizado com professores do e.i.6 da rede municipal de londrina**. Londrina: Universidade Federal de Londrina, 2011.
- SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte). 2015, v. 17, n. spe, pp. 49-67. 2015.
- SOUZA, Marcela Tavares. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einst.** v.8, n.1, p.102-106, 2010.
- TEIXEIRA, F. M. Alfabetização científica: questões para reflexão. **Ciência & educação**, v.19, n. 4, pp. 795-809. 2016
- VIECHENESKI, J. P et al. **Desafios e práticas para o ensino de ciências e alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental**. Atos de Pesquisa em Educação, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 853-876, dez. 2015.



56

METODOLOGIA DE ENSINO MONTESSORI

MONTESSORI TEACHING METHODOLOGY

Thaysa Santos Andrade

Mariana Cardoso



Resumo

Introdução: O método Montessori, desenvolvido pela médica italiana Maria Montessori, é uma abordagem educacional que coloca a criança no centro do processo de aprendizagem. Baseado em princípios como autonomia, respeito ao ritmo individual e uso de materiais educativos adequados, esse método tem sido amplamente utilizado nas escolas de educação infantil ao redor do mundo. Este resumo abordará o problema de pesquisa, os objetivos, a metodologia empregada e as considerações finais relacionadas à aplicação do método Montessori. Problema da pesquisa: Este estudo tem como objetivo investigar a aplicação do método Montessori nas escolas de educação infantil e sua influência no desenvolvimento das crianças. Objetivo geral: Analisar a eficácia do método Montessori na promoção do desenvolvimento integral das crianças na educação infantil. Metodologia: Este estudo utilizará uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e análise de estudos de caso de escolas de educação infantil que adotam o método Montessori. Serão coletados dados por meio de entrevistas com professores, observação de práticas pedagógicas e análise de documentos e registros das escolas. A análise dos dados será realizada por meio da triangulação de fontes e análise temática. Considerações finais: A partir da revisão bibliográfica e da análise dos estudos de caso, observou-se que a aplicação do método Montessori nas escolas de educação infantil tem demonstrado resultados positivos. A ênfase na autonomia, no ambiente preparado e nos materiais educativos adequados contribui para o desenvolvimento integral das crianças. A aprendizagem autônoma estimula a curiosidade, a concentração e a resolução de problemas. Além disso, a interação social e o desenvolvimento socioemocional são promovidos por meio da convivência em ambientes multisseriados. No entanto, é necessário considerar que a implementação do método Montessori requer formação adequada dos professores e apoio institucional. Portanto, é recomendado investir em capacitação profissional e pesquisa contínua para aprimorar e aprofundar a aplicação do método Montessori nas escolas de educação infantil.

Palavras-chave: Método Montessori, educação infantil, autonomia, ambiente preparado, materiais educativos.

Abstract

Introduction: The Montessori method, developed by the Italian physician Maria Montessori, is an educational approach that places the child at the center of the learning process. Based on principles such as autonomy, respect for individual rhythm and use of appropriate educational materials, this method has been widely used in kindergartens around the world. This summary will address the research problem, objectives, methodology used and final considerations related to the application of the Montessori method. Research problem: This study aims to investigate the application of the Montessori method in preschools and its influence on children's development. Main goal: To analyze the effectiveness of the Montessori method in promoting the integral development of children in early childhood education. Methodology: This study will use a qualitative approach, with a bibliographical review and analysis of case studies of early childhood education schools that adopt the Montessori method. Data will be collected through interviews with teachers, observation of pedagogical practices and analysis of documents and school records. Data analysis will be carried out through triangulation of sources and thematic analysis. Final considerations: From the bibliographic review and analysis of case studies, it was observed that the application of the Montessori method in early childhood education schools has shown positive results. The emphasis on autonomy, a prepared environment and adequate educational materials contribute to the integral development of children. Autonomous learning encourages curiosity, concentration, and problem solving. In addition, social interaction



and socio-emotional development are promoted through coexistence in multi-grade environments. However, it is necessary to consider that the implementation of the Montessori method requires adequate teacher training and institutional support. Therefore, it is recommended to invest in professional training and continuous research to improve and deepen the application of the Montessori method in kindergarten schools.

Keywords: Montessori Method, early childhood education, autonomy, prepared environment, educational materials.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo abordar o método Montessori, uma abordagem educacional desenvolvida pela médica e educadora italiana Maria Montessori no início do século XX. O método Montessoriano propõe uma visão inovadora sobre o processo de aprendizagem, enfatizando o respeito pelo desenvolvimento natural da criança e a promoção de sua autonomia. Montessori era uma médica e educadora preocupada com a qualidade da educação oferecida às crianças, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade social. Inspirada por suas observações e pesquisas, ela aceitou um novo modelo educacional baseado na ideia de que as crianças têm uma capacidade inata de aprender e se desenvolver de forma autônoma.

O método Montessoriano tem como seu principal objetivo estimular o desenvolvimento integral da criança, considerando suas necessidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Ele se baseia em princípios fundamentais, como o respeito pelo ritmo individual de cada criança, a liberdade de escolha das atividades e o papel do ambiente preparado, com materiais educativos adequados e organizados de forma acessível. Ao seguir esses princípios, o método Montessori busca criar um ambiente estimulante e incentivado para que a criança explore, descubra e construa seu conhecimento de forma ativa, desenvolvendo habilidades como concentração, autonomia, responsabilidade e respeito pelo outro. A educação é um tema de extrema importância na formação das novas gerações e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse contexto, o método Montessori despertou interesse e espionagem ao longo dos anos, tanto no campo da pedagogia quanto na prática educacional.

O problema de pesquisa que motiva este estudo é a necessidade de compreender em profundidade os princípios e as práticas do método Montessori, bem como seus impactos no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Busca-se analisar como esse método pode contribuir para a formação de indivíduos autônomos, criativos e críticos.

Ao compreender as origens e os fundamentos do método Montessori, bem como suas práticas pedagógicas, espera-se que este estudo possa contribuir para a disseminação e a implementação dessa abordagem educacional inovadora, trazendo uma reflexão sobre os modelos tradicionais de ensino e sua relação com o desenvolvimento integral da criança. É importante estudar o método Montessoriano por diversos motivos. Primeiramente, o método Montessori representa uma abordagem pedagógica inovadora e comprovadamente eficaz. Através de décadas de prática e pesquisa, observei que o método Montessori proporcionar um ambiente propício para o desenvolvimento integral da criança, estimulando suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais de forma equilibrada. Compreender os fundamentos e as práticas desse método pode fornecer insights valiosos para aprimorar a educação de crianças em diversos contextos.

Por fim, estudar o método Montessoriano pode contribuir para uma reflexão mais ampla sobre os paradigmas educacionais existentes e sobre como podemos criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, personalizados e eficientes. Ao compreender as bases teóricas e as práticas do método Montessori, é possível explorar e adaptar seus princípios para outras abordagens educacionais, enriquecendo assim o repertório de práticas pedagógicas e buscando promover uma educação de qualidade para todas as crianças.

2. DESENVOLVIMENTO

O método Montessori nas escolas de educação infantil tem sido amplamente adotado e elogiado ao redor do mundo. Essa abordagem pedagógica coloca a criança como protagonista do seu próprio aprendizado, permitindo que ela desenvolva suas habilidades e potenciais de forma autônoma e significativa. A seguir, apresento alguns aspectos do método Montessori na educação infantil:

- **Ambiente Preparado:** Nas escolas Montessori, o ambiente é cuidadosamente organizado e adaptado para atender às necessidades das crianças. Os espaços são divididos em áreas temáticas, como linguagem, matemática, ciências e atividades práticas, proporcionando acesso aos materiais educativos adequados a cada faixa etária. Os materiais são dispostos de forma ordenada e acessível para que as crianças possam explorar e manipular livremente.
- **Aprendizado Autônomo:** No método Montessori, as crianças são encorajadas a escolher suas próprias atividades dentro do ambiente preparado. Elas têm a liberdade de trabalhar com os materiais educativos de sua preferência e no seu próprio ritmo. Os professores desempenham um papel de observadores e facilitadores, oferecendo orientações e suporte conforme necessário. Esse enfoque no aprendizado autônomo promove a confiança, a independência e o desenvolvimento da concentração e da motivação intrínseca nas crianças.
- **Materiais Montessori:** Os materiais Montessori são peças fundamentais no método e são cuidadosamente projetados para serem manipulativos, sensoriais e autoeducativos. Cada material tem um propósito educacional específico e apresenta um grau crescente de complexidade. Eles são projetados para permitir que as crianças explorem conceitos abstratos por meio de experiências práticas e concretas. Por exemplo, os materiais sensoriais Montessori auxiliam no desenvolvimento da coordenação motora, do reconhecimento de formas, das habilidades matemáticas e da discriminação sensorial.
- **Interação Social e Desenvolvimento Socioemocional:** Embora a metodologia Montessori enfatize o trabalho individual, a interação social também é valorizada. Nas salas de aula Montessori, as crianças têm a oportunidade de aprender a compartilhar, colaborar e se comunicar com os colegas. Os ambientes multisseriados, onde crianças de diferentes idades estão juntas, permitem que ocorra uma interação entre os mais experientes e os mais novos, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais, empatia e respeito mútuo.
- **Respeito pelo Desenvolvimento Natural:** O método Montessori reconhece que cada criança possui seu próprio ritmo e estilo de aprendizado. As atividades são adaptadas às necessidades individuais de cada criança, levando em consideração seus interesses e habilidades. Os professores observam de perto o desenvolvimento das crianças e oferecem estímulos apropriados para cada estágio de desenvolvimento.



- **Papel do Professor:** O papel do professor no método Montessori é de um observador atento e facilitador. Os professores estão presentes para orientar e auxiliar as crianças, mas permitem que elas assumam a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado. Eles estão preparados para fornecer as ferramentas e os recursos necessários, bem como para oferecer orientação quando as crianças buscam apoio. O professor desempenha um papel fundamental na criação de um ambiente seguro, amoroso e estimulante para as crianças.

Em suma, a aplicação do método Montessori na educação infantil enfatiza a importância do aprendizado autônomo, do desenvolvimento integral da criança e da criação de um ambiente propício para a exploração e a descoberta. Ao oferecer às crianças a liberdade de escolha, a oportunidade de se engajar em atividades significativas e a interação social, o método Montessori busca promover o desenvolvimento global da criança, contribuindo para o seu crescimento intelectual, emocional e social de forma equilibrada e saudável.

3. METODOLOGIA

Este trabalho, refere-se uma revisão da literatura de cunho qualitativo e bibliográfica, que foram utilizados livros, artigos publicados, para que pudesse avaliar a possibilidade do método Montessori como uma ferramenta importante para uma Educação Inclusiva com as crianças da Educação Infantil, os trabalhos utilizados como base para esse trabalho foram publicados nos anos de 2007 a 2021, utilizando as bases das pesquisas até dias atuais, como um exemplo o livro : *A criança Montessoriana : Guia para educar criança curiosa e responsável*, autor: Simone Davies, que foi publicado no ano de 2021; *Maria Montessori: A médica que valorizou a escola*, que foi publicado por Ferrari Marcelo, em 2008 e os dados desse livro são utilizado até hoje, com a pedagogia Montessoriano, com suas palavras – chave: Método Montessoriano, auto educação, Formação integral.

Para a pesquisa bibliografia, foram utilizados: Conceitos teóricos e relação ao tema que aqui foi explorado em artigos e em livros que tenham base Montessoriana. Com Levantamentos dos dados bibliográfico, realizado uma pesquisa no campo em uma abordagem qualitativa, buscou apresenta uma

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Criado pela Dr. Italiana Maria Montessori (1870-1952), o método Montessori de ensino permite que a criança se torne protagonista de seu aprendizado através da autonomia e do respeito às suas necessidades e interesses. Tendo o foco nos anos iniciais de vida e, considerando o estágio de desenvolvimento da criança, o método oferece as condições necessárias para que os pequenos aprendam por si mesmos (FONTENELLI,2012)

Os princípios da metodologia Montessori procuram desenvolver a criatividade, autonomia, auto disciplina e iniciativa pessoal desde a primeira infância. Sem deixar de lado as responsabilidades decorrentes das escolhas das crianças educadas pelo método. Isso não quer dizer que elas não devam ter limites. Na sala de aula, quando um comportamento for inadequado, o professor deve intervir, porém, de modo firme e gentil (FONTENELLI,2012).

Analisa-se que professor atua de maneira responsável, está aberto a ouvir as crianças, a auxiliá-las e a engajá-las na manutenção da organização do espaço físico. A prática docente Montessori deve ajudar as crianças a encontrarem paz e equilíbrio internos, externando isso para o mundo depois. Sendo de fundamental importância formações aos

docentes para desenvolvimento das práticas Montessori em sala se torne algo rotineiro e do dia-dia.

Quando a criança é um ser em desenvolvimento, rica em várias possibilidades, ressalta inúmeras necessidades de condições que desenvolve o seu potencial. O sistema Montessoriano é um sistema que apresenta uma exigência para ajudar um desabrochamento de uma criança. Consiste em um método centrado na criança e em condições favoráveis ao crescimento, esse método é um ambiente preparado para que o professor seja um mediador. “Ajude-me a crescer, mas deixe-me ser eu mesmo”, diz Maria Montessori (FONTENELLE e SILVA, 2012, p.10).

Segundo Ferrari (2008, p.2), O método Montessori busca o seguir para um lado abstrato. Baseando-se em que os meninos e as meninas buscam uma experiência direta para uma nova descoberta. Esse processo é apresenta-se ser o mais rico possível, a professora italiana, desenvolveu diversos materiais didáticos para que esses trabalhos consistem em aspectos são conhecidos, que se apresenta como objetos simples e atraentes, que buscam ser projetados para que os alunos aprendam a raciocinar, não seja algo pronto. Com isso, existem materiais pesados que auxiliam os aprendizados diversos, do sistema decimal a estrutura da linguagem.

O inventor desse método Montessori, buscou em todo momento, que seu trabalho pedagógico, desvelar o desconhecido que há criança, como Pinto (2005), afirmou que as mesmas são desconhecidas e com isso, os seus materiais e das salas de aulas que são explorados.

4.1 A escola como ambiente de ensino-aprendizagem

Entende-se que a educação é um processo social, psicológico e cognitivo, Fontenele e Silva (2012, p.03) assevera que a educação acontece em diversos lugares, visto que, não há um padrão de educação, não se pode deixá-la continuar de uma maneira rígida e dotada de método que era utilizado no passado. Alguns autores, afirmam que a escola tradicional vem trabalhar a indiferença do aluno, tratando como um ser que não apresenta uma iniciativa, no qual o mestre torna-se um detentor do saber, esse processo de educação faz com que o aluno seja inerte, todo o método torna-se um tratamento de forma mecânica para as crianças, que faz com que a sala de aula seja de forma uniforme.

Machado (1986), pelo qual o autor Fontele e Silva (2012, p.09), citou que, a criança quando realiza um processo da autoeducação, ou seja, uma autonomia em desenvolver as atividades, que busca manusear os próprios materiais, ficando para o adulto uma função a mediação e a observação das atividades psíquicas das crianças e do seu desenvolvimento fisiológico, na busca que as crianças encontrem o seu próprio lugar no mundo, desenvolvendo um trabalho produtivo, desenvolvendo suas capacidades emotivas.

Com isso, para Maria Montessori:

(...) o espírito da criança se forma a partir de estímulos externos que precisam ser determinados”. Em seu método de ensino a criança é livre, mas livre apenas para escolher os objetivos sobre os quais possa agir. Por isso, Montessori criou materiais didáticos simples e muito atraentes, projetados especialmente para provocar o raciocínio e auxiliar em todo tipo de aprendizado, do sistema decimal à estrutura da linguagem, tornando todo o processo muito mais rico



e interessante (MACHADO, 1986 apud FONTENELE; SILVA, 2012, p.09).

Com isso, é possível observar, que para Maria Montessori, a escola é uma mediadora da educação da criança que busca criar condições para que as mesmas possam alcançar metas cada vez maiores e interiores, que desenvolva a sua personalidade integral por intermédio de trabalho, com matérias de formas concretas, atividades prazerosas, desenvolvendo uma formação artística e social. Esse Método Montessoriano, a escola não é um ambiente de instrução, mas uma educação para ser levada para a vida toda.

4.2 Materiais pedagógicos Montessoriano

Segundo Oliveira, Bortoloti (2012), diz que, para o Método Montessori o material pedagógico apresenta uma proposta a uma reflexão pedagógica a uma reflexão diante de um manuseio, na qual faz despertar para o raciocínio, uma vez que a criança tem que raciocinar e pensar para que assim possa usar e explorar o presente material para que assim, possa conquistá-lo. No que se refere a autonomia e estímulo da criança Duarte (2014), diz que as atividades diárias familiares, abordada por Montessori, auxilia a um desenvolvimento, como a simples prática para os adultos da higiene pessoal, como lavar as mãos, ir ao banheiro, organizar seus pertences, comer de forma correta, vestir-se sozinha, banhar e pentear o cabelo. Essas atividades promovem as crianças um sentimento de segurança, ocasionando assim, as realizações de suas tarefas e desenvolvendo suas habilidades físico-motoras. Os materiais manipuláveis, na área da matemática, considerando por Montessori como essenciais para a otimização do potencial da criança, segundo Oliveira, Bortoloti (2021), assim podemos destacar:

1. Barras vermelhas e azuis- Fundamentais ao conhecimento do conceito de números.

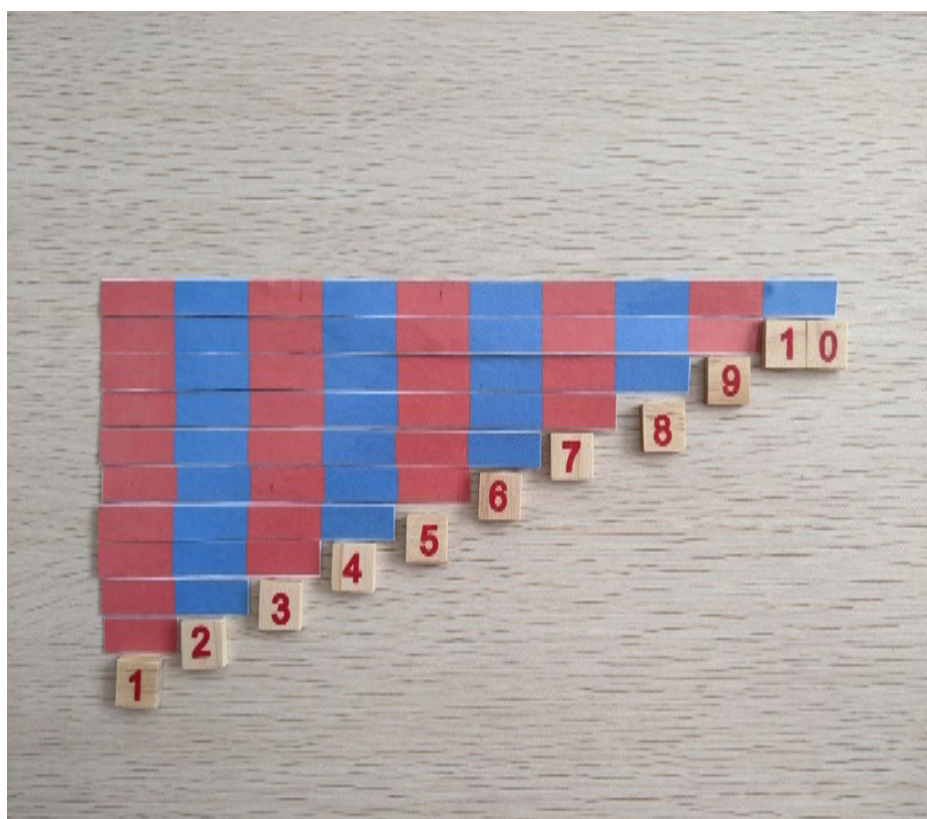


FIGURA 1. Barras vermelhas e azuis Fonte: MÉTODO MONTESSORIANO: contribuições para o ensino-aprendizagem da matemática nas séries iniciais. (OLIVEIRA; BORTOLI, 2012)

2. Fusos: A atividades compõem de contagem de números, sendo duas caixas divisórias com 5 divisórias em cada uma, em cada uma delas apresentam os números de 0 ao 4 e a outra do 5 ao 9 e para a distribuição consiste em 45 fusos.



