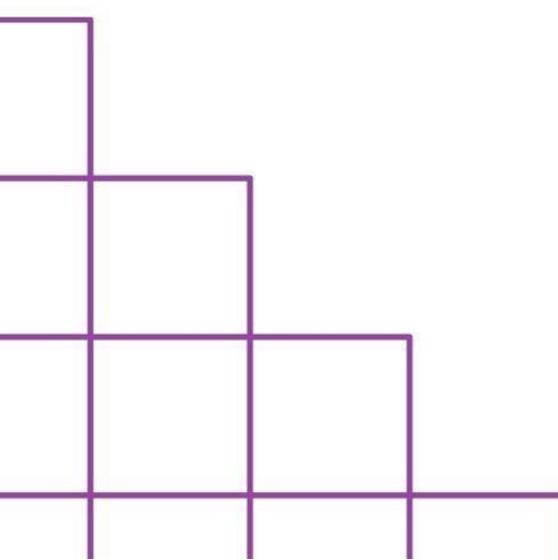


**II**  
**Editora  
Uniesp**

# **DIÁLOGOS CIENTÍFICOS EM PEDAGOGIA**

**PRODUÇÕES CIENTÍFICAS 2022.1  
VOLUME I**



**Heliane do Nascimento Diniz Nóbrega  
Ivanildo Félix da Silva Júnior  
Lívia Poliana Santana Cavalcante  
Briele Bruna Fárias da Silveira  
(Organizadores)**

ISBN: 978-65-5825-150-7

**DIÁLOGOS CIENTÍFICOS EM PEDAGOGIA:  
PRODUÇÕES ACADÊMICAS 2022.1**

**Volume I**

**Heliane do Nascimento Diniz Nóbrega  
Ivanildo Félix da Silva Júnior  
Livia Poliana Santana Cavalcante  
Briele Bruna Fárias da Silveira  
(Organizadores)**

Centro Universitário - UNIESP

Cabedelo - PB  
2022



## **CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIESP**

### **Reitora**

Érika Marques de Almeida Lima

### **Pró-Reitora Acadêmica**

Iany Cavalcanti da Silva Barros

### **Editor-chefe**

Cícero de Sousa Lacerda

### **Editores assistentes**

Márcia de Albuquerque Alves  
Josemary Marcionila F. R. de C. Rocha

### **Editora-técnica**

Elaine Cristina de Brito Moreira

### **Corpo Editorial**

Ana Margareth Sarmiento - Estética  
Anneliese Heyden Cabral de Lira - Arquitetura  
Arlindo Monteiro de Carvalho Júnior - Medicina  
Aristides Medeiros Leite - Medicina  
Carlos Fernando de Mello Júnior - Medicina  
Daniel Vitor da Silveira da Costa - Publicidade e Propaganda  
Érika Lira de Oliveira - Odontologia  
Ivanildo Félix da Silva Júnior - Pedagogia  
Patrícia Tavares de Lima - Enfermagem  
Marcel Silva Luz - Direito  
Juliana da Nóbrega Carreiro - Farmácia  
Larissa Nascimento dos Santos - Design de Interiores  
Luciano de Santana Medeiros - Administração  
Marcelo Fernandes de Sousa - Computação  
Thyago Henriques de Oliveira Madruga Freire - Ciências Contábeis  
Márcio de Lima Coutinho - Psicologia  
Paula Fernanda Barbosa de Araújo - Medicina Veterinária  
Giuseppe Cavalcanti de Vasconcelos - Engenharia  
Rodrigo Wanderley de Sousa Cruz - Educação Física  
Sandra Suely de Lima Costa Martins - Fisioterapia  
Zianne Farias Barros Barbosa - Nutrição

Copyright©2022 - Editora UNIESP

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do(os) autor(es).

**Diagramação e Capa:**  
Márcia de Albuquerque Alves

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Padre Joaquim Colaço Dourado (UNIESP)**

D537 Diálogos científicos em pedagogia: produções acadêmicas 2022.1 [recurso eletrônico] / Organizadores, Heliane do Nascimento Diniz Nóbrega, Ivanildo Félix da Silva Júnior, Livia Poliana Santana Cavalcante; Briele Bruna Fárias da Silveira. Cabedelo, PB: Editora UNIESP, 2022. 593 p.; il.: color. V.1

Tipo de Suporte: E-book  
ISBN: 978-65-5825-150-7

1. Produção científica – Pedagogia. 2. Pedagogia - Interdisciplinaridade. 3. Diálogos – Conhecimento científico. 4. Produção acadêmica. I. Título. II. Nóbrega, Heliane do Nascimento Diniz. III. Silva Júnior, Ivanildo Félix da. IV. Cavalcante, Livia Poliana Santana.