FIGURA 2. Método Montessoriano: contribuição de ensino da matemática para o ensino das series iniciais

“O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola” (Jean Piaget).

Quando referimos a método Montessori, foi desenvolvido pela Dra. Maria Montessori, após anos observando as crianças e principalmente as crianças que apresentaram alguma deficiência. Para entender como esse método funciona, foram observados o dia a dia da criança no ambiente escolar, foram observados alguns pontos, como cada criança apresenta e se desenvolve. Com isso, esse método foi desenvolvido para possibilitar uma melhor experiência e aprendizagem. Entende-se, que esse método busca uma visão que a criança como um ser humano ansioso pelo conhecimento e sua aprendizagem inicialmente apresenta-se em um espaço apoiador e cuidadosamente preparado. Com uma abordagem que busca valorizar o espírito humano e o desenvolvimento da criança em todas áreas, como a física, cognitiva, social, emocional e espiritual.

Citamos assim, alguns princípios Montessoriano, tais como:

Ambiente preparado

É uma oportunidade criada para que a criança, apresente uma autonomia através de um ambiente com ferramentas para que se obtenha um êxito a criança tem uma sala organizada e com materiais a sua altura, que isso, possibilita a uma liberdade tanto de escolha quanto de independência.

O desejo natural de aprender

O método Montessori, faz com que a criança aprende sozinha e se desenvolve naturalmente a partir do seu espaço. As crianças apresentam uma capacidade de selecionar

um ambiente que possibilita as atividades que necessita serem a ser desenvolvidas. Com isso, a criança se encontra com um material ou uma atividade que a ajuda a desenvolver uma habilidade que está em seu período sensível de desenvolvimento, surge um interesse espontâneo por tal atividade, junto com o desejo de realizá-la repetidas vezes, até que desenvolva tal habilidade com maestria. A consequência natural deste processo é a concentração. E, segundo a Dra. Maria Montessori, “a criança que se concentra é feliz”. Esse método trata-se de uma aprendizagem com a mão diretamente na massa.

A base de uma abordagem Montessoriana

Entende-se que a criança aprende a se desenvolver sozinha, em uma escola com o conceito Montessori o papel do educador é servir como um facilitador. Com isso, a sua atuação é criar um elo entre a criança e o ambiente, através de garantir um ambiente que ofereça as possibilidades para que a criança possa se desenvolver. Esse desenvolvimento, parte de uma observação cuidadosa de cada criança em diversos ambientes diferentes e em constante modificação, disponibilizando assim, materiais que cada criança tenha o seu momento específico.

De acordo com Davies (2021) a Dr. Maria Montessori, defende que haja a prática e desenvolvimento em sala de aula que visa uma autonomia dos alunos através de uma liberdade em aprender, em suas descobertas, a serem estimuladas que buscam em suas referências dos adultos na vida das crianças, com isso, a metodologia Montessori referem a uma construção de um adulto preparado.

4.3 Os seis pilares do método Montessori

Segundo Maria Montessori, apresentou várias perspectivas para sua atuação e utilização de Método Montessori.

Fontenele e Silva (2012, p.06) diz e afirma que dentro dos princípios filosóficos baseiam-se o método, que podemos citar: o seu tempo, o ritmo próprio, a construção de sua própria personalidade através do trabalho, a sua liberdade, o respeito e a autodisciplina.

As maneiras de se utilizar a forma de compreensão mais completa através do seu desenvolvimento são utilizados recursos mais adequados para cada fase e, claro, a cada criança tem sua maneira individual, com isso Montessori apresenta seis pilares crucial para utilizar seu método: Autoeducação, Educação como Ciência, Educação Cósmica, Ambiente preparado, Adulto preparado e Criança Equilibrada.

Segundo o autor Pinto (2005, p.68) caracteriza a Autoeducação um processo que a criança necessita desenvolver e aprender sozinha, como um exemplo os seus estímulos iniciais: Andar, falar, comer, pega, reconhecer a voz, com isso Montessori, analisar um padrão de confiabilidade na criança, que desenvolve de uma maneira livre que isso possibilita, pois, o ambiente está favorável.

4.4 A utilização do material Montessori no processo de educação

Quando se utiliza o método Montessoriano é uma maneira de complementar a linha pedagógica desse método. A sua função de contribuir junto à criança no seu processo de aprendizagem, partindo sempre do concreto para o abstrato, viabilizando a construção do aprendizado. Os materiais que são utilizados apresentam-se de uma maneira multissensoriais, favorecendo a criança a percepção visual e tátil sobre o tema abordado. O material

se torna desnecessário quando a criança tem abstraído totalmente a sua aprendizagem, portanto o ambiente preparado e o material têm como função desenvolver e estimular o desejo interior na criança promovendo o despertar e a vontade de aprender.

Segundo Lancillotti (2010, p.168) Montessori construiu seu foco de atenção voltado à educação de crianças com deficiência, e foi sobre essa experiência que a mesma criou um método de educação adequado ao pré-escolar, tomando por bases gerais as ideias de liberdade, atividade e independência (MONTESSORI, 1965, p.15 apud LANCILLOTTI, 2010, p.168). Para Montessori, a educação baseia-se em colocar o indivíduo sob condições de forjar seu próprio caminho na vida a proposta pedagógica de Montessori se assentou impreterivelmente em princípios científicos advindos da psicologia, sobre os quais desenvolveu nova organização didática e novos instrumentos de trabalho, viabilizando formas de contemplar demandas singulares dos alunos, valorizando a subjetividade de cada um. Observa-se que no método Montessoriano, os materiais adquirem uma imensa importância, e o papel do adulto preparado consiste em explicar o seu uso.

Montessori ratifica a dificuldade enfrentada pelas professoras que atuam nos moldes tradicionais, para adaptar-se ao seu método de ensino. Para atuar nas escolas Montessoriana se faz necessário que as professoras renunciem à posição de “ensinantes”, adotando uma nova postura: “a de oferecer simplesmente o apoio para que as crianças explorassem plenamente todas as possibilidades inscritas nos objetos, e fazê-lo na medida da necessidade dos alunos” (LANCILLOTTI, 2010, p.169). Isso significa que a formação tem como objetivo preparar o professor para atuar como facilitador do processo de aprendizagem dos alunos, respeitando o ritmo individual de cada um e levando em consideração as necessidades particulares de cada um.

Para isso, a formação do professor Montessoriano é baseada em uma visão holística do ser humano, considerando aspectos cognitivos, afetivos e sociais como indissociáveis. Além disso, a formação tem como foco o desenvolvimento de habilidades como observação, escuta ativa, empatia e respeito pela individualidade de cada aluno. A formação do professor Montessoriano também inclui uma forte ênfase na prática pedagógica, que é vista como um processo contínuo de aprendizado e aprimoramento. Nesse sentido, são valorizados os espaços de reflexão e troca de experiências entre os professores, bem como a atualização constante em relação às práticas mais inovadoras e eficazes.

Por fim, é importante destacar que a formação do professor Montessoriano tem como objetivo promover um ensino de qualidade, que valorize o potencial de cada aluno e contribua para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e solidária. O material Montessori é um conjunto de objetos pedagógicos usados para ajudar as crianças a aprender através da exploração sensorial, coordenação motora e atividades práticas, esse material é especialmente projetado para atender às necessidades e habilidades das crianças em diferentes estágios de desenvolvimento. Por exemplo, o material sensorial Montessori é projetado para ajudar as crianças a desenvolver habilidades de percepção sensorial, enquanto os blocos de construção e as atividades práticas Montessori são projetados para desenvolver coordenação motora e habilidades de solução de problemas.

Além disso, o material Montessori é projetado para ser autocorretivo e auto orientado. As crianças aprendem a trabalhar com o material de forma independente, sem precisar da ajuda constante de um professor. Isso encoraja a independência, a autodisciplina e a autoconfiança. Outra vantagem do material Montessori é que ele é altamente adaptável e flexível, permitindo que os professores personalizem sua abordagem para melhor atender às necessidades e habilidades individuais dos alunos. Isso ajuda a garantir que cada aluno



possa aprender e se desenvolver ao seu próprio ritmo e de acordo com seu próprio estilo de aprendizagem.

No geral, a utilização do material Montessori no processo de educação infantil é uma abordagem eficaz que ajuda as crianças a aprender de forma ativa e envolvente, desenvolvendo habilidades importantes que serão úteis em toda a vida.

5. CONCLUSÃO

A metodologia de ensino Montessori é um modelo educacional inovador que coloca a criança no centro do processo de aprendizado. Através de um ambiente preparado, materiais educativos adequados e o papel do professor como um guia, as crianças são incentivadas a explorar, descobrir e aprender de forma independente. A abordagem Montessori valoriza o desenvolvimento natural da criança, reconhecendo seus períodos sensíveis e oferecendo oportunidades de aprendizado adequadas em cada fase. Os materiais Montessori são projetados para serem manipulativos e sensoriais, permitindo que as crianças internalizem conceitos abstratos por meio de experiências práticas.

Além disso, a metodologia Montessori promove uma abordagem multidisciplinar, em que as crianças são encorajadas a fazer conexões entre diferentes áreas de conhecimento. Isso estimula o pensamento crítico, a resolução de problemas e a compreensão holística do mundo. Ao adotar uma avaliação contínua e individualizada, a metodologia Montessori permite que os professores acompanhem de perto o progresso e o desenvolvimento de cada criança. Isso permite uma adaptação personalizada do ensino, atendendo às necessidades e interesses individuais de cada aluno.

A abordagem Montessori tem sido amplamente reconhecida por seus resultados positivos, como o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais, além de promover a autonomia, a confiança e o amor pelo aprendizado. Esses princípios podem ser aplicados tanto em sala de aula como em ambientes domésticos, proporcionando um ambiente estimulante e enriquecedor para as crianças. No entanto, é importante ressaltar que a implementação da metodologia Montessori requer um compromisso e uma compreensão profunda dos princípios e técnicas envolvidas. Os professores e os pais devem estar preparados para oferecer um ambiente adequado e apoiar o desenvolvimento das crianças de acordo com essa abordagem educacional.

Em suma, a metodologia de ensino Montessori oferece uma perspectiva única sobre a educação, enfatizando a importância do aprendizado autônomo, do respeito ao desenvolvimento natural da criança e da criação de um ambiente estimulante. Ao valorizar a individualidade de cada criança, a metodologia Montessori busca promover um processo educativo que estimula a curiosidade, a criatividade e o amor pelo conhecimento ao longo da vida.

Referências

DAVIES, Simone. **A criança Montessori, guia para educar crianças curiosas e responsáveis**. 1. ed. São Paulo: Nveros Editora, 2021.

DUARTE Aldenia Pereira Mota. **CONTRIBUIÇÕES DE MARIA MONTESSORI PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Itapeva –Dezembro/2014.

FERRARI, Marcelo. **Maria Montessori: A médica que valorizou o aluno**. Nova Escola. Outubro de 2008, disponível em: <https://novaescola.org.br> acesso em 08 de maio de 2019. Acesso em 14 de abril de 2023.

FONTENELE, S. M. C; SILVA, K. Sousa. **A contribuição do método Montessoriano ao processo de ensino-aprendizagem**. Campina Grande: REALIZE, 2012. Acesso em: 14 de abril de 2023.

LILLARD, Paula P. **Método Montessori: Uma introdução para pais e professores**. 1ªed. Santana de Paraíba: Manole. 2017. Acesso :15 de Abril de 2023.

PINTO, Manoel da Costa in Coleção Memória da Pedagogia, nº 3. Maria Montessori: **O indivíduo em liberdade**. Rio de Janeiro. Ediouro. Segmento Dueto, MONTESSORI. Maria Montessori. **A criança**. São Paulo: Círculo do livro S.A,1936. Acesso em: 14 de abril de 2023

SILVA A.B.; METTRAU M.; BARRETO M. **O lúdico no processo de ensino: aprendizagem das Ciências**. Rev Bras Estud. Pedagógicos, 2007. Disponível em:<https://pt.scribd.com/book/532214897/A-Crianca-Montessori-Guia-para-educar-criancas-curiosas-e-responsaveis>. Acesso em:15 de abril de 2023



57



**A LEITURA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO**

READING AND THE PROCESS OF LITERACY AND LITERACY

Eliete Cardoso Santos

Mariana Cardoso



Resumo

O presente artigo aborda questões referentes à alfabetização e ao letramento, destacando a importância da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta investigação, se norteia a seguinte indagação: Quais os desafios e possibilidades para a leitura na alfabetização e o letramento nos anos iniciais? Realizar pesquisas voltadas para leitura e escrita, para que assim busquemos estratégias e uma melhor forma de proporcionar métodos para uma melhor leitura e escrita. Estabeleci como objetivo geral analisar a importância da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como retratar a relevância da leitura e da escrita para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Adotei como referencial teórico, Foucambert (1994), Soares (1998, 2004, 2008, 2012), Mortatti (2004), Koch (2006), Sozim et al. (2011) e Freitas (2012). Utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica. No processo de alfabetização e letramento a leitura se torna uma ferramenta indispensável.

Palavras-chave: Leitura, Alfabetização, Escrita.

Abstract

This article addresses issues related to literacy and literacy, highlighting the importance of reading in the early years of elementary school. In this investigation, the following question is guided: What are the challenges and possibilities for reading in literacy and literacy in the early years? Carry out research focused on reading and writing, so that we can seek strategies and a better way to provide methods for better reading and writing. I established as a general objective to analyze the importance of literacy in the early years of elementary school, as well as portray the relevance of reading and writing for the teaching and learning process of students. I adopted Foucambert (1994), Soares (1998, 2004, 2008, 2012), Mortatti (2004), Koch (2006), Sozim et al. (2011) and Freitas (2012). We adopted bibliographical research as a methodology. In the process of literacy and literacy, reading becomes an indispensable tool.

Keywords: Reading, Literacy, Writing.



1. INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos, inúmeros estudos sobre leitura têm sido destacados dada a relevância que esta possui para a efetivação do processo de alfabetização e letramento. Isso colabora para que os professores coloquem em prática melhores formas de ensinar a ler e escrever, buscando-se uma aprendizagem mais significativa para o educando. Desse modo, o presente artigo abordará questões referentes à alfabetização e o letramento, destacando a importância da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste trabalho, os conceitos de alfabetização e letramento serão essenciais, exigirão que compreendamos que ambos se mesclam e não podem ser separados, pois o aprendizado da leitura, já na infância, se dá no universo da escrita por meio da junção desses dois processos.

Por entendermos que a sociedade atual exige sujeitos competentes em relação à leitura e à escrita, os quais devem saber usá-las nas mais diversas situações, apresento o seguinte problema: Quais os desafios e possibilidades para a leitura na alfabetização e o letramento nos anos iniciais? Esclareço que para este trabalho, enfatizo questões referentes à leitura, embora saibamos da enorme relevância da escrita neste período.

Estabeleci como objetivo geral analisar a importância da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como retratar a relevância da leitura e da escrita para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. E, como objetivos específicos, identifiquei as principais práticas de leitura utilizadas no processo de alfabetização e letramento, além de catalogar propostas de atividades de leitura que circulam em sala de aula, durante o processo de alfabetização/ letramento. Para o alcance dos objetivos propostos, o trabalho foi organizado com base em pesquisa bibliográfica sobre a temática escolhida.

No primeiro momento, do desenvolvimento da pesquisa estudos/trabalhos já realizados por pesquisadores renomados sobre o tema, mediante uma pesquisa de cunho bibliográfico. Para dar embasamento às nossas discussões, tomamos como referencial teórico autores como: Foucambert (1994), Soares (1998, 2004, 2008, 2012), Mortatti (2004), Koch (2006), Sozím et al. (2011) e Freitas (2012) e Paulo Freire (2000).

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Quando falamos em práticas de leitura, não podemos nos esquecer do uso da biblioteca, que proporciona um ambiente motivador para o ato de ler. Uma boa biblioteca deve ter um acervo de livros para crianças, além de outros materiais de leitura organizados, de forma aconchegante. Isto possibilitará a criança manipular e ler os livros, além de poder levá-los para casa, para que com a família faça uma leitura compartilhada. Pesquisas recentes mostram que as bibliotecas têm hoje, um papel que vai muito além de um espaço de promoção de leitura, elas são, principalmente, espaços de aprendizagem.

Letramento é um termo que descreve a capacidade de uma pessoa usar efetivamente as habilidades de leitura e escrita em diferentes contextos e situações. Além de dominar as habilidades básicas de decodificação e codificação de palavras, o letramento envolve a compreensão e a aplicação dessas habilidades em uma variedade de práticas sociais. Ao ser letrado, um indivíduo é capaz de ler, interpretar e compreender diferentes tipos de textos, como livros, artigos, jornais, revistas, e-mails, mensagens eletrônicas, entre outros.

O letramento também envolve a capacidade de escrever de forma clara, coerente e

adequada para diferentes propósitos, seja na produção de textos acadêmicos, profissionais, criativos ou comunicativos do dia a dia. Além disso, o letramento implica em desenvolver habilidades de análise crítica, pensamento reflexivo e capacidade de questionar informações e argumentos apresentados nos textos. Uma pessoa letrada é capaz de entender e avaliar diferentes perspectivas, identificar o viés em um texto e analisar criticamente as informações personalizadas.

O letramento não se limita apenas ao domínio da língua escrita, mas também envolve a capacidade de utilizar outras formas de linguagem, como imagens, gráficos, símbolos e tecnologias digitais eficientes, de maneira. Isso é especialmente relevante na era digital, em que a comunicação e o acesso à informação ocorrem em diversos formatos e plataformas. O letramento também está relacionado ao desenvolvimento do pensamento criativo e da imaginação. Uma pessoa letrada é capaz de expressar suas ideias de maneira original e criativa, utilizando recursos linguísticos e retóricos de forma adequada.

É importante ressaltar que o letramento não é um processo único e definitivo, mas sim um desenvolvimento contínuo ao longo da vida. À medida que as práticas sociais e as demandas comunicativas evoluem, é necessário que as pessoas continuem a aprimorar suas habilidades de letramento, adaptando-se às novas formas de comunicação e informação. Em resumo, o letramento vai além das habilidades básicas de leitura e escrita, abrangendo a capacidade de compreender, interpretar e usar efetivamente a linguagem escrita em diferentes contextos. É um componente essencial para a participação ativa na sociedade, a busca de conhecimento, o desenvolvimento pessoal e profissional e o exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, o letramento também está fortemente relacionado à construção do conhecimento. Através da leitura e da escrita, as pessoas têm a oportunidade de adquirir informações, expandir seu avançado, desenvolver habilidades de pensamento crítico e analítico. Vale ressaltar que a alfabetização e o letramento são processos contínuos e inter-relacionados. Eles se desenvolvem ao longo do tempo e são fortalecidos mutuamente. A alfabetização é a base para o letramento, pois é a habilidade de decodificar as palavras que permite o acesso ao conhecimento e à informação contida nos textos.

Por sua vez, o letramento amplia e aprofunda a alfabetização, tornando a leitura a escrita mais efetiva e funcional na vida cotidiana. Em suma, a alfabetização está relacionada ao aprendizado das habilidades básicas de leitura e escrita, enquanto o letramento se refere ao desenvolvimento de competências mais amplas e à aplicação efetiva dessas habilidades em diferentes situações e contextos. Ambos são essenciais para o desenvolvimento de uma pessoa como leitor e escritor competente, ou seja, capaz de construir seu conhecimento sobre uma ampla variedade de recursos.

2.1 Metodologia

Foi escolhido como método de pesquisa um estudo descritivo de caráter qualitativo, com estudo de campo. Segundo (GIL, 2002, p.42): “As pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população, e a utilização de coleta de dados, como o questionário e a observação sistemática”. Quanto as pesquisas de campo, Gil (2002, p.53), discorre que:

As pesquisas de campo podem ser desenvolvidas por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente con-



jugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias.

O método foi escolhido por estar mais adequado a proposta da pesquisa de compreender as estratégias aplicadas pela instituição de ensino no que se refere ao desenvolvimento da leitura nos anos iniciais da alfabetização. As técnicas utilizadas para coleta de dados foram análise documental, aplicação do questionário, perguntas semiestruturadas e observações. Neste processo de observação teve como base a pesquisa bibliográfica realizadas em livro, artigos, teses, dissertações e eletronicamente como a internet.

2.2 Resultados e discussão

Para Magda Soares (2012, p.15), o conceito de alfabetização tem um sentido próprio, específico, sendo concebido como um “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Já o conceito de letramento é compreendido pela pesquisadora como “estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e a escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1998, p. 47).

No mesmo sentido, Tfouni (1995, p. 20) concebe que a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, enquanto o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Já para Mortatti (2004, p. 98), o conceito de letramento se liga às funções da língua escrita em sociedades letradas. Segundo a autora, em sociedades grafocêntricas, a escrita possui uma importância de proporção muito grande, uma vez que tudo se organiza em torno dela. O letramento influencia a relação, não somente dos sujeitos com as sociedades, mas também com outros sujeitos.

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobre tudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem (MORTATTI, 2004, p. 98).

Desse modo, é importante que o professor conceba a alfabetização e o letramento como fenômenos complexos e perceba que são múltiplas as possibilidades de uso da leitura e da escrita na sociedade. Logo, o professor deve orientar a própria prática pedagógica de modo que se promova a alfabetização na perspectiva do letramento. Na mesma direção, Sozím et al. (2011, p. 44) concebem a alfabetização e o letramento da seguinte forma:

Alfabetização: aprendizado do alfabeto, domínio e apreensão da forma escrita, utilizada em duas funções que se inter-relacionam: ler e escrever; Letramento: relaciona-se diretamente ao ato de ler e de escrever, ampliando-se, à medida que se faz uso dessas funções na vida social, utilizando-os num processo mais amplo do que a decodificação de palavras, ou o registro delas.

O professor alfabetizador precisa buscar meios para que esses dois processos ocorram, levando para o aluno um aprendizado completo, por ensinar não só a ler e escrever, mas compreender o significado do mesmo, preparando assim o aluno para o convívio social. Em uma sociedade cada vez mais moderna não basta saber ler e escrever, é preciso fazer uso da leitura e da escrita nos diferentes momentos do dia a dia. Essa apropriação oferece ao indivíduo desenvolvimento nos níveis social, cultural e político, tornando-o autônomo e autor de sua história.

Pode-se dizer que o período da alfabetização/letramento é um dos momentos mais propícios para a formação do leitor, pois a criança tem contato com diferentes gêneros textuais, o que traz consideráveis benefícios para o letramento do aluno, articulando a leitura com a realidade das crianças. Diante disso, Soares (2008, p. 33) assevera que

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real.

A leitura, por esta razão, não pode ser vista como obrigação ou como simples transmissão de conhecimentos em sala de aula. A leitura não deve ser vista apenas como uma obrigação ou como uma simples transmissão de conhecimentos em sala de aula. Ela vai muito além disso. A leitura é um processo ativo e interativo, no qual o leitor se envolve com o texto, interpreta suas ideias, constrói significados e estabelece conexões com suas próprias experiências e conhecimentos prévios. Se for aplicada com encantamento a criança vai sempre buscar aprender e compreender mais. Porém, se for concebida como tarefa a ser cumprida, castigo ou obrigatoriedade, a criança poderá perder o encanto por ela. Foucambert (1994, p. 5) alerta que:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.

Assim, para que a criança domine, tanto a escrita quanto a leitura, precisam ter capacidades que são adquiridas no processo de alfabetização e no processo de letramento, pois saber ler e escrever inclui a capacidade de usar a variedade linguística adequada ao gênero de textos que o educando produzirá. A leitura é muito importante, pois faz o aluno adquirir subsídios de como escrever. Quando encaramos a leitura como uma obrigação ou um mero ato de absorção de informações, perdemos a oportunidade de aproveitar todos os benefícios que ela pode oferecer. A leitura nos possibilita entrar em contato com diferentes perspectivas, culturas, realidades e formas de pensar. Ela expande nossos horizontes, estimula nossa criatividade e nos ajuda a desenvolver habilidades cognitivas, como o pensamento crítico e a capacidade de análise.

Para aprender a ler, etapa considerada decisiva no processo de alfabetização/letramento, é preciso uma prática constante de leitura de textos diversificados. Porém, ele deve ter liberdade de escolher a leitura com a qual ele se identificou, pois sentirá mais vontade de ler. Diante desse fato, é necessário perceber que não se trata da decodificação de letra por letra, palavra por palavra, mas da compreensão, na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Esse trabalho gradativo é que vai formar o leitor competente.

Sendo assim no processo de alfabetização/letramento, não se formam bons leitores solicitando apenas a leitura em atividades em sala de aula ou apenas no livro didático (FREITAS, 2012, p. 239). Deve-se oferecer diferentes textos do mundo, permitindo que o aluno cresça, seja intelectual ou socialmente. Afinal, sem a diversidade da leitura pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes.

A leitura levada para a sala de aula tem um papel pertinente para que o indivíduo construa o próprio conhecimento, aprendendo a exercer a cidadania. Por isso, a relevância de se despertar nas crianças o interesse pela leitura, por meio das práticas de leitura. Sabe-



mos que o leitor é diferente a cada prática leitora.

São inúmeros os gestos, os modos de ler, sempre atrelados ao objetivo da leitura. A criança pode ler silenciosamente, em voz alta, rapidamente, ou deter-se às imagens e apelos visuais aos quais está sendo exposta. Mas, como despertar na criança o interesse pela leitura? Como trabalhar a leitura em sala? E quem é esse leitor, ainda tão pequeno? Para que um aluno seja um leitor ativo, é necessário que ele tenha assimilado a relação que existe entre ler, compreender e aprender, para conseguir construir uma interpretação.

Quando nos referimos à leitura como interpretação do que está sendo lido, propomos que deva ocorrer uma interação entre o leitor e o texto, aspecto ressaltado por Koch (2006, p. 21): “a leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências) ”.

Para tanto, deve-se planejar atividades/momentos que possibilitem condições favoráveis para a prática de leitura, despertando-se a curiosidade, desde cedo, nos pequenos leitores. E, para que aconteça a formação desse leitor, é necessário que o professor utilize algumas práticas de leitura. O professor pode organizar momentos de leitura livre, nos quais ele também leia.

É preciso planejar atividades diárias, garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais. Um bom exemplo é a leitura de jornal, de gibis, parlendas, poesias, música, entre outras práticas de leitura. Outra prática importante durante a alfabetização/letramento é a leitura compartilhada de bons textos literários, jornalísticos, publicitários etc., que encorajem o processo de ler e tornem a leitura mais prazerosa para a criança.

Além disso, a criança dentro da sala de aula precisa estar cercada de recursos que estimulem a prática da leitura, como cartazes e livros diversos proporcionando à criança a conhecer coisas novas, para que efetivamente seja iniciada a construção da linguagem, da oralidade, de ideias, de valores e sentimentos que ajudarão em sua formação pessoal (MACHADO, 2013). Outro exemplo de prática, segundo Machado (2013, p.18), é a escolha dos textos, das frases, das palavras, em suportes impressos e/ou em tela, que se reconhecem no mundo social.

Quando o professor alfabetizador seleciona estes textos, isso influencia, positivamente, no aprendizado da leitura, o que a torna mais interessante para as crianças. A roda de leitura também é outra boa prática que o professor pode utilizar para envolver as crianças no mundo da leitura, devendo ser planejada e permanente, em que se converse sobre as leituras que circulam socialmente. Quando o professor propõe um momento de reflexão em que o aluno vai ser mais que um ouvinte, ele faz da criança um contador de história, o qual terá condições de refletir sobre o que está lendo.

Quando falamos em práticas de leitura, não podemos nos esquecer do uso da biblioteca, que proporciona um ambiente motivador para o ato de ler. Uma boa biblioteca deve ter um acervo de livros para crianças, além de outros materiais de leitura organizados, de forma aconchegante. Isto possibilitará a criança manipular e ler os livros, além de poder levá-los para casa, para que com a família faça uma leitura compartilhada. Pesquisas recentes mostram que as bibliotecas têm hoje, um papel que vai muito além de um espaço de promoção de leitura, elas são, principalmente, espaços de aprendizagem.

3. CONCLUSÃO

Esta pesquisa mostrou a importância da leitura no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio de práticas docentes que circulem em sala de aula. Constata-se, com este trabalho, que a prática da leitura na sala de aula deve ser um fator importante no ato de ensinar, no intuito de desenvolver a capacidade da compreensão leitora das crianças. Com isso, os professores precisam repensar e criar condições para realização de um ensino de leitura mais interativo e real, fazendo com que desperte o interesse das crianças.

É de suma importância, também, que saber ler e escrever são habilidades necessárias para a interação com a sociedade.

Nesse sentido, a aprendizagem da leitura não se limita à decifração de signos gráficos, mas ao desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e construção de sentidos. Sendo assim, é importante que o professor ofereça diversas formas de leitura para as crianças, para que estas se tornem leitores competentes para toda a vida. Há diversos métodos para tornar a leitura divertida para uma criança, como jogos, recursos, fazendo com que não fique apenas em algo monótono. Finalizando, ensinar leitura é formar leitores críticos, competentes e atuantes, e, o período da alfabetização/letramento é um dos momentos mais propícios para esta efetivação.

Referências

- FOUCAMBERT, Jean. Trad. MAGNE, Bruno Charles. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREITAS, Andreza Gonçalves de. A importância da literatura infantil no processo de letramento e alfabetização. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 13 p. 233-251 jul./dez. 2012 Disponível em: Acesso em: 08 de maio 2023.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- MACHADO, Maria Zélia Versiani. **Algumas reflexões sobre formação de leitores**. In: Na ponta do lápis. São Paulo. Ano IX, n. 22, ago. 2013. Disponível em: < <https://www.escrevendoofuturo.org.br/images/stories/publico/material/NPL22.pdf>>. Acesso em: 12 de abril de 2023.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. Disponível em: < http://www.editoraunesp.com.br/catalogo/8571395594_educacao-e-letramento>. Acesso em: 11 de abril de 2023.
- SOARES, Magda B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.
- SOARES. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES. **Ler, verbo transitivo**. In. PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs.). Leituras literárias: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale Autentica, 2008.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo. Cortez Editora. 1995.





58

OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O LÚDICO COMO MECANISMO DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

CHALLENGES INVOLVING LITERACY: LUDIC AS A TOOL IN TEACHING LEARNING PROCESS

Rosana da Silva Pinto

Viviane Araújo de Sampaio Meireles



Resumo

O presente artigo propõe refletir acerca dos desafios da alfabetização e letramento, tendo o lúdico como principal ferramenta de auxílio durante o processo de ensino aprendizagem. Nisto se justifica a utilização de estratégias que possam facilitar a ação de ensinar e sua cabal importância para o processo de alfabetizar crianças, tendo em vista que jogos e brincadeiras, por exemplo, são extremamente relevantes para despertar o interesse pelo aprendizado, além de desenvolver o cognitivo, afetivo, valorizando a interação social como método de ensino para gerar conhecimento. Por meio da pesquisa bibliográfica, discute-se neste estudo a respeito dos processos educativos desenvolvidos no espaço escolar, enfatizando a intrínseca relação entre alfabetização e letramento, e ainda a ludicidade como mola propulsora para a instrução geral e, por fim, as concepções e contribuições teórico-pedagógicas no processo ensino/aprendizagem perante a alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Ensino, Aprendizagem, Alfabetizar, Ludicidade.

Abstract

This article aims to reflect about challenges involving literacy, and to have ludic as main tool to help during teaching learning process. For this, it's valid to use strategies to facilitate action to teach and the importance to literate children, given that games and jokes, for example, are extremely relevant to arouse interest in learning, besides developing the cognitive, affective, valuing social interaction as a teaching method to generate knowledge. Through bibliographic research, this study discusses educational processes developed in the school space, emphasizing the intrinsic relationship in literacy processing, and playfulness as a driving force for general education and, finally, the conceptions and contributions theoretical-pedagogical aspects in the teaching / learning process in the face of literacy.

Keywords: Teaching, Learning, Literacy, Playfulness.



1. INTRODUÇÃO

Discorrer sobre essa temática, nos propõe a refletir acerca dos desafios da alfabetização e letramento, tendo como lúdico a principal ferramenta no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais, uma vez que existe um crescimento significativo de crianças apresentando dificuldades durante sua caminhada estudantil, é de suma importância entendermos suas angústias e desconfortos demonstrados ao longo de sua jornada e não simplesmente rotular essa criança como sendo “preguiçosa”, “lenta”, “burra” ou outros adjetivos negativos.

Sem dúvida, é desafiador falar, tais desafios perpassam seus rendimentos escolares a nível quantitativo, afetando também diretamente o seu qualitativo, relações interpessoais, intrapessoais e familiares, pois muitos alunos sentem-se incapazes quando não alcançam o objetivo proposto pelo todo na sala de aula, obter notas e prestígios positivos, se esforçam, contudo não alcançam êxito escolar, afetando assim, sua autoestima.

Sendo assim, o principal desafio é ajudar a minimizar os prejuízos causados pelas dificuldades que apresentam em seu processo de ensino aprendizagem, auxiliando-as a adquirir confiança em si mesma e acreditar nas suas capacidades. É essencial a participação de todos os envolvidos neste processo essa parceria entre família e escola, trará benefícios positivos para o discente em seu processo de aprendizagem. A metodologia utilizada neste trabalho caracteriza-se por ser bibliográfica, na medida em que houve diligente exame das informações, em materiais publicados sobre o assunto.

Aprender é um processo complexo, é relevante saber que quando surgem dificuldades nesse processo, isolar, não é a melhor solução, pois tais dificuldades podem estar relacionadas na área orgânica, emocional, intelectual e/ou social podendo ter sua personalidade afetada. Conhecer a realidade de cada aluno é imprescindível para um aproveitamento assertivo neste processo, o professor precisa estar atento aos sinais destacados por seus alunos, pois sua prática pedagógica e seu conhecimento aprofundado auxiliarão no desempenho e rendimento escolar dessa criança.

Diante desta temática, surge então um questionamento a pensar: quais os desafios e dificuldades que os alunos do ensino fundamental – anos iniciais enfrentam no seu processo de ensino aprendizagem? Como a utilização do lúdico pode ser eficaz para alcançar um resultado positivo? Partindo desse ponto, é possível perceber que os alunos enfrentam muitas dificuldades tanto na escrita, na leitura, como na interpretação, raciocínio. O educador precisa ter um olhar sensível para identificar esses impasses e buscar práticas que atenuem essas dificuldades. Por esse motivo é tão importante que o educador seja um facilitador do conhecimento, pois apresentará para a criança um mundo novo e cheio de descobertas. A principal questão é que nem sempre elas conseguem absorver com facilidade, distinta de pessoa para pessoa. O conhecimento é completamente particular e específico nesse processo de desenvolvimento. Não é uma tarefa simples alfabetizar, requer atenção, cuidado, sensibilidade e paciência no processo. Um método que gera sucesso para uma criança pode não ser eficiente para outra, e o educador precisa ter esse olhar minucioso ao ensinar a fim de que o trabalho desenvolvido possa ser significativo e satisfatório.

Socialmente este tema é relevante, pois a alfabetização é um dos obstáculos que os educadores do ensino fundamental precisam superar, sendo um dos processos mais relevantes da vida escolar das crianças, porquanto a escrita corresponde a uma forma de expressão da linguagem, podendo servir também, como instrumento de pesquisa e reflexão

acerca da prática pedagógica direcionada às crianças na fase da alfabetização, atrelando ao letramento e ao lúdico, necessariamente nesta ordem.

Convém ressaltar que não se deve analisar somente a aprendizagem do educando, mas também destacar a relevância da formação continuada do educador, para que haja um facilitador do conhecimento e haja renovação dos saberes, conceitos e métodos. Por isso é necessário que sejam utilizadas as ferramentas certas para que a construção do conhecimento seja alcançada com sucesso, concluída de maneira prazerosa. Uma vez que, encontrando prazer em aprender, o aluno encontrará também uma nova perspectiva no processo de aprendizagem, o desenvolvimento será facilitado e constante, e conseqüentemente tanto o aluno, quanto o educador serão beneficiados, pois ambos terão seus objetivos alcançados.

2. OS PROCESSOS EDUCATIVOS DESENVOLVIDOS NO ESPAÇO ESCOLAR: A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

De todos os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no âmbito escolar, a alfabetização e o letramento correspondem, indiscutivelmente, aos mais desafiadores e indispensáveis para o crescimento psicomotor dos alunos nos anos iniciais. O desafio consiste na sensibilidade das dinâmicas propostas para o ato de ensinar, seja no aspecto pedagógico propriamente dito, o que envolve a didática, ludicidade, percepção do valor fonológico na linguagem e o estímulo crítico-racional, ou ainda no sócio-interacional, concernente ao envolvimento da criança enquanto ser social. Então nestas fases alfabetização e letramento, a base de todos os conhecimentos, estão inter-relacionados na vivência do discente em desenvolvimento.

Para Cagliari (2009, p.6),

O processo de alfabetização inclui muitos fatores e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá o professor de caminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais.

Para tanto, faz-se necessário por parte do docente, constante aperfeiçoamento, a fim de fortalecer todo este embasamento tão relevante ao crescimento intelectual do aluno. Diante disto, correlacionar espaço funcional de aprendizado, propício para boa e compreensível exposição dos conteúdos, com estratégias psicopedagógicas cabíveis e comprovadas (teoria e prática), fará toda a diferença na educação do alunado menor, que perpassará os anos posteriores sem maiores dificuldades para a devida absorção científica das proposições educativas de linguagem e raciocínio na sala de aula.

Para Paulo Freire (1983.p.72), “[...] alfabetizar tem o objetivo tríade: tematizar o mundo, dialogar sobre o mundo e transformar o mundo”. Ele diz que alfabetizar é:

Mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar –se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização mecânica da sentença das



palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma auto-formação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre o seu contexto.

Vale ressaltar, quanto à utilização de recursos pedagógicos no espaço escolar, que tais objetos constituem um alto valor agregado para a concepção educacional nos anos iniciais. São as molas propulsoras de uma engrenagem chamada “conhecimento”, que funcionam à base da funcionalidade da docência, cuja relevância é fundamental para o sucesso e continuidade deste nobre processo chamado educação.