CDU: 001.891:37.013

Bibliotecária: Elaine Cristina de Brito Moreira – CRB-15/053

**Editora UNIESP**

Rodovia BR 230, Km 14, s/n,  
Bloco Central - 2 andar - COOPERE  
Morada Nova - Cabedelo - Paraíba  
CEP: 58109-303

## SUMÁRIO

<b>ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES ATRAVÉS DE METODOLOGIAS LÚDICAS</b> - MELO, Dhayane Camilla Jeronimo; ROCHA, Raira de Medeiros; NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz	06
<b>RECURSOS TECNOLÓGICOS E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: PONTOS E CONTRAPONTO</b> - ATAÍDE, Emanuely Glaucia Oliveira; SILVA, Maria Adriely; SILVA, Suênia Amanda Bezerra; NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz; LIMA, Guaraciane Mendonça; SOARES, Magnay Erick Cavalcante;	25
<b>SÍNDROME DE BURNOUT: CONSEQUÊNCIAS E IMPLICAÇÕES DE UMA REALIDADE CADA VEZ MAIS PREVALENTE NA VIDA DOS DOCENTES</b> - DANTAS, Maria Das Graças; AMARO, Rosigleyde Silva; NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz	49
<b>O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS: O EMPODERAMENTO DAS PRÁTICAS DOCENTES ATRÁVES DAS NOVAS TECNOLOGIAS</b> - GOMES, Renata Cris Teixeira; NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz; LIMA, Guaraciane Mendonça; SOARES, Magnay Erick Cavalcante;	74
<b>IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA ROTINA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS</b> - SANTOS, Falbenia Guedes; SILVA, Lailma Andrade da; NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz	102
<b>ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: REFLEXÃO SOBRE AS CONCEPÇÕES QUE PERMEIAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES</b> - NASCIMENTO, Caroline Silva; NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz; LIMA, Guaraciane Mendonça; SOARES, Magnay Erick Cavalcante;	126
<b>O ESPAÇO DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: METODOLOGIA NECESSÁRIA</b> - SANTOS, Ana Aline Barbosa dos; SANTANA, Ana Paula Rodrigues de; SOUZA, Fernanda Soares de Melo; NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz	144
<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DE UMA ESCOLA PARA TODOS</b> - ALVES, Erica dos Santos; NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz; LIMA, Guaraciane Mendonça; SOARES, Magnay Erick Cavalcante;	159
<b>PRÁTICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O EMPODERAMENTO DA AÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS</b> - MELO, Fernanda Gomes de; SILVA, Joerrina Nascimento da; PEREIRA, Kellen Silva; NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz	182
<b>A CONTRIBUIÇÃO DA FÁBULA COMO INCENTIVO AO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA: CONCEPÇÕES LEITORAS</b> - SANTOS, Adriana Franklin; NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz; LIMA, Guaraciane Mendonça;	201
<b>REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> - ANDRADE, Alana Kelly de Lima; MORENO, Kássia Priscila Ferreira; NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz, Briele Bruna Fárias da Silveira	217

<b>AUTISMO NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA -</b> ANDRADE, Dayane Araújo Andrade; SILVA, Lucineide Macêdo da; SILVA, Simone Sousa; NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz, Briele Bruna Fárias da Silveira	233
<b>LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMINHO PARA RESSIGNIFICAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA -</b> QUEIROZ, Daiane Medeiros; SOUSA, Josidalva Barbosa de; OLIVEIRA, Kamila Machado de Sousa; NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz, Briele Bruna Fárias da Silveira	260
<b>A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NO ÂMBITO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES -</b> SOARES, Leoneide Fernandes da Silva; MAIA, Letycia Ferreira; VIEIRA, Suellen Yara da Silva Zeca; NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz, Briele Bruna Fárias da Silveira	284
<b>A RELEVÂNCIA DO USO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES TEÓRICAS -</b> SILVA, Myllyny de Souza; NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz, Briele Bruna Fárias da Silveira	239
<b>A INFLUÊNCIA DA LITERATURA NO DESENVOLVIMENTO IMAGÉTICO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES -</b> VERÍSSIMO, Raquel Lopes; NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz, Briele Bruna Fárias da Silveira; LIMA, Guaraciane Mendonça;	314

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES  
ATRAVÉS DE METODOLOGIAS LÚDICAS**

MELO, Dhayane Camilla Jeronimo  
ROCHA, Raira de Medeiros  
NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz

**RESUMO**

Este trabalho, intitulado como "Alfabetização e letramento: perspectivas e possibilidades através de metodologias lúdicas", tem a finalidade de esclarecer sobre o que de fato é a alfabetização, letramento e ludicidade, e para além disso, o porquê da importância de eles estarem associados. Procuramos refletir sobre os avanços da alfabetização no Brasil, para então chegarmos na fase em que há uma ênfase maior na criança e como ela estar recebendo os conhecimentos que são necessários para essa fase, também mostramos o papel do professor e como ele pode contribuir e auxiliar o aluno nesse período. Evidenciamos a temática da ludicidade com o objetivo geral discutir caminhos e sugestões para esse processo de alfabetização e letramento baseados nos estudos e orientação da professora e pesquisadora Magda Soares (1998, 2003, 2004) que foi com encaixe para esta proposta, assim como Tizuko Morchida Kishimoto (2011) que tem grande importância nas discussões sobre o brincar como um método de aprendizado que alcança as necessidades das crianças, entre outros teóricos que foram fundamentais nessa pesquisa. Para abordarmos os aspectos históricos desse processo e as fases da alfabetização no Brasil, nos pautamos em alguns pensamentos e estudos de Maria do Rosário Longo Mortatti (2006). Verificou-se, por fim, que a alfabetização, quando aliada ao letramento, através de uma metodologia lúdica, corrobora diretamente para a formação cidadã dos sujeitos tornando-os críticos e atuantes.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Ludicidade. Intencionalidade Pedagógica.

**ABSTRACT**

This work, entitled "Literacy and Literacy: Perspectives and Possibilities through Playful Methodologies", aims to clarify what literacy, literacy and playfulness really are, and in addition, why the importance of them being associated. We seek to reflect on the advances in literacy in Brazil, so that we can reach the stage where there is a greater emphasis on children and how they are receiving the knowledge that is necessary for this stage, we also show the role of the teacher and how he can contribute and help the student during that period. We highlighted the theme of playfulness with the general objective to discuss ways and suggestions for this literacy and literacy process based on the studies and guidance of the teacher and researcher Magda Soares (1998, 2003, 2004) who was suitable for this proposal, as well as Tizuko Morchida Kishimoto (2011) who has great importance in discussions about playing as a learning method that meets the needs of children, among other theorists who were fundamental in this research. To approach the historical aspects of this process and the phases of literacy in Brazil, we are guided by some thoughts and studies by Maria do Rosário Longo Mortatti (2006). Finally, it was verified that

literacy, when combined with literacy, through a playful methodology, directly corroborates the citizen formation of the subjects, making them critical and active.

**Keywords:** Literacy. literacy. playfulness. Pedagogical Intention.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta a ludicidade como temática e que ela é uma ferramenta conveniente no processo de alfabetização e letramento. E para um melhor entendimento sobre esses processos, serão destacadas suas definições e o que eles têm em comum.

Tendo em vista, que o período de alfabetização é uma fase muito importante e marcante na vida da criança, por ser um momento de transição, de pisar em um tempo de mais responsabilidades, este trabalho objetiva discutir e proporcionar um novo olhar ao que se refere a métodos de ensino e propostas para que esse processo seja feito com leveza, e, sobretudo, eficácia. Mas sempre se preocupando em alcançar a criança dentro da sua realidade.

Nessa perspectiva, serão apontados os benefícios que o lúdico pode trazer para a sala de aula e para aquisição de novos conhecimentos, assim como a forma que deve ser aplicado. Pois trabalhar de forma lúdica e em especial com crianças nessa fase, facilitará o processo de apropriação das habilidades de leitura e escrita, dado que a ação lúdica pode conceder oportunidades para o aluno criar, questionar, construir, desconstruir e aprender.

Tal abordagem, será desenvolvida através de uma revisão bibliográfica, explorando autores pertinentes ao assunto. No primeiro momento deste trabalho, trataremos algumas reflexões sobre o contexto histórico que envolve o processo de alfabetização e do letramento. Em seguida, trataremos sobre as contribuições do lúdico para então chegarmos ao papel do professor dentro desse processo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

Para compreender a importância dessas habilidades, faz-se necessário considerar alguns aspectos históricos da alfabetização e do letramento no Brasil, pois como expressa Soares (2004) “Um olhar histórico sobre a alfabetização escolar no Brasil revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas.”

Nesse contexto, os primeiros apontamentos de tentativas de alfabetização aconteceram no ano de 1554, na época do período colonial e dos jesuítas. Todavia, inicialmente, ao chegarem ao Brasil, os europeus tinham o objetivo de apenas catequizar os índios e para isso, eles precisariam aprender a ler e escrever.

Nesse período, começaram a alfabetizar os indígenas e ainda que o intuito de os doutrinar religiosamente, surgiu a abertura para o ensino. Tempos depois, começam a criar escolas e pouco a pouco a educação no Brasil vai se expandindo e tomando forma. Nessa perspectiva, Amorim ressalta que:

As primeiras tentativas de organizar a educação do país começaram em 1876 e coincidiram com os movimentos pela formação da República. Esse período foi marcado pela implementação dos primeiros métodos de ensino de leitura, com base em abordagens sintéticas como o método alfabético. (AMORIM, 2019).