2.1 Breve entendimento da alfabetização

Acredita-se que a alfabetização vai muito além de um domínio das habilidades de leitura e de escrita; ao contrário, é algo que não se esgota no processo de aquisição dessas aprendizagens, mas que se estende por toda a vida do sujeito enquanto práticas de letramento (SOARES, 2012). Vejamos alguns conceitos de alfabetização:

Para Val (2006, p.19),

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. Noutras 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-la, a pauta, na escrita.

Já para Moraes; Albuquerque (2007, p.15),

Alfabetização – 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 em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico).

Os conceitos apresentados pelos autores constatarem que a alfabetização é um processo de ensino aprendizagem que se apropria de um sistema, de métodos, técnicas que possibilitam ao aluno às habilidades necessárias para a prática da leitura e escrita e a compreensão desse sistema. O aluno passa a ter um domínio a partir da relação que adquire dos princípios alfabéticos e ortográficos apreendidos em sala de aula.

De acordo com Correa e Salch (2007, p.10, grifo do autor) afirmam que:

A palavra método tem sua origem no grego *méthodose* diz respeito a caminho para chegar a um objetivo. Num sentido mais geral, refere-se a modo de agir, maneira de proceder, meio; em sentido mais específico, refere-se a planejamento de uma série de operações que se devem efetivar, prevendo inclusive erros estáveis, para se chegar a um determinado fim.

Antes desse método, era usado o método sintético, ou seja, a soletração partindo dos

nomes das letras, fônico (partindo dos sons) e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Em relação a esse método, Cagliari (1998, p.25) afirma que: “partia-se do alfabeto para soletração e silabação, seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldades, desde a letra até o texto”.

Mas, para a aplicação desses métodos sintéticos é necessário cuidado, visto que o fonema, ou seja, o som de algumas letras quando junto de outras podem ter sons diferentes, sendo necessário então, trabalhar isso durante o processo de alfabetização. Carvalho (2008, p.28) afirma que:

Um cuidado que deve ser observado na aplicação dos métodos fônicos decorre da própria natureza do Português, língua alfabética na qual uma letra pode representar diferentes sons conforme a posição que ocupa na palavra, assim como um som pode ser representado por mais de uma letra, segundo a posição. Assim, não basta ensinar o som da letra em posição inicial da palavra, mas é preciso mostrar os sons que as letras têm em posição inicial, medial (no meio) ou final da sílaba.

A educação nesse período era precária e restrita a poucos indivíduos e precisava do empenho dos professores e dos alunos para que acontecesse o processo de alfabetização e acontecia nas escolas do império, as chamadas “aulas régias”.

No ano de 1890 até 1920 com a reforma da instrução da escola pública em São Paulo eu reorganizou os currículos programáticos, com maior fiscalização e horários mais rígidos, ficou marcado pela rejeição ao método da soletração.

Em meados da década de 1980 com a criação da teoria da Psicogênese da língua escrita, fruto das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, onde a ideia central era desmetodizar, ou seja, propor uma nova forma de alfabetização, com pensamento construtivista e etapas sucessivas e hipotéticas.

Após esse acontecimento ficou denominado como “reinvenção da alfabetização”, que decorrente aos momentos anteriores, surgiu devido aos fracassos da utilização e tentativas de métodos aplicados à alfabetização, onde nesse período foi constatado um número enorme de pessoas “alfabetizadas”, mas consideradas como “analfabetos funcionais”, são os que decodificam, mas não conseguem compreender o que lêem. Então a partir desse momento surge o termo letramento.

2.2 Breve entendimento de letramento

O termo letramento está relacionado à capacidade de dominar os processos de leitura, escrita, interpretação textual e possui uma íntima ligação com a alfabetização, pois ambas são essenciais para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, pode-se dizer que o letramento é o ato de dominar um conjunto de informações e habilidades de codificar e decodificar sobre a prática social e escrita, Kleiman (2005, p.11) diz que o letramento não é alfabetização, mas a inclui. Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados.

Cabe destacar que o letramento abrange não somente o ato de ensinar a criança a ler, mas a compreender o mundo em seu entorno, dando-lhe capacidade para desenvolver suas habilidades e competências para ler, interpretar e escrever de forma real e objetiva.



2.3 A relação existente entre os processos de alfabetização e letramento

Alfabetização e letramento apresentam uma relação muito intensa, pois uma depende exclusivamente da outra e apesar de as duas ações serem distintas, são inseparáveis. Não se pode alfabetizar sem letrar. O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever de modo que a criança se torne ao mesmo tempo, alfabetizada, letrada e saiba interpretar o que lê. De acordo com Rios e Libânio (2009, p.33) “a alfabetização e o letramento são processos que se mesclam e coexistem na experiência de leitura e escrita nas práticas sociais, apesar de serem conceitos distintos”.

A alfabetização e letramento tiveram um novo sentido, quando Ferreiro (1986), ao realizar sua pesquisa, mudou o foco de investigação de “como se ensina” para “como se aprende” e colocou no centro da aprendizagem o sujeito ativo e inteligente capaz de pensar sobre a escrita para se alfabetizar. Assim o papel dos participantes no processo da alfabetização, mudou de lugar.

São essas mudanças de pensamento e de foco na alfabetização, que caracterizam o construtivismo segundo Becker (2002, p.127):

O construtivismo significa isso: a ideia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força da sua ação e não por qualquer dotação prévia.

Soares (2004) também nos diz o quanto o construtivismo trouxe importantes contribuições para a alfabetização e mudou profundamente a maneira de enxergar o processo de construção da representação da escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender.

Na percepção construtivista, a aprendizagem não é espontânea, nem se da por memorização, mas é construída pela atividade do aluno, pela socialização do conhecimento cultural, dos símbolos da linguagem oral e escrita, onde o aprendizado acontece por meio da interação do aluno com o objeto de conhecimento, cuja mediação é do professor. Sendo assim, o aluno constrói ativamente seu conhecimento. Sendo necessárias várias ações conjuntas para que o exercício do saber se contextualize e produza significado para os educandos.

Na abordagem cognitivista, Bruner (1997), acredita que o aprendizado é um processo ativo, no qual as crianças constroem novas ideias, baseadas em seus conhecimentos. Assim, o aprendiz constrói hipóteses e toma decisões.

2.4 A ludicidade como facilitadora do processo de aprendizagem

O Termo lúdico que etimologicamente refere – se às atividades espontâneas e prazerosas está relacionado às brincadeiras. A sua origem vem do latim que deriva de ludos (jogos). Para que o processo de alfabetização e letramento tenha resultados positivos com os alunos que estão cursando os anos iniciais é necessário ter um ambiente propício para a aprendizagem.

Jesús Paredes Ortiz (2005, p.27), afirma que:

O jogo não tem fronteiras porque não as conhece e se propaga rapidamente

como o fogo, superando montanhas, desertos e bosques; viaja tão puro como a água através de rios e oceanos; voa como as nuvens pelo ar e se hospeda como a terra em todos os povos e países.

Entende-se, que o jogo é uma ferramenta importante durante o processo de aprendizagem lúdica da alfabetização, motivando a criança a desenvolver sua imaginação brincando. O brincar deve ser incluído no dia a dia dos alunos, onde serão desenvolvidas algumas capacidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais. Destarte, quando a criança brinca, ela tem a possibilidade de conhecer a si mesma, o meio em que está inserida e torna-se mais social.

Atentamo-nos, portanto, ao que Almeida (1998, p.57) ressalta:

A brincadeira além de contribuir e influenciar na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

Diante dessa afirmativa a escola pode e deve oferecer um ambiente baseado nas brincadeiras e nos jogos, nas quais, podem ser utilizados como um veículo para facilitar a aprendizagem escolar e também o desenvolvimento pessoal, social e cultural.

Ramos, Ribeiro e Santos (2011, p.42) destacam várias contribuições no que tange à aprendizagem lúdica, sendo elas:

As atividades lúdicas possibilitam fomentar a formação do autoconceito positivo. As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança já que, através destas atividades, a criança se desenvolve afetivamente convive socialmente e opera mentalmente. O jogo é produto de cultura, e seu uso permite a inserção da criança na sociedade. Brincar é uma necessidade básica como é a nutrição, a saúde, a habilitação e a educação. Brincar ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, as crianças formam conceitos, relacionam ideias, estabelecem relações lógicas, desenvolvem a expressão oral e corporal, reforçam habilidades sociais, reduzem a agressividade, integram-se na sociedade e constroem seu próprio conhecimento. O jogo é essencial para a saúde física e mental. O jogo permite a criança vivências do mundo adulto, e isto possibilita a mediação entre o real e o imaginário.

O jogo possui grande relevância na vida da criança, porque impulsiona sua capacidade motora e estimula a criatividade. Por isso, é aconselhável seu uso por parte do professor em sala de aula e a finalidade será potencialmente a da aprendizagem lúdica a partir de recursos pedagógicos, condicionando espaços e situações de aprendizagem com capacidades efetivas, emocionais, sociais e referentes aos diferentes campos de conhecimento.

Reforçando essa ideia, Callai (1991, p.74) evidencia que:

Na aprendizagem é necessário permitir, proporcionar e incentivar o indivíduo; nas suas relações, a criança aprende aquilo que interessa o que lhe é necessário, e, por isso, o que lhe dá prazer. Sendo assim, a assimilação e a acomodação da criança ao meio devem ocorrer através do jogo, da aprendizagem lúdica.



Durante o processo de alfabetização e letramento, os jogos e brincadeiras podem contribuir de forma satisfatória para que a aprendizagem desse processo possa criar inúmeras formas de aguçar as competências e habilidades do aluno. E os jogos trabalhados podem explorar o uso do sistema alfabético que motive a criança a querer aprender a ler e escrever.

Os jogos no processo da alfabetização e letramento apresentam aspectos que podem desenvolver o psicolinguístico, psicomotor, cognitivo, e o socioafetivo do indivíduo. Cabe ao professor tornar a alfabetização mais divertida, já que brincando as crianças vão adquirindo saberes que outrora pareciam difíceis de serem apreendidos.

Logo, o uso de jogos como artifícios de aprendizagem do aluno é, sobretudo, permitir que crianças desenvolvam relações interpessoais, principalmente durante os caminhos da alfabetização, além de desenvolver o conhecimento lógico-matemático, a representação do mundo, a linguagem e também a leitura e escrita.

2.5 Concepções e contribuições dos teóricos para o processo de alfabetização e letramento

Quando falamos em alfabetização buscamos encontrar a melhor maneira ou métodos para tornar a aprendizagem do aluno mais rápida e eficaz. Pode-se dizer que existem vários métodos utilizados para a alfabetização, onde se destacam alguns teóricos que contribuíram com suas concepções sobre essa temática: Jean Piaget, Lev Vygotsky, Emília Ferreiro, Magda Soares.

Jean William Fritz Piaget ficou conhecido como o “pai” do construtivismo, onde o conhecimento dos seres humanos era adquirido a partir do meio que ele está inserido. Em suas pesquisas, buscou explicar o surgimento de inovações, transformações e mudanças ocorridas no decorrer do desenvolvimento cognitivo, onde estabeleceu meios para atingir a capacidade plena de raciocínio no início da adolescência, buscou primeiro trabalhar o desenvolvimento infantil a partir de estágios.

Estes ficaram conhecidos como: estágio sensório-motor que começa do 0 (zero) ano aos 2 (dois) anos de idade, onde é observado que o bebê começa a construir ações a partir de reflexos neurológicos; o próximo estágio é o pré-operatório que inicia dos 2 (dois) anos aos 7 (sete) anos de idade que é caracterizado pela ação elaborada a partir do primeiro estágio e a aquisição da linguagem como forma de expressão; o estágio operatório concreto que começa com 7 (sete) anos de idade e termina aos 11 (onze) anos de idade que está relacionada a descoberta e noção de tempo e espaço e a capacidade de abstração da realidade; e o estágio operatório formal que começa a partir dos 12 (doze) anos em diante. Nesta fase, a criança adquire e solidifica as conquistas alcançadas nas fases anteriores, onde desenvolve a capacidade de se adaptar ao meio que está inserido.

Piaget, 1974, p.13 afirma que:

O desenvolvimento é caracterizado por um processo de sucessivas equilibrações. O desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e segue até a maturidade, sendo comparável ao crescimento orgânico; como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio.

Importante destacar que a teoria de Piaget propõe entender a forma como ocorre a construção do conhecimento da criança, para que sejam utilizadas atividades apropriadas

ao ensino de acordo com os níveis de desenvolvimento.

É nesse sentido que Piaget reforça sua ideia sobre o conhecimento do ser humano, onde este é adquirido com suas bagagens hereditárias e as experiências na alfabetização, sendo o professor peça fundamental durante essa aplicação, visto que o mesmo assume o papel de mediador, a fim de descobrir as habilidades e aptidões de cada aluno.

Nesta mesma perspectiva destaca-se o teórico Lev Semenovitch Vygotsky, que contribuiu muito para o processo de aprendizagem com a teoria de sociointeracionismo, ou seja, a interação do homem com o meio em que está inserido. Ele afirma que o desenvolvimento da linguagem está relacionado com o pensamento, pois a partir das palavras a criança poderá idealizar e tornar seus pensamentos existentes. Ele também afirmou em sua teoria três formas de relação de troca de aprendizado: a Zona de Desenvolvimento Real (refere-se à independência da criança em solucionar seus problemas, ou seja, sem ajuda do outro); a Zona de Desenvolvimento Potencial (refere-se à compreensão de problemas mais complexas, mas ainda necessita com a ajuda do outro) e a Zona de Desenvolvimento Proximal (refere-se ao aprendizado adquirido ao longo dos demais aprendidos com o meio a sua volta e com o outro).

É importante frisar a relação entre Jean Piaget e Lev Vygotsky, onde ambos contribuíram para o processo de ensino aprendizagem. Temos também a teórica Emília Beatriz Maria Ferreiro Schavi, que em investigações a cerca desse processo, observou a maneira como se constrói a linguagem e escrita da criança, para que esta possa evoluir com base em teorias pedagógicas e metodológicas, para assim, conhecer os meios que levam uma criança a ser alfabetizada.

A partir das pesquisas realizadas por Emília Ferreiro o termo construtivismo começou a ser divulgado no Brasil por volta dos anos 80, onde houve uma fusão das ideias de Emília e Piaget, que ambos concluíram que as crianças são capazes de construir seu próprio conhecimento, que surge gradualmente.

Tendo como base nessa forma de construção de conhecimento, Emília Ferreiro desmistifica a alfabetização tradicional, pois na sua visão a criança tem habilidades necessárias para o aprendizado da leitura e escrita, sendo estes capazes de perceber sons, sinais, coordenação, ter orientação espacial, entre outras características são naturais da criança durante o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, Ferreiro e Teberosky (1986, p.11) argumentam o seguinte:

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...]

Certamente, Ferreiro e Teberosky em suas teorias sobre o construtivismo, ressaltam sobre as competências cognitivas, encontradas na Psicolinguística para fundamentar suas investigações da psicogênese da língua escrita.

Magda Becker Soares propõe em suas abordagens que a alfabetização e letramento são conceitos bem distintos, mas que devem ser trabalhados simultaneamente, pois está



relacionado à compreensão da leitura e escrita como práticas sociais.

Alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, e que torna-se relevante a distinção entre eles, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção se faz necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (SOARES, 2003, p. 90 apud COLELLO, 2004).

Para alfabetizar crianças não se exige seguir métodos formados, mas é necessário entender que o aprendizado varia conforme cada criança, porque o método a ser aplicado com uma pode não ser adequado pra outra, ou não obter o mesmo resultado esperado, é importante que o professor observe e utilize diferentes ferramentas que venham provocar a aprendizagem. Cabe salientar, que os manuseios de diferentes fórmulas irão ajudar nesse processo, já que não se trabalha com crianças iguais e dessa forma é possível testar qual metodologia desenvolver para de obter êxito almejável.

Concorda-se com Magda Soares (1998, p. 107) quando enfatiza que o letramento consiste de um grande número de diferentes habilidades, competências cognitivas e metacognitivas, aplicadas a um vasto conjunto de materiais de leitura e gêneros de escrita, e refere-se a uma variedade de usos da leitura e da escrita, praticadas em contextos sociais diferentes. Por isso, é importante que os professores estejam atentos às práticas pedagógicas, para articular o processo de letramento, baseando-se em concepções de autores como Magda sem fugir do contexto social, para assim, gerar impactos positivos para a vida social e cultural dos educandos.

Podemos perceber que adiante das pesquisas e contribuições de cada autor citado onde ajudaram a compreender como se dá esse processo de aprendizagem da alfabetização e letramento da criança que está se apropriando da linguagem vemos que eles usaram métodos que foram essenciais para o desenvolvimento da criança em processo de leitura e escrita. E não podemos deixar de destacar a importância do professor, pois ele é o mediador nesse processo.

Portanto, alfabetizar, é um desafio contínuo que segue uma progressiva evolução no tempo, relacionado ao contexto que as crianças estão inseridas desde o seu contato por meio familiar até sua chegada à escola.

Consoante ao exposto relacionado ao objeto em estudo considera-se o referencial teórico aqui descrito, como um relevante embasamento para a proposta da pesquisa apresentada. A alfabetização e letramento dependem, acima de tudo, do claro entendimento do educador acerca das considerações oficiais ditas pelos grandes expoentes das ciências pedagógicas. Cada vertente já aqui exposta propõe um *modus operandi* no qual o educador pode dispor para interpor sua atuação no campo, na sala de aula, perante o alunado (crianças em fase de desenvolvimento).

A importância de se obter estas visões para uma boa funcionalidade do trabalho pedagógico corrobora o objetivo do profissional na sua lida diária. Consequentemente sua prática ultrapassará o campo das ideias e atingirá o público para o qual a cosmo visão absorvida e escolhida está sendo designada. Até porque, na vivência, praticamente tudo o que fora visto e plenamente entendido no âmbito acadêmico, será integralmente utilizado, cada um ao seu contexto. Ali, em atividade, o professor perpassa do nível do entender,

para o fazer valer tudo o que aprendera. Teoria e prática fundidas no processo ensino/aprendizagem propriamente dito.

Alfabetização e letramento predisõem, em tese, um acréscimo extra de conhecimento, misturado a uma sensibilidade latente que todo pedagogo precisa dispor diante do desafio iminente condizente com a profissão. Alfabetizar, na visão mais ampla do termo, é tão somente desenvolver aquilo que há de mais plural no indivíduo: sua linguagem. Para tanto, faz-se necessário se munir de toda ferramenta possível com o intuito de alcançar este fim.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste projeto foi à pesquisa bibliográfica que buscou informações relevantes sobre a disciplina Metodologia do Trabalho Científico. A pesquisa bibliográfica, conseqüentemente, tem a finalidade de explorar problemas a partir de pressupostos teóricos sobre a abordagem do tema em pesquisas científicas, de forma que esta referência “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p.71).

Durante o levantamento bibliográfico, desenvolvido com base em material constituído de livros e artigos, constituindo o procedimento básico para o estudo, pelos quais se buscou o domínio sobre a temática, tendo em consideração elaborar uma bibliografia básica.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Constatou-se que de todos os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no âmbito escolar, a alfabetização e letramento correspondem, indiscutivelmente, aos mais desafiadores e indispensáveis para o crescimento psicomotor dos alunos nos anos iniciais.

O desafio consiste na sensibilidade das dinâmicas propostas para o ato de ensinar, seja no aspecto pedagógico propriamente dito o que envolve a didática, ludicidade, percepção do valor fonológica na linguagem e o estímulo crítico-racional, ou ainda no sócio-interacional concernente ao envolvimento da criança enquanto ser social.

Dessa forma, é de suma importância ter muita dedicação ao assumir tal responsabilidade: alfabetizar. Aqui um método que gera sucesso para uma pode não ter os mesmos resultados para outra, e o educador precisa ter esse olhar minucioso ao ensinar e, sobretudo, sensibilidade para oferecer o melhor em atenção, a fim de que alcance o sucesso desejado no processo de alfabetização de seus oriundos.

5. CONCLUSÃO

Através desse estudo foi possível compreender que os desafios da alfabetização e letramento podem ser vencidos com auxílio de ferramentas lúdicas a serem trabalhadas em sala de aula, pois fica fácil aprender brincando, já que, os jogos e brincadeiras fazem com que o processo da aprendizagem seja mais proveitoso, além de contribuir para o desenvolvimento do cognitivo, fazendo com que o conhecimento seja construído de forma espontânea e significativa para os alunos.

Com base nas reflexões feitas acerca dos desafios de alfabetizar letrando, pode-se concluir que para a criança aprender é preciso fazer uso de recursos lúdicos que possam mediar o trabalho pedagógico dentro do ambiente escolar. Nesse sentido foi possível cumprir com êxito o objetivo geral proposto para essa pesquisa “refletir a respeito da utilização do lúdico como ferramenta no processo de ensino aprendizagem durante a alfabetização e letramento.” A partir do delineamento do objetivo geral, pode-se destacar o lúdico como instrumento fundamental para o processo de ensino aprendizagem, principalmente durante a alfabetização.

Para alcançar o objetivo proposto e assegurar o cumprimento da sua execução foram necessários dos seguintes objetivos específicos: identificar as possíveis dificuldades apresentadas pelos alunos das séries iniciais do ensino regular durante o processo de alfabetização e letramento, investigar como a utilização do lúdico pode auxiliar o professor durante a alfabetização e pesquisar metodologias que possam contribuir para a utilização do lúdico no processo de alfabetização da criança. Dessa forma, o professor assume a postura de mediador para que o aprendizado possa fluir de forma livre e espontânea.

Acredita-se que no processo de aprendizagem, quanto mais lúdico e menos tradicional o ensino possa ser, tornando a experiência da alfabetização algo peculiarmente mais prazeroso e natural, a resposta da criança será certamente muito mais favorável, à proporção que ela manifesta o que aprendeu e desenvolveu de habilidades, o processo de ensino/aprendizagem cumpriu seu papel social integrativo. Para tanto, produzir um contexto educativo que seja qualitativo, interativo, participativo e dialógico, onde se aprende com alegria, ensina-se com prazer, a educação consolida-se como o meio eficaz pelo qual o indivíduo crescerá em todos os aspectos da sociedade: moral, ético, político, cultural.

Assim, foi possível argumentar sobre o tema com base nos teóricos que deram sustentação para este estudo com suas teorias e concepções a respeito da alfabetização e letramento, oportunizando ter maior aprofundamento acerca da temática discutida durante a pesquisa. Convém salientar a importância da utilização do lúdico durante o processo de aprendizagem da criança para fundamentar o desenvolvimento da leitura e da escrita e conseqüentemente formar um indivíduo plenamente capaz de vivenciar todas as demais etapas educacionais pelas quais passará ao longo de sua vida.

Referências

- ALMEIDA, Paulo de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- BECKER, F. **Aprendizagem & conhecimento escolar**. 1. ed. Pelotas: Educat, 2002.
- BRUNER, J. **Actos de Significação**. [S.l.]: Artemed, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística** / Luiz Carlos Cagliari – São Paulo: Sipione, 2009. (coleção pensamento e ação na sala de aula).
- CALLAI, Helena Copetti (Org.). **O ensino em estudos sociais**. Ijuí, RS: Edunijuí, 1991.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: Um Diálogo entre a Teoria e a Prática**. 5. Ed. Rio de Janeiro Vozes, 2008.
- CORREA, Djane Antonucci, SALCH, Bailon de Oliveira e et. al. **Práticas de Letramento: Leitura, escrita e discurso**. 1. Ed. São Paulo: Parábola editorial, 2007.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____, Emília. **Reflexões Sobre a Alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Liechtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. (org), **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas , UNICAMP/MEC, 2005.

MARCONI, Maria de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias**. Recife, PE, 2007.

ORTIZ, Jesús Paredes. **Aproximação teórica à realidade do jogo**. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

RAMOS, Danielle Cristina; RIBEIRO, Sheila Maria; SANTOS, Zuleica A. G. **Os jogos no desenvolvimento da criança**. In: ROSA, Adriana (Org.). *Lúdico & Alfabetização*. Curitiba: Juruá, 2011.

RIOS, Zoé; LIBÂNIO, Márcia. **Da escola para casa: alfabetização**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Alfabetização e letramento**. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares>. Acesso em: 15 março. 2022.

VAL, Maria da Graça Costa. **O que é ser alfabetizado e letrado?** 2004. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). *Práticas de Leitura e Escrita*. 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.





59

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LUDICITY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Cleuda Montelo Lopes



Resumo

Esse artigo destaca a importância do lúdico como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento das atividades e aprendizagem das crianças. O conceito de lúdico envolve o brincar, a liberdade e a criatividade, permitindo a interação e o aprendizado dos participantes. É por meio de atividades lúdicas que se obtém melhor desempenho, desenvolvendo habilidades de criatividade e raciocínio. Desde a pré-história, o ser humano expressa a ludicidade em sua vida, e os jogos surgiram no cotidiano dos homens. Na Idade Média, o brincar era visto como uma repetição das atividades cotidianas, mas com o tempo começou a ser valorizado e usado como ferramenta de aprendizado, fortalecendo os laços sociais e comunicando formas e costumes que as crianças deveriam aprender. No contexto atual, as crianças são introduzidas no mundo adulto desde cedo, o que reduz a infância. Essa pesquisa enfatiza a importância do lúdico como parte essencial da dinâmica humana, trabalhando com a cultura corporal, movimento e expressão.

Palavras-chave: Lúdico, brincar, infância.

Abstract

This article highlights the importance of play as a pedagogical tool for the development of children's activities and learning. The ludic concept involves playing, freedom and creativity, allowing participants to interact and learn. It is through recreational activities that better performance is achieved, developing creativity and reasoning skills. Since prehistoric times, human beings have expressed playfulness in their lives, and games are intertwined in men's daily lives. In the Middle Ages, playing was seen as a repetition of everyday activities, but over time it began to be valued and used as a learning tool, strengthening social bonds and communicating ways and customs that children should learn. In the current context, children are required in the adult world from an early age, which reduces childhood. This research emphasizes the importance of play as an essential part of human dynamics, working with body culture, movement and expression.

Keywords: Playful, playing, childhood.



1. INTRODUÇÃO

A ludicidade na educação infantil é essencial, pois proporciona uma Aprendizagem agradável e interativa para as crianças aprenderem através do jogo. É através de Atividades divertidas para as crianças se expressarem e socializarem, e o brincar tem feito uma enorme contribuição para a educação infantil. Quando as crianças descobrem sua autonomia, como se sentem e começam interagir com outras crianças, compartilhando experiências e brinquedos, que podem ser expressas através do jogo.

A ludicidade é essencial para a vida escolar, pois é a única maneira de adotar uma mentalidade despreocupada. Incentivos que as crianças descobrem por meio de atividades lúdicas em seu trabalho docente, ele estabelece parâmetros e diretrizes para o cultivo dos jogos. Aulas onde as crianças aprendem brincando são essenciais para sua educação. É por isso que está incluída na premissa “aulas onde as crianças aprendem brincando”.

Jogos de brincar preenchem uma importante lacuna entre afeto e alegria crianças e professores trocam papéis envolvendo-se mutuamente dentro do processo. Nessa perspectiva, este artigo buscará responder ao seguinte problema: qual a importância da ludicidade na educação infantil?

Visando apresentar as diversas formas que a ludicidade pode influenciar na educação infantil, esse trabalho propõe uma pesquisa onde o tema busca explicar a importância dessa ferramenta, efetuando uma síntese das forças que fazem parte desse sistema. Este trabalho visa destacar a importância dessa maneira de ensino, de modo a refletir positivamente no aprendizado infantil, seja de maneira interna ou externa. Por fim, quanto melhor for o resultado do ensino mais destacados serão seus impactos na sociedade.

O presente trabalho tem por objetivo principal refletir e entender sobre a importância da ludicidade na educação infantil, e especificamente, apresentar maneiras de utilizar a ludicidade como forma de auxiliar no ensino infantil, demonstrar como essa técnica pode gerar vantagens para o aprendizado e por fim, compreender o papel do professor para o desenvolvimento educacional de crianças.

Após pesquisas na biblioteca virtual da instituição, um estudo literário serve de base para um projeto que trata de abordagens de autores relacionados a Ludicidade e Educação infantil. Este projeto se inspira em uma revisão bibliográfica, que tem como foco os assuntos estudados pelos alunos em suas aulas universitárias de literatura. O Google acadêmico foi frequentemente consultado e usado como base durante a pesquisa do assunto deste projeto, dispondo dos autores com temáticas voltado ao ensino de crianças relacionados ao intervalo entre 1999 e 2023.

Quando falamos de jogabilidade, estamos nos referindo à palavra “lúdico”, que está associada a jogos, games e ficção. No entanto, divertir-se não é apenas jogar. Isso tem a ver com a espontaneidade e autonomia da criança. Na verdade, as crianças não precisam de nenhum brinquedo ou orientação para fazer coisas divertidas. Podemos ver isso quando inventam histórias ou criam jogos usando qualquer objeto. A brincadeira está associada a essa habilidade e à diversão associada a ela.

Quando falamos em ludicidade na educação infantil, estamos falando em utilizar esses jogos e brincadeiras em sala de aula. Mas também estamos falando de incentivar esse tipo de autonomia criativa nas crianças. Nesse contexto, o papel do professor é muito mais do que somente vigiar. Ele precisa escolher os jogos de uma forma que melhore o aprendizado e precisa orientar os alunos para que esse aprendizado seja contínuo.

Este artigo discorre sobre como a ludicidade pode gerar vantagens no desenvolvimento educacional infantil.

É de conhecimento geral que brincar significa muito para as crianças, em razão disso, os pais geralmente permitem que eles brinquem quando não estão na escola. No entanto, a ludicidade na educação infantil também é importante. Isso significa que, para as crianças, o tempo de aprendizagem também é tempo de brincadeira. Pode parecer contraditório, mas as crianças pequenas aprendem mais quando uma coisa é coordenada com outra.

Quando crianças, ainda não entendemos muitos conceitos que se tornam mais claros à medida que envelhecemos. Ao mesmo tempo, muitas habilidades precisam ser aprendidas e desenvolvidas na infância.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

Este projeto foi desenvolvido através de um estudo literário com base na revisão bibliográfica, visando abordagens de autores relacionadas aos setores ligados a educação infantil, Ludicidade, jogos e técnicas de aprendizagem em acordo com o tópico de estudo em bibliotecas virtual e física da instituição.

O assunto levantado teve estudos com pesquisas executadas frequentemente no google acadêmicos, dispondo dos descritores do “Educação na infância”, “Ludicidade”, relacionados ao intervalo entre 1999 e 2023.

2.2 Resultados e discussões

Quando utilizamos o brincar em sala de aula, ele se torna uma ferramenta pedagógica e, como tal, contribui para o desenvolvimento das atividades e torna-se um recurso para a aprendizagem das crianças. Nesse sentido, entendemos a importância do brincar e do brincar dentro do brincar, com Luckesi (2000) relatando que “brincar, brincar, brincar requer simultânea entrega total do humano, corpo e mente” para possibilitar que as crianças sejam espontâneas e criativas.

O conceito de lúdico significa brincar, brincar e brincar. A palavra “lúdico” sofreu diversas mudanças ao longo da história. Deixa de ter o sentido do brincar, conquistando outros significados numa dimensão maior, envolvendo outras perspectivas como o brincar espontâneo, a liberdade e a diversão, que fazem parte das atividades humanas básicas, das necessidades básicas e das mentes do corpo. Segundo Almeida:

[...] se o termo tivesse ligado a sua origem, o lúdico estaria se referindo apenas ao jogo, ao brincar, ao movimento espontâneo, mas passou a ser conhecido como traço essencialmente psicofisiológico, ou seja uma necessidade básica da personalidade do corpo, na mente, no comportamento humano. As implicações das necessidades lúdicas extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo de modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, trabalhando com a cultura corporal, movimento e expressão (ALMEIDA, 2008 apud SILVA, 2011, p. 12).

A palavra “lúdico” vem do latim ludos, que significa brincar. O lúdico é brincar, é diver-



tido, é também um jogo, e está associado a atividades distrativas e divertidas (ALMEIDA, 2008, apud SILVA, 2011). O lúdico enfatiza a liberdade e a criatividade, onde é possível a interação e o aprendizado dos participantes.

A diversão, usada corretamente, pode inspirar as crianças a brincar, se envolver e interagir onde elas têm importantes experiências de aprendizado. Afonso e Adabe (2013, p. 36-37) apontam que:

[...] É justamente a capacidade de brincar que permite o questionamento, a desconstrução de sentidos cristalizadas e a invenção de novos sentidos diante da realidade social já simbolizada através das mais diferentes formas. É a capacidade de brincar – e o imaginário, como seu correlato – que permite o desenvolvimento do pensamento para além das fronteiras do que está historicamente dado.

Assim, Antunes afirma: “A intenção explícita de desenvolver um jogo ou brinquedo instrucional é estimular a aprendizagem significativa e estimular a construção de novos conhecimentos” (ANTUNES, 2002). Dessa forma, é por meio de atividades lúdicas que se obtém melhor desempenho, pois desenvolvem habilidades de criatividade e raciocínio.

É importante ressaltar que os jogos são essenciais para o desenvolvimento do aluno e aprendizagem significativa. Segundo Sérgio Ximenes (2001), que redigiu o dicionário de português, a palavra “lúdico” tem a seguinte definição: “Lúdico pertence, ou tem as características de, jogos ou entretenimento”. Portanto, os jogos podem ser jogados tanto por meio de performances lúdicas quanto por meio das ações do jogo. Dessa forma, o lúdico não é definido como um jogo ou uma brincadeira, mas sim uma ação que induz a diversão no sujeito que o pratica.

O lúdico sempre existiu no ser humano e existe até hoje, e cada época tem sua história. No período pré-histórico em que o ser humano começou a se expressar por meio de pinturas e símbolos em cavernas, já se percebia a ludicidade que existia na vida humana (ALMEIDA, RODRIGUES, 2015).

Portanto, é natural expressar o desempenho por meio de atividades diárias. Nesse período, já se percebe que os jogos surgiram no cotidiano dos homens, e o desenho e os símbolos podem ser considerados um prazer (ALMEIDA; RODRIGUES, 2015).

Como Huizinga coloca: “Nas sociedades primitivas, as sociedades que procuram satisfazer as necessidades vitais, a caça e outras atividades de subsistência geralmente assumem a forma de jogos” (1971). Nos tempos antigos, os jogos apareceram. Nesse período, jogos, lutas e natação eram considerados atividades recreativas na civilização egípcia. Na civilização grega, o teatro, a música, a dança e a ginástica eram valorizadas, e o esporte era muito valorizado por seu valor educativo, afetando a formação da personalidade e a formação do caráter. Vale a pena notar que a maioria dos brinquedos de hoje tem suas origens na Grécia antiga (ALMEIDA; RODRIGUES, 2015).

Após esse período, na Idade Média, o brincar era visto como uma repetição das atividades cotidianas, meninos e meninas brincavam de forma diferente, meninas já brincavam com bonecas, retratando suas mães, e meninos segurando espadas, retratando seus pais. Nessa época, a brincadeira não tinha muito valor, pois estava associada à oportunidade, e não demorou muito para que a brincadeira começasse a ser valorizada e usada como ferramenta de aprendizado. Assim, “na Idade Média, o brinquedo era uma ferramenta usada coletiva e vagamente, mas sua principal função era fortalecer os laços sociais e comunicar formas e costumes que as crianças deveriam aprender” (TEIXEIRA, 2012).

Na época, os jogos eram vistos como uma forma de promover a união de forma coletiva. Nos tempos modernos, as crianças são introduzidas no mundo adulto desde tenra idade, o que por sua vez reduz a infância. Nesse período, a ludicidade fica um pouco escondida devido à forma como as crianças são observadas, pois em sua maioria imitam os adultos desde a infância (ALMEIDA; RODRIGUES, 2015).

A diversão é fundamental para a educação infantil, pois proporciona uma aprendizagem prazerosa e interativa, onde as crianças aprendem brincando. É por meio de atividades lúdicas que as crianças se expressam e se socializam, por isso a ludicidade contribui muito para a educação infantil, nessa fase as crianças descobrem sua autonomia, como se sentem, e passam a interagir com outras crianças, compartilhando experiências. e brincadeiras, podendo se expressar por meio do brincar (ALMEIDA; RODRIGUES, 2015).

A ludicidade é essencial no ambiente escolar, pois as crianças descobrem e recebem motivação dos professores por meio de atividades lúdicas, onde estabelecem regras e posições para desenvolver brincadeiras que proporcionem o aprendizado infantil. Assim, o currículo divertido parece preencher um vazio importante: as cartas alegres (ALMEIDA; RODRIGUES, 2015).

Diante dessa abordagem, é preciso ressaltar que a ludicidade é uma ferramenta muito importante na educação infantil, pois proporciona uma educação de qualidade na educação infantil ao permitir que os alunos tenham melhores interações por meio de um ambiente criativo e relaxante (ALMEIDA; RODRIGUES, 2015).

É importante afirmar que os autores concordam que o brincar é primordial, pois contribui significativamente para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois é por meio do brincar que as crianças são preparadas para os desafios e para o convívio social. Aprendem a respeitar as diferenças e a ter uma visão holística do mundo (TEIXEIRA, 2012).

A Constituição Brasileira e o ECA (Código da Criança e do Adolescente) garantem às crianças o direito de brincar em locais de diversão. A nova legislação, Marco Jurídico da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), prioriza crianças de 0 a 6 anos no desenvolvimento de programas e políticas públicas. O marco legal também enfatiza o direito da criança ao brincar e determina que os governos federal, estadual, federal e municipal devem criar e organizar espaços lúdicos que proporcionem brincadeiras e bem-estar em espaços públicos e privados para atividades infantis. Também tem a responsabilidade de proteger o meio ambiente de maneira segura para o bem-estar da comunidade.

A brincadeira infantil é uma situação imaginária onde as crianças podem realizar em sonhos o que é impossível na realidade. Portanto, brincar “é imaginação em ação” (TEIXEIRA, 2012).

Segundo Oliveira (2008), a situação da educação infantil nas escolas não deve ficar estagnada. É nesse espaço que as crianças precisam encontrar liberdade de movimento, principalmente quando a brincadeira exige mais espaço e mais tranquilidade. Tudo isso é visto como parte de algo maior, e não há como negar que isso impacta o processo de desenvolvimento, o que beneficia o conhecimento que as crianças adquirem e as relações que constroem entre si (TEIXEIRA, 2012).

É preciso tempo, espaço e integridade intelectual para incorporar adequadamente os jogos na educação infantil. Esse processo exige que os professores se concentrem principalmente na construção de confiança com os alunos antes que eles possam realmente aprender. Quando os professores se conectam com suas turmas, o aprendizado se torna muito mais fácil para todos os envolvidos (TEIXEIRA, 2012).