Notadamente que o reconhecimento da necessidade de educar e alfabetizar não aconteceram de forma rápida ou já estão aperfeiçoadas a ponto de não precisar mais evoluir. Porém, a escola, e por sua vez, a alfabetização, foi sendo percebidas como necessárias,

Em nosso país, desde o final do século XIX, especialmente com a Proclamação da República, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social; e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do esclarecimento das massas iletradas. (MORTATTI, 2006, p.2).

Além de necessária, a alfabetização começa a ser questionada, como afirma Amorim (2019), que “O termo “alfabetização” foi criado, mas o foco permaneceu em ensinar os alunos a ler, a escrita ainda estava muito ligada à caligrafia.” Então, em meados do ano de 1890, os professores passam a defender o método analítico para o ensino da leitura.

Esse novo padrão de ensino pretendia “[...] servir de modelo para os demais estados, essa reforma se iniciou com a reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa; em 1896, foi criado o Jardim da Infância nessa escola.” (MORTATTI, 2006).

Posteriormente, em torno de 1920, os professores começam a desprezar o método analítico e começam a procurar novas metodologias para o ensino da leitura e da escrita. Fica em uma disputa então, os defensores do método sintéticos e dos métodos analíticos. É nessa fase também, que são desenvolvidas os métodos mistos ou ecléticos e os testes ABC, que serviam para medir o desempenho e a maturidade dos alunos. Conforme afirma Mortatti:

Nesse 3o. momento, que se estende até aproximadamente o final da década de 1970, funda-se uma outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica. (MORTATTI, 2006, p. 10).

Em contínuo avanço, a educação vai dando saltos e no início de 1980 é introduzido no Brasil, o modelo construtivista, que supõe que a sala de aula tem como função, estimular o aprendizado do aluno e incentivar a sua participação para a construção do conhecimento. “E tem-se, hoje, a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dentre tantas outras iniciativas recentes.” (MORTATTI, 2006).

Sobre esse cenário, Magda Soares (2003), afirma que “[...] em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illetrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquela denominada alfabetização, alphabétisation. Se observa agora um novo termo que vem para acrescentar e que amplia o significado de alfabetização. E sobre o surgimento do letramento, a autora diz que:

Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (SOARES, 2004, p.96).

Ademais, o termo alfabetização e letramento são vocábulos que atualmente vêm sendo bastante discutidos ao longo da história da educação e

compreendidos de uma forma mais ampla e clara, o que é bem importante. Mas qual a função de cada um e dos dois juntos?

Inicialmente, cabe destacar que se entende por alfabetização, o processo de aprendizado onde o indivíduo desenvolve a habilidade de ler e escrever. Já o letramento, por sua vez, é o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, e que possibilita o uso da linguagem em contextos diferentes.

Sobre tais conceitos, Tfouni (1995) especifica os termos alfabetização e letramento da seguinte maneira: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.” (TFOUNI, 1995, p.20). Desse modo, compreendemos que alfabetização e letramento caminham lado a lado e são indissociáveis, mas se diferenciam entre si.

Para um melhor entendimento sobre essa diferenciação, consideremos a seguinte explanação de Magda Soares, quando afirma que:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, é o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES 1998, p.39,40).

Na defesa da autora, fica claro que tornar-se alfabetizado e letrado abre uma porta para uma melhor leitura e compreensão de mundo, para colocar em prática o que foi aprendido e também para responder de maneira coerente a tudo que nos envolve em uma sociedade, assim como afirma a teórica “a hipótese é que aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros.” (SOARES, 1998, p.38).

Além disso, evidencia-se que muitas pessoas consideradas “alfabetizadas”, porém tratadas como analfabetos funcionais, ou seja, que decodificam os signos linguísticos, sem compreender o seu significado. Desse modo, aparece o termo “letramento”, que significa a capacidade de ler, escrever utilizando tais conhecimentos no seu contexto social, relacionando-os as suas experiências

cotidianas. Em conformidade com Soares:

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nessa etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita. (SOARES, 2004).

Ainda sobre tal argumentação, Soares aduz sobre o processo:

[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...: habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...]. (SOARES, 2001, p. 92).

Corroborando com a autora, entende-se que o letramento é uma forma de oportunizar uma aprendizagem mais efetiva, sólida e necessária a atualidade. Segundo Soares, no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se sobrepõem e frequentemente se confundem: "Isso não é bom, pois os processos de alfabetizar e letrar, são específicos. Alfabetizar é ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e da escrita." (SOARES, 2003, p.5).