Entender que o ambiente de aprendizagem da criança influencia muito seu relaciona-

mento social requer um alto nível de planejamento. Isso ocorre porque a natureza do relacionamento exige que um educador considere vários níveis de conhecimento ao escolher as atividades apropriadas. Os educadores também devem considerar como suas observações e registros influenciam suas previsões sobre ações futuras e atividades sequenciais. Em seguida, devem organizar o tempo e o espaço que a criança vai ocupar na educação infantil. Isso porque os educadores precisam refletir sobre todos os seus momentos de planejamento prévios para que possam estruturar o próximo de acordo (CORSINO, 2009).

O Ministério da Educação exige que as instituições de ensino proporcionem aos jovens estudantes um conceito pedagógico lúdico que envolva a aprendizagem. Isso deve ser agradável e divertido para que a criança se sinta à vontade para ir à escola e estudar. Mesmo que deva seguir as diretrizes estabelecidas pelo Ministério, ainda deve ser divertido. Isso tornará o aprendizado mais alegre e agradável para a criança.

A criação de uma criança requer cuidado, carinho e atenção para desenvolver seu crescimento cognitivo, emocional, físico e psicológico. Isso porque é necessário que eles desenvolvam esses atributos (TEIXEIRA, 2012).

Além de conformar teoria e prática, o trabalho educativo deve estar conectado com o conhecimento prático. Essa crescente experiência pedagógica ajuda a criar um programa consistentemente planejado em termos de aprendizado lúdico (TEIXEIRA, 2012).

As escolas devem ensinar os alunos sobre o processo histórico por meio da troca de conhecimentos. Isso é necessário porque as escolas precisam criar cidadãos conhecedores que entendam sua cultura específica. Os professores precisam considerar como incorporar os jogos no processo educacional. Desta forma, os alunos podem “explorar a estética, os materiais e a história da região” Tendo em mente o ambiente doméstico da criança, os educadores incentivam jogos educativos lúdicos. Isso ajuda a garantir que a vida escolar da criança reflita com precisão seu ambiente doméstico (TEIXEIRA, 2012).

3. CONCLUSÃO

Em suma, a importância do lúdico como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento das atividades e aprendizagem das crianças foi destacada neste trabalho. O conceito de lúdico envolve o brincar, a liberdade e a criatividade, permitindo a interação e o aprendizado dos participantes. Foi possível constatar que o uso de atividades lúdicas contribui para o desenvolvimento de habilidades de criatividade e raciocínio, além de fortalecer os laços sociais e comunicar formas e costumes que as crianças devem aprender.

No entanto, é importante ressaltar que a falta de tempo para brincar e a introdução precoce das crianças no mundo adulto são fatores que podem reduzir a infância e prejudicar o desenvolvimento infantil. Dessa forma, é necessário que sejam criados espaços e momentos para a prática do lúdico na educação, tanto em casa quanto na escola.

Embora o objetivo principal deste trabalho tenha sido alcançado, algumas limitações foram identificadas, como a falta de literatura para aprofundar determinados temas. Recomenda-se, portanto, que futuros estudos sejam realizados para aprofundar a relação entre o lúdico e o desenvolvimento infantil, bem como explorar as possibilidades de uso de jogos e brincadeiras na educação.

Referências

AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia Lemos. **Jogos para pensar: Educação em Direitos Humanos e formação para a cidadania.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013

ALMEIDA, Elza C. **Dimensão lúdica e arquitetura:** o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia, 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANTUNES, Celso. **Novas Maneiras de Ensinar** – Novas formas de aprender. Rio de Janeiro: Artmed, 2002.

CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação infantil:** cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

LUCKESI, C.C. (2000). Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. in: **Educação e Ludicidade, Coletânea Ludopedagogia Ensaios 01**, organizada por Cipriano Carlos Luckesi, publicada pelo GEPEL, Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED/UFBA.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeira e brinquedoteca:** implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento/ Sirlândia Reis de Oliveira Teixeira - 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

XIMENES, Sérgio. **Dicionário da Língua Portuguesa.** 3 ed. Ver. e ampl. Sérgio Ximenes. São Paulo: Ediouro, 2001.





60

**IMPORTÂNCIA DO CONTO DE FADAS NO
DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

IMPORTANCE OF FAIRY TALE IN LANGUAGE DEVELOPMENT

Paula Thamyres Ribeiro Pimenta



Resumo

O presente estudo tratou da importância do conto de fadas no desenvolvimento da linguagem. O conto de fadas por é um dos meios muito utilizados na educação infantil para despertar o interesse das crianças para a leitura. Sendo assim, o estudo objetivou analisar de que forma os contos de fada auxiliam no desenvolvimento da linguagem na educação infantil. A metodologia realizada na presente pesquisa foi a revisão bibliográfica sobre com busca realizada nas bases de dados do Google Acadêmico, Revistas e Repositórios de Educação, com seleção dos estudos dos últimos 5 anos. Os resultados do estudo demonstraram que a leitura é fundamental, havendo, assim, a necessidade de iniciá-la desde cedo, a fim de contribuir para o desenvolvimento de leitores mais críticos que veem nos livros uma atividade prazerosa. Sendo assim, conclui-se que para que o livro prenda a atenção da criança deve despertar sua curiosidade, mas para enriquecer sua vida deve estimular-lhe a imaginação, ou seja, ajudá-la a desenvolver seu intelecto, reconhecer suas dificuldades e sugerir soluções para seus problemas.

Palavras-chave: Conto de fadas; Desenvolvimento linguagem; Crianças.

Abstract

The present study dealt with the importance of the fairy tale in language development. The fairy tale is one of the most used means in early childhood education to awaken children's interest in reading. Therefore, the study aimed to analyze how fairy tales help in the development of language in early childhood education. The methodology carried out in the present research was the bibliographic review on the search carried out in the databases of Google Scholar, Magazines and Education Repositories, with a selection of studies from the last 5 years. The results of the study demonstrated that reading is fundamental, thus, there is a need to start it from an early age, in order to contribute to the development of more critical readers who see books as a pleasurable activity. Therefore, it is concluded that for the book to hold the child's attention, it must awaken their curiosity, but to enrich their life, it must stimulate their imagination, that is, help them to develop their intellect, recognize their difficulties and suggest solutions. for your problems.

Keywords: Fairy tale; Language development; Children.



1. INTRODUÇÃO

Os primeiros anos de vida são os mais significativos no desenvolvimento e na vida das crianças. A infância é o período da vida mais decisivo para toda a história da pessoa. Uma infância bem cuidada é base de sustentação de uma adolescência, juventude e idade adulta socialmente integrada afetivamente equilibrada e intelectualmente bem desenvolvida.

A contação de histórias é uma das atividades mais antigas de que se tem notícia. Essa arte remonta à época do surgimento do homem há milhões de anos. Contar histórias e declamar versos constituem práticas da cultura humana que antecedem o desenvolvimento da escrita.

Na cultura primitiva, saber ler, escrever e interpretar sinais da natureza era de grande importância, porque mais tarde iam se tornar registros pictográficos, com os quais seriam relatadas coisas do cotidiano que poderia ser lido e compreendido pelos integrantes do grupo. As histórias são uma maneira mais significativa que a humanidade encontrou para expressar experiências que nas narrativas realistas não acontecem

Sendo assim, falar sobre literatura é, sem dúvidas, falar sobre a imaginação e a linguagem da criança. O ato de ouvir e contar histórias está presente em nossas vidas desde que nascemos. Aprendemos por meio das experiências concretas das quais participamos, mas também por meio daquelas experiências das quais tomamos conhecimento através do que os outros contam.

Sabe-se, que contos de fadas fazem parte da educação infantil e contribuem para o desenvolvimento das crianças. Para algumas crianças o ato de ler é algo prazeroso, mas para algumas crianças é algo nunca visto e que não desperta qualquer tipo de interesse. Diante desta premissa indaga-se: De que maneira os contos de fada poderão auxiliar o aluno da educação infantil no desenvolvimento da linguagem?

É na educação infantil que o lúdico se faz importante no processo de aprendizagem, e sendo assim, incluir histórias torna a leitura sempre uma aventura, visto que ler é um ato de descobertas de um mundo imaginário. A leitura é uma das maneiras das pessoas melhorarem a capacidade de interpretação, além de estimular o raciocínio. Ler abre a porta do conhecimento, pois, além de atualizar o vocabulário, expande as ideias e os pensamentos e promove o encontro de novas amizades.

A pesquisa justifica-se pela importância da literatura infantil no desenvolvimento e formação da linguagem das crianças. O estímulo precoce é muito eficaz, tendo em vista que levam as crianças a desenvolver com mais rapidez a sua linguagem oral, escrita e fala.

Nesse sentido, o estudo teve como objetivo geral analisar de que forma os contos de fada auxiliam no desenvolvimento da linguagem na educação infantil. Para melhor desenvolvimento da pesquisa, os objetivos específicos foram fundamentados para compreender a literatura infantil; identificar os processos de desenvolvimento da linguagem e apontar o papel da literatura infantil no desenvolvimento da linguagem na educação infantil, destacando de que maneira as histórias podem contribuir para desenvolver a linguagem dos alunos.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

A metodologia realizada na presente pesquisa foi a revisão bibliográfica sobre a importância do conto de fadas no desenvolvimento da linguagem, nas quais as pesquisas serão realizadas em artigos da língua portuguesa e inglesa, nas bases de dados do Google Acadêmico, Revistas e Repositórios de Educação. Para tanto, foram utilizados os seguintes descritores: importância, conto de fadas, desenvolvimento, linguagem, criança, indexados no Decs. A seleção dos estudos será realizada a partir de títulos e resumos, com seleção de material dos últimos 5 anos.

2.2 Resultados e Discussão

Antes de adentrar nos resultados e discussão do estudo, compreendeu-se que a literatura infantil, é antes de tudo, literatura, ou melhor é arte, fenômeno da criatividade que representa o mundo. A literatura tem um caráter artístico, pois ao ler, ver ou ouvir uma obra de arte, o indivíduo ver a si próprio e a sociedade de maneira crítica, ativa sua memória, relaciona experiências do cotidiano e entra em conflito com valores (CORSO, 2016).

A palavra literatura é inalienável e, como tal autônoma diante de qualquer adjetivo dado a ela. Desta forma, o termo infantil relacionado à literatura não quer dizer propriamente que está tenha sido feita exclusivamente para o público infantil. De fato, a literatura infantil corresponde de alguma forma, aos interesses do leitor que se identifique com a mesma (BARBOSA, 2017)).

Até pouco tempo, a literatura infantil era vista como um gênero secundário, nivelada ao brinquedo e uma forma de apenas entreter a criança, porém à partir do século XX, houve uma valorização da literatura infantil que passa a ser vista como um agente significativo que visa transformar a consciência crítica, portanto, os temas e valores discutidos na literatura infantil vão além da distração (emoção, estética e prazer), eles visam tratar de valores construídos socialmente (CORSINIO, 2016).

As literaturas infantis fazem parte da história para a infância. A literatura para a infância é usada para designar uma literatura criada especialmente para as crianças.

A literatura infantil tem como objetivo levar a realidade da vida para as crianças através de narrativas próprias para cada idade abordando diversos temas ligados à nossa sociedade, isto é, os valores discutidos neste tipo de literatura, vão além do universo infantil (BETTELHEIM, 2014).

Vale salientar que, dentro deste tipo de literatura se incluem diversos subgêneros: os contos de fadas e os contos maravilhosos, o romance de aventuras, as fábulas e a poesia infantil. Este tipo de literatura é caracterizado pelo estímulo, pelas impressões sensoriais, dando um valor acentuado ao nível fônico e visual, e à existência de personagens que encarnam o maravilhoso.

Sendo assim, a literatura infantil tem como parâmetros contos consagrados pelo público mirim de diferentes épocas que, por sua vez venceram inúmeros testes de recepção que foram referências para milhares de crianças ao longo de toda história (ARAUJO, 2016).

Quanto aos processos de desenvolvimento da linguagem os resultados mostraram que desde que nasce, paulatinamente e em interação com os adultos que a rodeiam, a criança vai desenvolvendo competências comunicativas.



Os resultados da pesquisa de Araujo (2016) mostram que linguagem verbal, comum a todas as crianças, permitir-lhe-á contatar com o próximo expressando-se. Numa primeira fase de desenvolvimento da linguagem, a criança formulará sons caracterizadores do que pretende expressar. Estes vão evoluindo, tornando-se mais longos e com uma acústica mais elevada, ao longo dos primeiros meses de vida. A progressão vocal surge da necessidade em produzir sons com os quais está habituada a conviver e de que já tomou consciência da sua importância para comunicar com o mundo circundante.

No estudo de Corsino (2017) com cinco anos de idade a criança já possui um discurso estruturado. Em contexto escolar aprenderá a compreender os diferentes tipos de textos que lhe são apresentados e deles retira a mensagem principal. A sua capacidade de compreensão e de retenção da informação desenvolver-se-á gradualmente.

Em complemento o estudo realizado por Corso (2017) demonstra que aos seis anos as crianças chegam à escola com níveis de desenvolvimento da linguagem oral muito distintos. Quanto maior for o desenvolvimento linguístico e da consciência linguística, nomeadamente consciência fonêmica, lexical e morfosintática, mais fácil será a aprendizagem do modo escrito. Assim, o desenvolvimento linguístico e a capacidade de pensar sobre a língua (consciência linguística) serão fatores de sucesso na alfabetização da criança.

Para Ferreira (2015) em uma segunda fase, surgirá a produção da palavra, que embora desfasadas, vai juntando consoantes e vogais, formando palavras e frases rudimentares. Outras características como a entoação frásica e a acentuação das palavras começam a ser usadas nesta fase.

O mesmo autor refere, que por volta dos quatro anos é já bastante competente. Utiliza os diferentes níveis linguísticos: o fonético, o morfológico, o sintático e o semântico, embora nem todas as crianças se encontrem ao mesmo nível linguístico.

Para Freitas (2017) aos quatro anos de idade a criança é já bastante competente. Utiliza “os diferentes níveis linguísticos: o fonético, o morfológico, o sintático e o semântico, embora nem todas as crianças se encontrem ao mesmo nível linguístico. Com cinco anos de idade a criança já possui um discurso estruturado. Em contexto escolar aprenderá a compreender os diferentes tipos de textos que lhe são apresentados e deles retira a mensagem principal. A sua capacidade de compreensão e de retenção da informação desenvolver-se-á gradualmente.

No estudo de Barbosa (2018) constatou-se que com seis anos as crianças chegam à escola com níveis de desenvolvimento da linguagem oral muito distintos. Quanto maior for o desenvolvimento linguístico e da consciência linguística, nomeadamente consciência fonêmica, lexical e morfosintática, mais fácil será a aprendizagem do modo escrito. Assim, o desenvolvimento linguístico e a capacidade de pensar sobre a língua (consciência linguística) serão fatores de sucesso na alfabetização da criança (COELHO, 2017).

Os resultados do estudo de Campos (2018) referem que o ato de comunicar, de partilhar ideias sobre as suas experiências pessoais ou, mesmo, troca de conhecimentos faz com que a criança se torne mais desenvolta, diversificando o seu diálogo. A diversificação do diálogo promoverá a inserção de novos conceitos, vocábulos e uma estrutura linguística mais elaborada. Esta habilidade em comunicar leva à monitorização de léxico diversificado que, numa fase posterior, se tornará útil à sua escrita.

A criança ao conversar com o adulto adquirirá um vocabulário diversificado, alargará os seus conhecimentos e aprenderá a estruturar as suas ideias. O seu discurso torna-se mais coeso, será compreendido por todos, dando-lhe uma maior autoestima e força de vontade para expor as suas ideias.

Um meio pobre em trocas verbais não estimula a criança e está chega à escola com déficit de linguagem. Este déficit influenciará as aprendizagens, condicionando o desenvolvimento da descodificação, da compreensão leitora, da importância do ato de ler e consequente da funcionalidade da leitura (CORSINO, 2017).

Além disso, nos resultados de pesquisa realizada por Azevedo (2018) enfatiza que a falta de hábitos de leitura é um fator que limita a competência de leitura. Por outro lado, o ouvir ler/contar histórias e a exploração da oralidade, pela troca de informações e ideias entre pares e familiares, produzem efeitos benéficos sobre este domínio.

Em complemento, em pesquisa realizada por Bernardes (2016) constatou-se que no meio escolar, a oralidade, além do meio de interação, será o meio de aprendizagem da criança. Outro fator promotor de um maior desenvolvimento das aprendizagens é o constante contato com a linguagem escrita. Este contato surge associado às aprendizagens escolares que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem escrita.

Na escola, ao conviver com outras crianças expande o universo das suas aprendizagens e obviamente o seu conhecimento e domínio oral da língua. As diferentes atividades de desenvolvimento linguístico, promovidas em contexto escolar, reforçarão as aprendizagens das crianças. Ao contatarem com outras experiências, farão novas aprendizagens que enriquecerão os seus conhecimentos.

No estudo de Ferreira (2018) o envolvimento das crianças na leitura aproximá-las-á a um novo tipo linguístico, mais cuidado, mais elaborado. A grande preocupação centra-se nas interações e nos processos pedagógicos, nomeadamente da leitura, que irão auxiliar o desenvolvimento da criança. O discurso dos agentes educativo deverá ser acessível a todos, independentemente do nível cultural, das crianças, para garantir que a mensagem seja compreendida por todos.

Sendo assim, professor ao interagir com um grupo composto por alunos de diferentes níveis culturais, terá de ter atenção que o seu discurso terá de ser acessível a todos, levando-os a compreender o que pretende dizer. O ensino direcionado para a compreensão fonológica leva a uma maior consciencialização das palavras, das sílabas e dos fonemas (COELHO, 2017).

O desenvolvimento linguístico e comunicativo da criança é fundamental na construção do sucesso escolar. Além deste desenvolvimento, a transição da linguagem oral à escrita é no processo que requer do aprendiz o desenvolvimento das suas capacidades motoras “em particular a sua motricidade fina no ato de segurar o lápis e de o movimentar, atividades que o olho e a mão controlam (DANTAS, 2018).

O mesmo refere que o maior domínio da motricidade fina e do desenvolvimento ocular permite desenvolver, mais rapidamente, certas aprendizagens das crianças, tais como a rapidez na leitura e uma consciencialização da linguagem escrita. Estas aprendizagens requerem um estímulo exterior para o seu aperfeiçoamento. Este é introduzido, para muitas crianças, aquando da sua entrada para o pré-escolar e em alguns casos para o 1º ciclo (ARAGÃO, 2018).

Sendo assim, a linguagem um fator importante no desenvolvimento cognitivo das crianças, dever-se-ia propor um trabalho mais exigente dentro da comunidade escolar, nomeadamente o ensino explícito e sistemático do modo oral, desenvolvendo e aperfeiçoando as suas capacidades comunicativas e de partilha. Ainda que o oral seja uma aquisição natural, espontânea, a escola precisa de focalizar aspectos do oral que ajudarão não só na aprendizagem da escrita, mas também na capacidade de intervenção do aluno no meio que o rodeia (LIMA, 2018).



Os textos escritos e, em particular, os textos literários constituem um input fundamental no desenvolvimento da linguagem. Quando o contato, com obras literárias, é frequente denota-se um maior desenvolvimento linguístico e comunicativo.

Em complemento, os resultados do estudo de Costa (2017), respaldam que o meio escolar é estimulante, a criança desenvolverá um conjunto de situações que permitirão desenvolver um discurso menos centrado na sua pessoa, direcionando-o para o social. Este discurso social ocorrerá pelas suas experiências e pela pressão social que de alguma forma influi no desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança.

Um maior domínio da linguagem suscita o desenvolvimento da sua autoestima e competências ao nível social. A criança criará elos com as competências básicas da vida, a comunicação, que lhe proporcionarão o sucesso escolar e o crescimento cognitivo (CANTANHEDE, 2016).