### **2.1.1 AFINAL, O QUE É ALFABETIZAR E LETRAR? BREVE CONCEITUAÇÃO**

Abordar a definição de alfabetização e letramento é primordial, pois apesar de serem processos diferentes, se correlacionam e a partir do seu entendimento serão obtidas respostas, que suscitam no desenvolvimento da alfabetização e do letramento. Ademais, é necessário que se entenda que os dois processos são indissociáveis e deve ocorrer simultaneamente.

No entanto, os textos utilizados devem trazer uma conjuntura presente no contexto social, a partir da realidade do meio ao qual os indivíduos estão inseridos, possibilitando uma aprendizagem mais significativa e ampliada, o que permite que a construção do conhecimento transpasse as suas práticas cotidianas, desse modo a

construção do saber terá maior relevância no seu desenvolvimento. Consoante a essa argumentação, Soares comenta sobre o termo alfabetização como processo que:

[...] Tomando-se a palavra em seu sentido próprio como o processo de aquisição da tecnologia da escrita, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico);[...]habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê - livro, revista, jornal, papel sob diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, de almanaque, caderno, cartaz, tela do computador...). Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia - do conjunto de técnicas - para exercer a arte e ciência da escrita. (SOARES, 2003b, p. 80).

Desse modo, alfabetizar é a prática do ensino através da técnica, pois quando o aluno desenvolve a leitura ocorre o processo de decodificação, ou seja, os alunos conseguem decifrar os códigos ou sinais gráficos, transformando os grafemas (letra ou símbolo gráfico) em fonemas (menor unidade sonora), ao passo que, quando escreve acontece a codificação, onde os fonemas são transformados em grafemas. No que tange ao letrar, entende-se que é uma atividade ampla e complexa que requer o desenvolvimento de múltiplas habilidades como ler, interpretar e produzir textos. Para Soares:

[...] um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser um analfabeto, mas ser, de certa forma letrado. Assim um adulto pode ser analfabeto porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm a presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feitas por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita para que um alfabetizado as escreva, se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é de certa forma letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança ainda é analfabeta porque ainda não aprendeu a ler e escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada. (SOARES, 2001, p. 24).

Sendo assim, quando não se desenvolve a capacidade de interpretar e

produzir textos, ocorre o aparecimento dos analfabetos funcionais, os quais sempre dependerão de outros para traduzir os significados dos textos, mas não podemos denominá-los de “analfabetos”, pois estão em constante contato com o mundo, interagindo com os diferentes gêneros textuais, ainda que não possam ser compreendidos nem interpretados pelos mesmos, no entanto, de certa forma, fazem parte deste universo letrado. Segundo Soares, o letramento é conceituado da seguinte maneira:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetos, o interlocutor [...] (SOARES, 2003b, p. 80).

Em seu apontamento, Soares demonstra que o letramento se trata da utilização de habilidades de leitura e escrita, no qual o indivíduo já detém o conhecimento e utilização do código, dessa forma, interage ampliando seu conhecimento, desenvolvendo a capacidade de interpretar e produzir textos. Além disso, o letramento realiza-se na prática de leituras que deve abordar diferentes gêneros textuais, na compreensão do uso da escrita nos diferentes âmbitos sociais. Para a autora Magda Soares (1998, p.18) aponta que o letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Em consonância com Soares, Mortatti, salienta que o processo de 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 em que esta, sobretudo por meio de 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, entende-se que desde muito cedo a criança entra em contato com este universo, está inserida num ambiente letrado, onde lhe é contado histórias, que possibilitam acesso a diferentes gêneros textuais e práticas leitoras. É na prática

do brincar de ler e escrever que aprende vários conhecimentos, que favorecem o seu desenvolvimento, e assim criam seus próprios textos, a fim de que possam interagir a partir do que lê e escreve, como afirma Soares:

Alfabetização é um processo de construção da língua escrita, institucionalmente aceita, por uma sociedade funcionalmente letrada. Esse processo é construído cognitivamente por cada indivíduo em interação com os membros da sociedade a que pertencem. Tem como objetivo levar o sujeito a perceber, analisar, questionar suas reais condições de vida, transformando sua realidade e ampliando sua visão de mundo. (SOARES, 1985, p.37).

Portanto, a alfabetização e o letramento são processos diferentes, mas se completam e viabilizam o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, que promovem o desenvolvimento das habilidades de leituras, escrita, interpretação e compreensão de textos, proporcionando a construção e reconstrução de conhecimento, como corrobora Soares:

Dissociar alfabetização de letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2003, p.12).

Concordando com Soares, Freire (1984) aduz que: “[...] a alfabetização como ato de conhecimento, como ato político é um esforço de leitura da palavra, e explica que: [...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela.]] Portanto, alfabetizar é a construção do conhecimento, trata-se da comunicação com o mundo e com os indivíduos.

## **2.2 COMO A LUDICIDADE PODE CONTRIBUIR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO?**

Para compreender como a ludicidade contribui nesse processo tão importante que é o da alfabetização, vamos entender antes de tudo de forma breve o que é a ludicidade. Ludicidade é, portanto, um termo que tem origem na

palavra latina "ludus", que significa jogo ou brincar, entretanto não se restringe apenas a jogos, pois,

Se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo. (FERREIRA; SILVA RESCHKE [s/d], p.3).

Efetivamente, na educação infantil essa palavra também aponta para atividades criativas que proporcionam o brincar espontâneo. Desse modo, promovemos o lúdico na sala de aula quando utilizamos formas dinâmicas e divertidas para se alcançar o aprendizado, quando permitimos que os alunos desenvolvam suas capacidades por meio do brincar e da sua própria imaginação.

Ao voltarmos há alguns anos, percebemos a ausência de jogos e brincadeiras dentro da sala de aula. O cenário que existia era do professor como o centro do conhecimento e aluno apenas era o espectador, aquele que recebia a informação. Não existia uma troca de vivências e não tinha lugar de fala para a criança.

Além disso, o formato na qual era conduzida a alfabetização, era insuficiente em alguns aspectos, pois o objetivo era apenas aprender a ler e escrever, no sentido de satisfazer a família ou a sociedade, mas como isso refletia quando a criança precisava conectar o que leu e escreveu a sua realidade e ao seu contexto social?

Em conformidade com Carvalho:

Se considerarmos os métodos tradicionais de alfabetização, é possível perceber que a criança é apresentada como um mero espectador que apenas reproduz diversas vezes aquilo que lhes é apresentado não como forma de obter uma aprendizagem significativa, estabelecendo conexões com outras formas de conhecimento, mas, apenas para fins de memorização e supostamente de alfabetização. (CARVALHO, 2015, p. 19- 20).

Entretanto, ao passar do tempo, essas práticas tradicionais e centralizadoras não eram mais tão suficientes. O que permitiu que a ludicidade ganhasse espaço e fosse vista como uma ferramenta que pode contribuir no processo de ensino e aprendizado, e como afirma Borba (2007) "[...] ao

incorporarem a ludicidade, podem propiciar novas e interessantes relações e interações entre as crianças e destas com os conhecimentos.||

Decerto que a alfabetização é tida como uma fase complexa na vida das crianças de 6 a 7 anos, nesse período, eles desenvolverão também mais autonomia e maturidade. Diante disso, é importante refletir que, o lúdico permitirá que tudo isso ocorra de forma espontânea e acima de tudo, elevará a sua visão para o mundo, em outros termos, elas não aprenderão apenas ler e escrever, lerão e interpretarão o mundo.

Como afirma Melo & Valle (2005) "brincar de forma livre e prazerosa permite que a criança seja conduzida a uma esfera imaginária, um mundo de faz de conta consciente, porém, capaz de reproduzir as relações que observa em seu cotidiano[...]". Portanto, percebemos que quando se ensina brincando, fica mais fácil atrair o olhar e atenção das crianças, e isso causa nelas interesse e uma maior compreensão dos fatos que lhes rodeiam.

Nesse contexto, precisamos compreender como o brinquedo e as brincadeiras podem trazer significados para a criança, conforme explicita Kishimoto, quando informa que:

Admite-se que o brinquedo represente certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar a criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. (KISHIMOTO, 2011, p.18).

Outrossim, além do aluno, aprender com leveza, satisfação, envolvimento e acima de tudo, motivação, com a ludicidade, será adquirido um leque de benefícios, tais como a criatividade, a imaginação mais aguçada, memorização e o raciocínio lógico. Que será obtida com a utilização dos jogos, brinquedos, brincadeiras, contações de histórias feita pelos professores e pelos próprios alunos, musicalização, danças, entre outras formas.

Além disso, quando temos a oportunidade de observar as crianças brincando nos espaços da escola poderemos conhecê-los melhor, pois como afirma Borba, (2017) "[...] uma parte de seus mundos e experiências revela-se nas ações e significados que constroem nas suas brincadeiras.||

No tocante a temática, Kishimoto, (1993) também ressalta que "as suas inclinações boas ou más. A sua vocação, as suas habilidades, o seu caráter, tudo

que ela traz latente no seu eu em formação, torna-se visível pelo jogo e pelos brinquedos, que ela executa. Assim, os jogos, os brinquedos e brincadeiras auxiliarão como ferramenta para facilitar na condução das aulas, e principalmente para conhecermos melhor os alunos, nos aproximarmos deles e nos fazer enxergar a forma que eles pensam, o porquê que agem ou reagem de formas específicas em determinados momentos e como isso pode ser trabalhado.

Indubitavelmente, a partir dessas interações e observações, será descoberto a melhor maneira de ajudar cada criança dentro da sua realidade e das suas dificuldades, pois já existe a cobrança que rodeia o processo de alfabetização e quando somada a alguma dificuldade de aprendizado pode gerar frustração ou até mesmo um bloqueio, por isso que é importante se obter um ponto de partida para a condução da leitura e escrita.