Sendo consensual que ler e ouvir ler é muito importante no desenvolvimento global da criança. Em particular, o modo escrito constitui-se como um input de desenvolvimento da linguagem e como meio de aproximação da criança ao discurso da comunidade escolar.

Em relação a influência das histórias e contos infantis no desenvolvimento da linguagem da criança. Os resultados dos estudos demonstraram os contos literários infantis estão presentes na vida do homem há vários séculos, bem antes da leitura e da escrita. Através de cantigas de ninar, brincadeiras de roda e contações de histórias contadas pela família. Porém é na escola, que a literatura exerce sobre a criança o poder de construção, da ligação lúdica entre o mundo da imaginação, dos símbolos, da escrita, dos signos convencionais impostos pela cultura sistematizada (PAIVA, 2017).

Neste sentido, entende-se que a partir do momento em que a criança tem acesso ao mundo da leitura, ela passa a buscar novos textos literários, faz novas descobertas e consequentemente amplia a compreensão de si e do mundo que a cerca.

Segundo estudo realizado por Brandão (2018) explana que professores e coordenadores pedagógicos devem atuar em sintonia, assegurando que o trabalho com a literatura infantil aconteça de forma dinâmica, por meio de práticas docentes geradoras de estímulos e capazes de influenciar de maneira significativa o desenvolvimento de habilidades orais, leitoras e escritoras.

A contação diária de histórias é bastante significativa, porque proporciona um momento mágico de valor educativo sem igual na correlação destes três eixos: leitura, escrita e oralidade.

Nesta essência, nota-se que as atividades de leitura devem acontecer desde os primeiros dias de aula, mesmo com crianças que ainda não conhecem nenhuma letra, pois, por meio da visão e da audição, é permitido a elas a leitura de ilustrações, acompanhadas pela leitura do texto realizada pelo professor.

É o início de conhecimento delas para com os livros, aprendendo a manuseá-los, reconhecendo suas formas, percebendo a diagramação e iniciando suas experiências com os modos de composição textual.

Contudo, Oliveira (2018) ressalta que uma boa obra literária é aquela que apresenta a realidade de forma nova e criativa, deixando espaço para o leitor descobrir o que está nas entrelinhas do texto. A interação da criança com a literatura possibilita uma formação rica em aspectos lúdicos, imaginativos e simbólicos. O desenvolvimento dessa interação, com procedimentos pedagógicos adequados, leva a criança a compreender melhor o texto e

seu contexto.

Nesse interim, os contos, sejam eles lidos ou contados, costumam despertar nas crianças a expressões da exteriorização do mundo, fazendo com que a mesma perceba o mundo com sua própria linguagem. Quando um conto é considerado favorável, o mesmo tem a capacidade de levar o ouvinte a sonhar com o inimaginável, a sensações de felicidade, surpresas, alegrias, divertindo o mesmo e ao mesmo tempo proporcionando-lhe prazer pela literatura (ALMEIDA, 2017).

Entende-se, que as histórias infantis proporcionam à criança um desenvolvimento emocional, social e constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida.

A pesquisa de Araujo (2015) evidencia que a criança que houve histórias desde cedo, e que tem contato direto com livros e que é estimulada, tem um desenvolvimento favorável ao seu vocabulário, bem como a prontidão para a leitura. Por outro lado, a criança que lê com maior desenvoltura se interessa pela leitura e aprende mais facilmente, neste sentido, a criança interessada em aprender se transforma num leitor capaz

Sendo assim, pode-se dizer que a capacidade de ler está intimamente ligada a motivação, seja ela motivada pelos pais ou pela escola. Infelizmente sabe-se que são poucos os pais que se dedicam a estimular esta capacidade nos seus filhos. Outro fator que contribui positivamente em relação à leitura é a influência do professor em sala de aula, pois o mesmo desempenha papel imprescindível, o de ensinar e incentivar a criança a ler e a gostar de ler.

Os resultados de Faria (2018) evidenciam que no início da vida escolar, já na Educação Infantil, que tem-se a necessidade de trabalhar-se com textos que circulam socialmente, dando maior importância a Literatura Infantil, pois o contato da criança com materiais de leitura deve ser constante para que desperte o gosto por esse ato, tornando-se um hábito e não um momento esporádico.

3. CONCLUSÃO

Diante da pesquisa foi possível reconhecer a importância da literatura infantil e de que forma esta incentiva no desenvolvimento da linguagem, na formação do hábito de leitura na idade em que todos os hábitos se formam, isto é, na infância, observando-se ainda que tal contribui para o desenvolvimento da criança em todos os sentidos.

Neste sentido, os resultados dos estudos evidenciaram que a literatura infantil é um caminho que leva a criança a desenvolver a criatividade, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa.

Ressalta-se ainda, que a Literatura infantil aborda as diferentes linguagens na educação infantil, bem como é parte responsável em desenvolver os aspectos que traduzem as características da linguagem própria da criança; tais como a imaginação, a ludicidade, o simbolismo, a representação.

A brincadeira, a arte, as histórias, o choro, o silêncio, mediadas pelo corpo que se move, que comunica o que não é dito com palavras, são linguagens diferenciadas que a criança usa para internalizar o mundo a que ela pertence e exteriorizando a sua percepção da realidade, para além da linguagem verbal.

É sabido, que quem convive com crianças sabe o quanto elas gostam de escutar a mesma história várias vezes, pelo prazer de reconhecê-la, de aprendê-la em seus detalhes,



de cobrar a mesma sequência e de antecipar as mesmas emoções que tiveram da primeira vez.

É fato, que muitas crianças são atraídas pelo encantamento dessas histórias, que muitas vezes se dá porque as crianças vivenciam nelas sentimentos e emoções que são passados através dos diversos personagens. Tais personagens dramatizam situações do dia-a-dia ou as relações entre as pessoas que são identificadas e percebidas diretamente pelas crianças. Também através das histórias, as crianças ampliam seus conhecimentos, pois seu enredo retrata formas diferentes de pensar, agir e ser.

Referências

- ALMEIDA, A.C. A importância da linguagem do desenvolvimento da criança. **Revista Educamais**. Vol 3, N 3. Rio de Janeiro, 2017.
- ARAGÃO, G.O. Influência dos contos de fada na aquisição e desenvolvimento da linguagem. **Revista Educar**. Vol 4, n2. São Paulo, 2018.
- ARAÚJO, I. R. L. **Contribuição de Vygotsky e Bakhtin na linguagem: sentidos e significados**. Debates em Educação. MACEIO.2015 Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&q=contribui%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 20/05/2023
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2018.
- BARBOSA, K.V. **Os contos de fadas e o desenvolvimento do imaginário infantil** 2017. Disponível em: http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%201/Kelly_Barbosa.pdf Acesso em: 20/05/2023.
- BERNARDES, L.B.O. Literatura infantil no desenvolvimento da linguagem oral e escrita. **Revista Educar**. Vol 2, n 1. São Paulo, 2017.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014
- BRANDÃO, A.C.P. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2018.
- CAMPOS, E.T. Inserção do conto de fadas no cotidiano das crianças e seus benefícios na linguagem. **Revista Educar e Aprender**, vol 1, n 4. São Paulo, 2017
- COELHO, B. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2017.
- CORSINO, P. **O professor como mediador das leituras**. In. BRASIL. Literatura: ensino fundamental. Brasília: ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.
- CORSO, D. L. **Fadas no Divã: psicanálise nas Histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- COSTA, B.C. O contos de fadas, a linguagem e sua importância do desenvolvimento da criança. **Revista de Educação Pedagógica**, vol 3, n1. Minas Gerais, 2017.
- DANTAS, D. Contos infantis e seus benefícios na linguagem da criança. **Revista Educação Contemporânea**. Vol 3, n2. São Paulo, 2017.
- FARIA, A.L.G. **Linguagens Infantis: outras formas de leitura**. 2º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. Ed. Contexto. São Paulo, 2017.



61

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*THE IMPORTANCE OF GAMES AND PLAY FOR THE CHILD'S MOTOR
DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION*

Josy Teixeira Silva Lima



Resumo

A Educação Infantil é considerada fundamental para o desenvolvimento integral da criança, devendo oferecer a está momentos prazerosos que venham satisfazer as necessidades básicas, proporcionando atividades com jogos e brincadeiras infantis que resultem na aprendizagem da criança, descobrindo suas habilidades e propiciando seu cognitivo. Neste contexto, o presente estudo tem por objetivo compreender a utilização dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento psicomotor dos alunos no infantil. Identifica-se o contexto histórico dos jogos e brincadeiras em diferentes épocas e o que proporcionaram para o desenvolvimento dos alunos da educação Trata-se de uma revisão bibliográfica utilizando método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), Revista Eletrônica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Conclui-se escola tem um papel fundamental na estimulação motora e no resgate dos Jogos e Brincadeiras que fazem parte do universo infantil, cabendo ao professor estar atento a essa necessidade, sendo um mediador no processo de desenvolvimento motor e cognitivo.

Palavras-chave: Jogos e Brincadeiras. Educação Infantil. Desenvolvimento psicomotor.

Abstract

Early Childhood Education is considered essential for the integral development of the child, and should offer pleasant moments that will satisfy basic needs, providing activities with games and children's games that result in the child's learning, discovering their abilities and providing their cognitive skills. In this context, the present study aims to understand the use of games and games for the psychomotor development of students in kindergarten. It identifies the historical context of games and games in different times and what they provided for the development of education students. This is a bibliographical review using a qualitative and descriptive method. The search was carried out using the following search engines *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), *Revista Eletrônica de Pedagogia*, *Google Scholar* and *Scribd*. It is concluded that school has a fundamental role in motor stimulation and in the rescue of Games and Games that are part of the children's universe, and it is up to the teacher to be attentive to this need, being a mediator in the process of motor and cognitive development.

Keywords: Games and Toys. Child education. Psychomotor development.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é considerada fundamental para o desenvolvimento integral da criança, devendo oferecer a está momentos prazerosos que venham satisfazer as necessidades básicas, proporcionando atividades com jogos e brincadeiras infantis que resultem na aprendizagem da criança, descobrindo suas habilidades e propiciando seu cognitivo. Através do contato da criança com os jogos e brincadeiras, permite-se a construção de um novo mundo, de uma realidade rica de significados.

A escolha do tema surgiu através da importância do brincar para as crianças e a contribuição para a aprendizagem e desenvolvimento motor dos alunos. Além disso, o sujeito deve fazer parte do universo infantil e ser criança no primeiro ano de vida. Eles identificaram os mais diferentes tipos, começando pelo tipo mais simples, para depois se comprometerem com os jogos e brincadeiras.

Sabendo-se da grande importância que os jogos e brincadeiras exercem na aprendizagem das crianças é que este trabalho analisa a partir da pesquisa bibliográfica, dando ênfase a leituras que contemplem o quanto é necessário a utilização do brincar no dia-a-dia das crianças. Destaca-se o seguinte problema: de que maneira a utilização de jogos e brincadeiras favorecem o desenvolvimento motor dos alunos do infantil I?

Nessa perspectiva, o objetivo geral do estudo é analisar os jogos e as brincadeiras na etapa educacional denominada Educação Infantil. E os objetivos específicos são: identificar o contexto histórico dos jogos e brincadeiras em diferentes épocas; compreender a importância do desenvolvimento motor no processo de aprendizagem na educação infantil e discorrer a relação das brincadeiras e jogos às práticas metodológicas de ensino, ressaltando o papel do professor nesta proposta lúdica.

O trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro descreve contexto histórico dos jogos e brincadeiras na educação infantil. O segundo capítulo aborda a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento psicomotor dos alunos da educação infantil. O último capítulo será elencado a relação das brincadeiras e os jogos às práticas metodológicas.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica que foi extraída de matérias já publicadas, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Científica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2000 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos 22 anos, na língua portuguesa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Contextualização histórica dos jogos e brincadeiras na educação infantil

O ato de brincar é importante, terapêutico e prazeroso sendo é um ponto fundamental da essência do equilíbrio humano. Através do brincar, as crianças experimentam várias situações, entre elas fazer comidinhas, limpar a casa. O brincar é o meio de expressão e crescimento da criança. No brincar, ocorre um processo de troca, partilha confronto e ne-



gociação, gerando desequilíbrio e equilíbrio e propiciando novas conquistas individuais e coletivas (BERTOLDO, RUSCHEL, 2011).

Os jogos e brincadeiras tiveram ao longo da história um papel primordial na aprendizagem de tarefas e no desenvolvimento de habilidade social, necessário às crianças para sua própria sobrevivência. Segundo Elkonin (2008), o jogo deve se apresentar como uma atividade que responde a uma demanda da sociedade em que vivem as crianças e da qual devem chegar a ser membros ativos.

No que diz respeito à historicidade dos jogos e brincadeiras tradicionais, suas origens não podem ser determinadas e datadas, pois existem em múltiplas sociedades em diferentes épocas e, por meio de suas dinâmicas sociais e históricas, deixaram sua marca em seus praticantes. Essa busca, e suas causas ou motivações, podem ter causas e origens muito diferentes.

Elkonin (2008) aponta a história dos povos do extremo oriente como sendo ilustrativa da relação trabalho-jogos. Escreve que, nesses povos, o brinquedo e a atividade da criança foram em determinada época, uma ferramenta de trabalho modificada e uma modificação da atividade dos adultos com essa ferramenta, encontrando-se em relação direta com a futura atividade da criança, o que aponta para uma imagem de criança que acompanhava aqueles povos. A história do brinquedo e dos jogos ilustra toda uma representação de infância e à modificação da imagem da criança, acompanha a modificação de seus jogos e brinquedos, estando sua história organicamente vinculada à da mudança de toda estrutura educacional.

Acerca da historicidade dos jogos e brincadeiras tradicionais, sua origem não pode ser identificada e datada, pois estiveram presentes em diversas sociedades de épocas bem distintas, nas quais através de suas dinâmicas sociais e históricas deixaram marcas em seus praticantes (KISHIMOTO, 2005). Essa busca, bem como suas causas ou motivações, pode ter razões e origens muito diversificadas.

A pré-história é o momento do surgimento do homem na terra e onde o homem começa a desenvolver sua escrita através de pinturas, desenhos e símbolos nas cavernas. Nesse período segundo estudos já podia se notar a presença de brincadeira na vida do ser humano, pois ela surge como meio de subsistência.

Os jogos existiam muito antes dos humanos, especialmente no mundo animal, porque alguns autores argumentam que o comportamento dos jogos não seguiu os humanos. “O ato de brincar acompanha a origem do ser humano”, Weiss (2007, p.21) disse que os jogos são criações humanas, porém, os jogos não esperaram o surgimento da primeira civilização humana. Segundo Huizinga (2000),

Os animais não esperam que os homens os envolvam ativamente em atividades lúdicas. Podemos dizer com segurança que a civilização humana não acrescentou características essenciais à ideia geral de brincar. Os animais brincam como as pessoas. Basta observar os filhotes para ver que estão felizes quando estão durante a evolução dos seres humanos estão presentes todos os elementos essenciais do jogo, convidam-se mutuamente (...) respeitam as regras (...) fingem estar zangados (...) (HUIZINGA, 2000, p.3).

Muito antes do *Homo sapiens*, os animais estavam extasiados com todo o ritual da brincadeira, aceitando noções de regras, convites, respeito e diversão, mesmo irracionais. Acreditamos que não há diferença entre brincar e brincar no mundo animal, não é uma “invenção” dos humanos, apesar do significado que os humanos dão ao brincar, mas um

comportamento “mais antigo que a cultura porque sempre pressupõe os humanos.

Para Huizinga (2000), os jogos são tão antigos quanto a civilização, e o puro e simples ato de jogar constitui um dos principais fundamentos dessa civilização. O mesmo autor aponta que os jogos são mais antigos que a cultura, pois a cultura, mesmo em sua definição menos estrita, pressupõe sempre a sociedade humana.

As origens do jogo surgem no século XVI, com os primeiros estudos em Roma e na Grécia com o objetivo de ensinar o alfabeto. Com a ascensão do cristianismo, o interesse diminuiu porque tinham como finalidade a educação disciplinar, a memória e a obediência. Como resultado desse incidente, o jogo foi visto como ofensivo e antiético, levando à comercialização de bebidas ocupacionais (NALLIN, 2005).

Além disso, pode-se dizer que os jogos e brincadeiras tradicionais foram preservados na infância de muitas crianças de diferentes gerações, e são apreciados desde a antiguidade até os dias atuais. Além disso, essas referências históricas a jogos e brincadeiras podem ser encontradas nas civilizações mais antigas registradas (fenícios, chineses, egípcios e gregos):

As origens desses jogos não são claras. Seu criador é anônimo. Sabe-se apenas que provêm de costumes abandonados pelos adultos, fragmentos de romances, poemas, mitos e rituais religiosos. A natureza tradicional e universal do jogo é baseada no fato de que diferentes povos antigos, como a Grécia e o Oriente, jogavam amarelinha, pipa, pedrinha e até as crianças de hoje brincam quase da mesma maneira. Esses jogos são passados de geração em geração através do conhecimento experiencial e permanecem na memória das crianças. Muitos jogos mantêm sua estrutura original, outros são modificados para receber novos conteúdos. O poder deste jogo pode ser explicado pelo poder da expressão verbal. Como expressão espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e tornar os jogos divertidos (KISHIMOTO, 2005, p.38-39).

Dessa forma, mesmo pessoas que vivem em épocas e culturas, corpos e geografias tão diferentes, têm práticas muito semelhantes em jogos e brincadeiras. No entanto, ao se tratar de atividades relacionadas à transmissão cultural e convivência social, por meio da transmissão oral, suas histórias envolvendo os autores e seus países de origem tornam-se expressões coletivas e universais da criatividade masculina em todas as épocas suas diferenças.

Segundo Bruhns (2003), a origem dos jogos está relacionada à cultura das pessoas ou aos fatores históricos que levaram ao seu surgimento. O jogo está estreitamente associado a aspectos religiosos mágicos, bem como a certos rituais místicos que induzem algum tipo de efeito dos deuses, que existem desde as Olimpíadas e se tornaram comuns por causa de sua estreita relação com as colheitas e a fertilidade. Além disso, muitos jogos estão enraizados em relacionamentos emocionais envolvendo namoro, casamento, traição, etc. Passe algum evento de vida profano (adivinhação, feitiços, crença em fantasmas, etc.)

No entanto, Bruhns (2003) aponta que o que leva a encontrar um jogo e os valores atribuíveis a ele parecem ser muito heterogêneos e variam de acordo com a cultura e a época em que estão localizados, dificultando a definição de um contexto de jogo.

Antigamente, a brincadeira era considerada, quase sempre como fútil, ou melhor, tendo como única utilidade a distração, o recreio, e na pior das hipóteses, julgavam-na nefasta. Entende-se que o brincar é mais do que um momento de diversão para a criança, através da brincadeira elas estabelecem relações, criam e vivem papéis sociais na tentativa



de entender o mundo a sua volta.

2.2 A importância do desenvolvimento motor no processo de aprendizagem na educação infantil

O cuidar, o brincar, e o educar andam lado a lado na educação infantil, as crianças pequenas aprendem brincando, o educar está interligado ao brincar, porque a criança que brinca está aprendendo inúmeras coisas, a ser um ser social, criar novas amizades, movimentar o corpo, aprende a entrar em situações imaginárias, é através da brincadeira que a criança começa a descobrir o mundo. Para Vygotsky (2008) o termo brinquedo refere ao ato de brincar. O brincar intensifica a percepção infantil que por sua vez direciona seu pensar de maneira cada vez mais equilibrada, favorecendo a aprendizagem ao longo do seu crescimento.

É um período para descobrir como desempenhar uma variedade de movimentos estabilizadores, locomotores e manipulativos, primeiro isoladamente e, então de modo combinado. As crianças que estão desenvolvendo padrões fundamentais de movimento estão aprendendo a reagir com controle motor e competência motora a vários estímulos, obtendo crescente controle para desempenhar movimentos discretos, em série e contínuos. Os padrões de movimento fundamentais são padrões básicos de comportamento observáveis. Atividades locomotoras (correr e pular), manipulativas (arremessar e apanhar) e estabilizadoras (andar com firmeza e o equilíbrio em um pé só) são exemplos de movimentos fundamentais que devem ser desenvolvidos nos primeiros anos da infância (GALLAHUE, 2005, p. 60).

A Psicomotricidade é essencial para que tenha por intermédio do desenvolvimento psicomotor consciência dos movimentos corporais coesos e expressados com a emoção. Está pautada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

A psicomotricidade como ciência da educação, procura educar o movimento, ao mesmo tempo em que envolve as funções da inteligência. O intelecto se constrói a partir do exercício físico, que tem uma importância fundamental no desenvolvimento não só do corpo, mas também da mente e da emotividade. Sem o suporte psicomotor, o pensamento não poderá ter acesso aos símbolos e à abstração.

Os movimentos humanos diferenciam-se dos de outros organismos vivos não só pelos atributos estruturais e funcionais característicos da espécie, mas pelo fato de serem construídos com a mediação da cultura, no âmbito de grupos sociais organizados. Tal aprendizagem se dá num determinado contexto sociocultural, de modo que tanto as formas como o significado dos movimentos dependem da história concreta e das relações estabelecidas nesse grupo social (KOLYNIK FILHO, 2000, p. 23).

Considera-se que para o funcionamento do sistema motor é necessário à coordenação de vários componentes neurais e musculares de uma maneira altamente integrada e diferenciada. Quando alguém resolve atirar ou agarrar um objeto com as mãos, observamos primeiramente a relação olho-mão. Cada pequeno movimento feito é supervisionado pelas áreas cerebrais responsáveis, pela precisão e alcance da meta estabelecida. Isto é chamado de refinamento e regulação do movimento. Bases neurológicas psicomotoras.

Para que este movimento ocorra com sucesso o cérebro precisa ter condições de perceber o movimento em cada uma das suas etapas.

A educação psicomotora preconizada por Piaget aparece com a intenção de estimular as crianças de forma adequada, em cada fase do seu desenvolvimento. Psicomotricidade e Educação. A educação a partir do próprio corpo é o principal objetivo da psicomotricidade, dentro deste aspecto, o movimento mostra-se como um dos pontos mais extraordinário para este desenvolvimento (DARIDO, 2003).

A Educação Psicomotora tem predominância na Educação Infantil e é qualificada uma educação de base. Ela está intrinsecamente ligada à capacidade de aprender o conteúdo da pré-escola. Com ela a criança toma consciência do seu corpo, da lateralidade, da sua situação e da situação de outros objetos no espaço, do domínio temporal, além de adquirir habilidades de coordenação de seus gestos e movimentos. Bases neurológicas da maturação psicomotora (MARCELINO, 2009).

As informações sobre a localização do objeto e da mão são captadas pelas vias sensitivas e transformadas numa espécie de mapa para o sistema nervoso. Bases neurológicas psicomotoras. A postura e o movimento dependem da combinação de reflexos involuntários, coordenados pela medula espinhal, e de ações voluntárias, controladas pelos centros nervosos superiores. A postura e o movimento dependem da contração de alguns músculos esqueléticos. O sistema motor está organizado a executar contrações coordenadas, em grande parte por meio de representações, que são integrados na medula espinhal. Bases neurológicas psicomotoras (ALMEIDA, 2007).

Para Venâncio (2005) a percepção que o indivíduo tem do mundo depende das suas atividades motora. A posição e o status do próprio corpo irão regular a sua percepção de mundo. Convém dizer que o sistema perceptual e motor estão sempre interagindo em grande parte das atividades motoras. A evolução da percepção de seu próprio corpo na criança irá desenvolver o chamado sentido sinestésico. Com ele é possível termos uma noção da localização dos nossos membros no espaço. O papel dos estímulos no desenvolvimento da criança. A evolução tônica do corpo da criança está indissociavelmente ligada aos apoios oferecidos pelo meio ambiente.

Almeida (2007) os equilíbrios entre a evolução corporal do sujeito e os estímulos ambientais são à base do seu aprendizado. O papel dos Estímulos. A criança tende a responder tanto às perturbações interiores quanto os exteriores. Há uma desequilíbrio e uma busca de novos meios para atingir novamente o equilíbrio. Deve se estabelecer uma relação dialética aonde o estímulo o meio e a resposta vão se desenvolvendo gradativamente. A psicomotricidade como ciência da educação, procura educar o movimento, ao mesmo tempo em que envolve as funções da inteligência.

Embora a maturação realmente desempenhe papel básico no desenvolvimento de padrões de movimento fundamentais, não deve ser considerada como a única influência. As condições do ambiente – a saber, oportunidades para a prática, encorajamento, instrução e a ecologia (cenário) do ambiente em si desempenham papel importante no grau máximo de desenvolvimento que os padrões de movimento fundamentais atingem (GALLAHUE, 2005, p. 60).

Assim, entendemos que a atividade da criança começa por ser elementar e é essencialmente caracterizada por um conjunto de gestos com significados filogenéticos de sobrevivência. Entre o indivíduo e o meio há uma unidade indivisível. O respeito ainda da motricidade podemos entender que trata a possibilidade neurofisiológica de realizar movimentos.



As atividades recreativas têm uma função basilar no desenvolvimento da psicomotricidade na criança. É no brincar que a criança vincula elementos de fantasia e realidade e começa a enxergar o real do imaginário. Brincando, a criança não só amplia a imaginação, mas também motiva as afeições, elabora conflitos e ansiedades, explora habilidades e, à medida que assume múltiplos papéis, fertiliza competências cognitivas e interativas. Com isso o desenvolvimento da psicomotricidade advém de forma natural e agradável o esquema corporal, sendo a imagem do corpo representa uma forma de equilíbrio que, sendo o núcleo da individualidade, se prepara em um contexto de relações mútuas do organismo e do meio (NALLIN, 2005).

A recreação tem um tributo muito grande no desenvolvimento da criança, facilitando o desenvolvimento das habilidades motoras, a socialização e a integração entre elas. O jogo é uma forma de expressar-se e desenvolver fisicamente e mentalmente, é uma atividade que enriquece a aprendizagem, servindo para avaliar o conhecimento e melhorar o relacionamento social. A brincadeira propicia à criança a interpretação do seu meio ambiente visto que essas experiências aumentam a função cognitiva. A criança através do jogo assume novas experiências, que podem ser internas ou externas, além disso, o jogo proporciona momentos de prazer e a criança aprende a lidar com seus sentimentos (HUIZINGA, 2000).

Essas atividades no parecer da Psicomotricidade podem ofertar expressivamente para a construção do conhecimento das crianças, sobretudo se elas participarem efetivamente de todo o processo. É nesta busca, nesta movimentação que novos esquemas podem ser assimilados, generalizados. O brincar permite que esta troca intensa entre o que está dentro e o que está fora ocorra, pois a brincadeira não está dentro nem fora. Ao brincar com o objeto a criança o vai percebendo em suas diferentes dimensões, descobre seus atributos, sua utilidade, classifica-o, podendo mais tarde modificar suas estruturas (OLIVEIRA, 2000, p. 47).

O desenvolvimento motor é um processo contínuo e demorado e, pelo fato que as mudanças mais acentuadas ocorrerem nos primeiros anos de vida, existe a vocação do estudo e desenvolvimento motor como sendo apenas o estudo da criança. Como é necessário focar a criança, pois, enquanto são necessários cerca de vinte anos para que o organismo se torne maduro, autoridades em desenvolvimento da criança concordam que os primeiros anos de vida, do nascimento aos seis anos, são anos cruciais para o indivíduo (TANI et al., 2010).

Segundo Barreto (2000, p.49),

o desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcionalidade, da lateralidade e do ritmo. A criança ao explorar o ambiente, passa por experiências concretas, indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual, e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca. E a educação psicomotora para ser trabalhada necessita que sejam utilizadas as funções motoras, perceptivas, afetivas e sócio motoras.

E para com isso as atividades de caráter recreativo, são as que favorecem a consolidação de hábitos, o desenvolvimento corporal e mental, a melhoria da aptidão física, a socialização, a criatividade; tudo isso visando á formação da sua personalidade. É de suma importância salientar que o movimento é a primeira manifestação na vida do ser humano, pois desde a vida intra-uterina realizamos movimentos com o nosso corpo, no qual vão se estruturando e exercendo enormes influências no comportamento (OLIVEIRA, 2000).

2.3 A relação das brincadeiras e jogos às práticas metodológicas

Jogos e brincadeiras vão muito além das regras da tecnologia e do movimento e existem, proporcionando experiências significativas que não são meras imitações de gestos ou meras distrações. Por seu lado, as crianças, brincam, imaginam-se e abstraem-se numa prática intensa e contínua de atividade motora, pelo que devemos considerar a possibilidade de as utilizar como estratégia de abordagem intencional destinada a ensinar algo a alguém sobre o sexo, encarando-o como um momento de criação e construção, mas mantendo seu caráter lúdico e valorizando sua espontaneidade, pode proporcionar prazer, prazer e promover a compreensão do brincar e do brincar como ato simbólico e social (SANTIN, 2004).

O brincar faz parte da natureza humana e seus pontos fortes estão no desenvolvimento das crianças e até mesmo dos adultos. É tudo totalmente realizado, permitindo-me jogar e jogar completamente. Para a criança, quase todas as atividades são brincadeiras e brincadeiras, e é por meio dessas atividades que ela adivinha e prevê um comportamento excelente. Portanto, brincar e brincar são atividades inerentes ao ser humano.

Quando Piaget descobriu que não eram os estímulos que motivavam a aprendizagem individual, ele revolucionou a pedagogia da época. Para ele, a inteligência se desenvolve apenas para atender às necessidades. A partir desse pressuposto, a educação deve estimular o intelecto e preparar os jovens para a descoberta e a invenção; o professor deve estimular a necessidade da criança pelo que ela quer transmitir. Nesse sentido, as crianças buscam espontaneamente o brincar e o brincar como meio de descoberta, inventando estratégias, pensando coisas novas, construindo, agindo sobre coisas, reconstruindo, produzindo (RAPPAPORT, 2005).

Durante o processo de aprendizagem, o indivíduo não fica passivo diante das influências ambientais, mas tenta se adaptar a elas organizando suas atividades. Nesse sentido, para ele, a aprendizagem é um processo de adaptação baseado na resposta do sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais. Portanto, o desenvolvimento é um fator condicionante para a aprendizagem.

Assim, como no desenvolvimento infantil, o brincar são espontâneos, ou seja, à medida que novas formas de estruturação são organizadas, novas mudanças ocorrem no brincar e no brincar, que por sua vez são comunicados por meio de um processo denominado O processo de assimilação é integrado ao desenvolvimento. do assunto. Nessa perspectiva, o brincar é visto como assimilação anterior à adaptação, ou seja, o sujeito assimila eventos e objetos em seu “eu” e em sua estrutura mental.

Para Piaget (2004), brincar não é precisamente conceituado, é um ato de assimilação, que se manifesta como uma forma de expressão comportamental, imbuída de características metafóricas como espontaneidade, euforia, e equipara-se ao romantismo e à biologia. inserindo jogos e jogos em conteúdo intelectual e não em estruturas cognitivas, Piaget distingue a construção de estruturas mentais da aquisição de conhecimento.

Nesse sentido, o brincar, é como processo de assimilação, participam do conteúdo do intelecto, o que equivale a aprender, também é entendido como um ato livre e espontâneo de expressão da criança segundo sua própria vontade e lhe traz prazer. Assim, quando as crianças apresentam comportamento lúdico, demonstram o nível de seu estágio cognitivo e constroem conhecimentos de acordo com seu nível de desenvolvimento.

Na teoria construtivista de Piaget, o jogo e o brincar são vistos como um procedimento construtivo que interage o sujeito no meio social por meio da adaptação e interação com o meio, o que ajuda a consolidar as habilidades aprendidas e reflete o nível de desen-



volvimento. Cognitivo, ele aplica tudo o que aprende em jogos e brincadeiras. Kishimoto (1994, p. 39) afirma que “todo ato de inteligência é definido por um equilíbrio entre duas tendências: assimilação e adaptação”.

Diante do exposto, acreditamos que a prática docente ao trabalhar com jogos e brincadeiras deve ser fundamentada e objetivada por condições teóricas sistemáticas, e em nossa pesquisa apontamos para uma abordagem construtivista. Nessa abordagem, os professores precisam considerar o equilíbrio, a abstração reflexiva, a aprendizagem significativa e a consciência do comportamento do aluno no ensino de jogos (DUARTE, 2005).

Nas fases iniciais da Educação Infantil, as crianças passam por um período de transição no processo de construção de estruturas intelectuais, transitando entre os períodos pré-operacional e concreto-operacional. Durante esse período de aprendizagem, observou-se que ao escolher jogos e brincadeiras como um dos conteúdos a estudar com mais assiduidade em aula, o conteúdo não tem aporte teórico para sistematizar e objetivar jogos e brincadeiras, portanto fica claro que os professores devem se basear em uma epistemologia consistente Métodos para identificar o conteúdo da sala de aula para maior clareza e objetividade em sala de aula, confirmando diretamente o ensino e a aprendizagem do aluno.

De acordo com Rosa (2000), é preciso que os educadores percebam que, ao desenvolver os conteúdos programáticos, por meio do brincar e do ato de brincar, não implica falta de cuidado ou descaso com a aprendizagem dos conteúdos formais. Ao invés de desenvolver conteúdos propondo atividades lúdicas, os educadores estão construindo um processo de conhecimento que respeita o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, de forma prazerosa e significativa para o educador.

Acredita-se que o jogo pode ser analisado com base na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. Portanto, podemos considerar brincar e brincar como uma atividade necessária para a criança e ao longo do desenvolvimento cognitivo da criança, ou seja, brincar e brincar vão se desenvolver na criança como parte do desenvolvimento da criança (DUARTE, 2005).

O papel do professor no desenvolvimento de atividades com a criança em idade escolar é fundamental para a criação de vínculos sociais, para a formação física, social e acadêmica da mesma. Ele é responsável pela organização da estrutura do brincar, ofertando objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, ou mesmo, delimitando o espaço e o tempo para brincar (SANTIN, 2004).

Através dos jogos e brincadeiras, os professores são capazes de observar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. É possível assim, realiza o registro da capacidade do uso da linguagem, tanto de forma coletiva quanto individual, visando o acompanhamento do processo educativo. O Referencial Nacional para a Educação Infantil orienta que:

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa (...) pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão (RCNEI,2000, p.29).

Assim, o papel do professor deve ser de mediador da atividade recreativa, tendo a

consciência de que é na brincadeira que a criança recria todo o seu conhecimento de mundo. É através do ato de brincar que ela vive e reinventa ações e atitudes do seu mundo em contato com o mundo adulto.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere ao contexto histórico dos jogos e brincadeiras percebeu-se no ensino infantil, mesmo nos primórdios da história da humanidade, já existiam jogos e brincadeiras, ainda que não fosse introduzido no currículo escolar. No decorrer do tempo, o papel dos jogos e brincadeiras passaram por grandes e significativas alterações nos mais discretos modelos e um elevado grau de importância.

No que diz respeito a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento psicomotor das crianças do infantil, percebeu-se que são atividades recreativas sendo utilizadas como ferramenta de trabalho muito valorosa para a prática pedagógica da educação infantil, pois através dessas ações que devem ser incluídas e introduzidas aos conteúdos de forma prazerosa, diferenciada e bastante ativa e participativa entre os próprios alunos.

Analisando os conceitos e conclusões nesta pesquisa, percebeu-se que a escola tem um papel fundamental na estimulação motora e no resgate dos Jogos e Brincadeiras que fazem parte do universo infantil, cabendo ao professor estar atento a essa necessidade, sendo um mediador no processo de desenvolvimento motor e cognitivo, por isso, deve buscar conhecimento e preparação para atuar com enfoque no lúdico, explorando e respeitando as características individuais de cada criança.

Esta pesquisa contribui para a reflexão sobre a importância do trabalho com Jogos e Brincadeiras no desenvolvimento global da criança, sendo comprovado a eficácia do mesmo, no desenvolvimento físico, intelectual e social da criança. Assim, há um propósito de aprimoramento no estudo deste tema, para que as instituições de Educação Infantil priorizem em seu planejamento pedagógico espaços para o resgate e aplicação dessas atividades, pois além de preparar a criança para a aquisição de conteúdos acadêmicos, proporciona momentos de prazer e alegria, sentimentos inerentes desta fase do desenvolvimento.

Referências

- ALLIN, Firmino Fernandes. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: prazer de estudar técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2007
- ANTUNES, Eleonor. **A Imprescindível Necessidade Pedagógica do Professor: O Método de Ensino**. In: Revista Motrivivencia. Florianópolis: NEPE/UFSC. 2002 (pag. 63-81).
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2002.
- BERTOLDO, Janice Vidal e RUSCHEL, **Maria Andrea de Moura, Jogos, Brinquedo e Brincadeira: Uma Revisão Conceitual**. 2011.
- BRASIL, M. E. C. **Secretaria de Educação Fundamental**. Referencial curricular nacional para a educação infantil, v. 3, 2007
- BRUHNS, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DUARTE, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 2005
- ELKONNIN, D. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.



- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. 3ª ed. São Paulo: Scipione, 1992.
- GALLAHUE, D. L.; **Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças**. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2005.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. 243 p. (Estudos, n. 4). Tradução de: Homo Ludens: vom Unprung der Kultur in Spiel.
- JOBIM, H. C.; A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 1, n. 1, p. 76-88, 2008.
- KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2005
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brinquedo na educação – considerações históricas**. Coordenadora do Labrimp da Feusp e Profª dra. da Fac. de Educação da USP, 2002
- KOLYNIK FILHO, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer uma introdução**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- MORAIS, Gustavo Martins. **A análise do jogo em busca de sua historicidade perdida**. 2002. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd151/revisitando-elkonin-aanalise-do-jogo.htm>. Acesso em 20 outubro de 2022.
- OLIVEIRA, V. B. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos de idade**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- OTONI, N. **Psicologia do Jogo e aprendizagem Infantil**. São Paulo: Pioneira, 2007.
- PASSETTI, Simão. **Do fascínio do jogo a alegria do aprender nas séries iniciais**. 1ª ed. São Paulo: Papyrus, 2005.
- PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2004
- RABIBOVICH, P. **Diálogo corporal: a ação educativa para a criança de 2 a 5 anos**. São Paulo: Manole, 2007
- RAPPAPORT, Clara Regina e et. al. **Psicologia do desenvolvimento**. Sao Paulo: EPU, 2005
- ROSA, Sanny S. da. **Brincar, conhecer, ensinar: Sao Paulo: Cortez, 2000**
- SANTIN, S. **Educação Física: da alegria do Ludico a opressão do rendimento**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004.
- SAYÃO, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- TANI Pilar, MARTINEZ Marta, PEÑALVER Iolanda. **A Psicomotricidade na Educação Infantil**. Uma prática preventiva e educativa. Porto Alegre, Artmed, 2010.
- VENÂNCIO, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2005.
- VIGOTSKY, L.S. **A Formação Social de Mente**. 7a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008
- WEISS, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2007.

ISBN: 978-65-80751-96-9

CDL



9 786580 751969