Desse modo, fica evidenciado que os recursos lúdicos são muito ricos e eficazes em vários aspectos. E como declara, Friedmann, (2006) – como uma atividade dinâmica, o brincar modifica-se de um contexto para outro, de um grupo para outro. Por isso, a sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada.

Haja vista que são ricos e eficazes quando são bem aproveitados, entretanto, se eles ficam apenas nas prateleiras da escola ou nos papéis de planejamentos não terá efeito algum. Eles precisam ser colocados em movimento, em atuação, caso contrário não terá nenhum propósito, muito menos, resultados.

### **2.3 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: ESCOLHENDO A METODOLOGIA IDEAL**

Muitos são os benefícios que o lúdico pode proporcionar a criança e no seu processo de alfabetização, nessa perspectiva, o professor precisa refletir e analisar sobre sua maneira de promover a ludicidade nas suas aulas.

Não é sobre só brincar ou só passar o conteúdo, é compreender que é possível transmitir o conhecimento com metodologias que alcançam mais facilmente as crianças e que trazem para elas sentido, conforme explica Borba:

Isso não significa que não possamos utilizar a ludicidade na aprendizagem, mediante jogos e situações lúdicas que propiciem a reflexão sobre conceitos matemáticos, linguísticos ou científicos. Podemos e devemos, mas é preciso

colocá-la no real espaço que ocupa no mundo infantil, e que não é o da experiência da brincadeira como cultura. Constituem apenas diferentes modos de ensinar e aprender que, ao incorporarem a ludicidade, podem propiciar novas e interessantes relações e interações entre as crianças e destas com os conhecimentos. (BORBA, 2007, p.43)

Assim, entendemos que ao inserir o lúdico nas práticas pedagógicas e em todas as áreas do conhecimento, haverá mais interação da criança com o aprendizado. É importante considerar que as brincadeiras e os jogos façam parte de um momento de diversão e descontração, porém, eles também podem e devem ser direcionados e intencionais, ou seja, dentro das atividades propostas no planejamento, cabe ao professor inserir sentido ao que está sendo transmitido, cogitando continuamente em elevar o aluno. Pois, em consonância com Kishimoto:

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (KISHIMOTO 2011, p. 36).

Entendendo tal importância, o lúdico deve ter intencionalidade, para que as brincadeiras não tenham o intuito de apenas de fadigar as crianças ou ocupar o seu tempo dentro da sala de aula. Mesmo conhecendo a importância de tudo isso, existe docente que usa essa ferramenta apenas para cobrir espaço em suas aulas, e desconsidera a ação eficaz que a ludicidade e a intencionalidade possuem.

Segundo Borba (2007) é importante demarcar que o eixo principal em torno do qual o brincar deve ser incorporado nas práticas docentes é o seu significado como experiência de cultura. Sendo assim, o professor, então, deve mediar suas aulas de modo a unificar o que se está pretendendo aprender à brincadeira. Pois, o brincar pode ser o ponto de partida, mas precisa estar conectado as demais atividades desenvolvidas durante a aula, visto que:

Ao planejarmos atividades lúdicas, é importante perguntar: a que fins e a quem estão servindo? Como estão sendo apresentadas? Permitem a escuta das vozes das crianças? Como posso me posicionar junto a elas de modo que seja possível promover uma experiência lúdica? O que se quer é apenas uma animação ou a intenção é possibilitar uma experiência em que se estabeleçam novas e diversas relações com os conhecimentos? (BORBA, 2007, p.43).

Todavia, embora exista ainda muita resistência por parte de algumas escolas, professores e pais em relação ao lúdico, por acreditarem que é só para brincar e nada se obtém com isso, fica claro que, quando se há um planejamento e uma intencionalidade por traz de tudo que é executado na escola, haverá uma explosão de coisas boas e vivências que trará para o educando, sentido, compreensão e uma expansão da escola para fora dela.

Nessa perspectiva, nos perguntarmos sobre qual é a metodologia ideal, qual delas devemos escolher, pensemos em tudo que já foi dito e lembremos que a criança é o nosso foco principal, logo a metodologia que devemos adotar é a que facilita a interação dela com o conhecimento. Nessa ótica, Almeida (2003) ressalta que, “a educação não tem outro caminho senão organizar seus conhecimentos, partindo das necessidades e interesses da criança”.

Outrossim, é válido ressaltar também que, cada criança aprende e se desenvolve de uma maneira singular e no seu ritmo. Não são todas iguais, tampouco aprendem na mesma velocidade. Desse modo, não podemos esquecer que ela passa por um processo de transição que lhe parece bem desafiadora, anteriormente se deparava em um contexto em que não lhe era exigido tantas coisas e o brincar estava mais presente no seu período na escola.

Mas agora em um contraste, se depara em uma série onde precisa ler e escrever. Isso nos leva a pensar que não devemos ignorar que essa é uma nova fase para as crianças, todavia, ela pode sim ser desafiadora, contudo, também pode e deve ser prazerosa e cheia de significado. Por esse motivo, é adequado que atividades lúdicas sejam promovidas e bem selecionadas, para isso, existem inúmeras possibilidades de adquirir materiais educativos assim como construí-los, fazê-los, de modo a envolver a própria criança, pois, fará mais sentido para ela.

Nesse contexto, é preciso exemplificar, mostrar, permitir que as crianças toquem, identifiquem e participem. Para isso, é preciso como recursos, materiais concretos, eles permitem que seja ativado nelas, de forma espontânea, o raciocínio lógico, a imaginação, a construção dos significados. Sobre tal argumentação Carvalho declara que:

Através de recursos materiais concretos é que a criança consegue fazer conexões entre a escrita e seu significado, pois a subjetividade ainda se encontra em processo de construção nas crianças com faixa etária entre 6 e 7 anos, de modo que se faz necessário relacionar os conteúdos escolares com a realidade das crianças, aproximando o máximo possível do concreto, do real. (CARVALHO, 2015, p.26).

Além do mais, diferentemente de épocas anteriores, hoje temos inúmeros recursos que podem ser utilizados e não só para a construção do educando, mas do próprio educador. Pois, isso traz inúmeras oportunidades de se aproximar do aluno, de novas metodologias e de diversas formas. Assim sendo, é preciso aproveitar todas as opções que temos a favor da educação, trazê-las para uso e nos esforçarmos para oferecer o melhor, visto que:

As atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educando se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação. (PEREIRA, 2005, p. 20).

Inegavelmente, o professor carrega uma responsabilidade muito grande, em especial, o alfabetizador, assim como desafios e cobranças. Mas se há sensibilidade, empatia, a busca por melhorias na sua prática e a utilização de metodologias que olha para a criança como de fato ela é, enxergando suas necessidades e habilidades, certamente esse trabalho será bem executado e muito significativo, pois quando a criança brinca e aprende, faz sentido para ela.

### **3 METODOLOGIA**

A pesquisa realizada, pode ser classificada como bibliográfica, pois foi levantado informações e fatos sobre o tema escolhido. Buscamos coletar e selecionar textos que se relacionam com a proposta deste trabalho. Além disso, ela é qualitativa.

Iniciamos, portanto, com uma breve contextualização da história e dos avanços da alfabetização e do letramento. Para então chegarmos nos argumentos sobre a contribuição do lúdico na sala de aula, e em específico no período da alfabetização.

Para tais argumentos, nos fundamentamos nas teorias e pesquisas das professoras Magda Becker Soares que enfatiza a importância do letramento e da alfabetização e como devem ser conduzidos e Tizuko Morchida Kishimoto que

considera o jogo, brinquedos e brincadeiras um suporte eficaz para a educação, pois, eles têm uma grande representação para as crianças.

O intuito dessa pesquisa surgiu a partir de uma observação no cenário que envolve a educação infantil e os métodos adotados para a alfabetização, fomos levadas então, a pesquisar caminhos que facilitam a condução desse processo. E esses caminhos nos levam a ludicidade.

Por fim, apontamos a relevância do professor nesse percurso, e que ele precisa estar disposto a utilizar dos métodos que estão para ele disponíveis. Entendendo também que a ludicidade caminha junto com a intencionalidade e o planejamento.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir de questionamentos sobre qual a metodologia ideal para uma turma em fase de alfabetização e como se pode contribuir, pesquisamos inicialmente sobre as dificuldades presentes nesse período que a criança vivencia, buscamos também definições mais claras sobre como ocorre a alfabetização e o letramento.

Assim, chegamos à proposta da ludicidade como um mecanismo facilitador, para tal proposta, procuramos autores que se dedicam a essa temática, desse modo foi possível se aprofundar e reconhecer se de fato o lúdico tem essa influência de aporte.

Concluimos, então, a partir de leituras e estudos, que os jogos, as brincadeiras e os brinquedos por estarem muito presentes na vida da criança, essa cultura do lúdico fará com que ela associe e compreenda mais facilmente os conhecimentos que se pretendem transmitir na sala de aula e isso irá reverberar também em diferentes contextos.

Pois foi percebido, que através do lúdico, o aluno se sente mais à vontade para participar das aulas, questionar, expor suas opiniões, explorar objetos, e em consequência disso, ele desenvolverá outras habilidades.

Desse modo, fica nítido que temos uma boa ferramenta que nos dá um suporte e auxílio para o processo supracitado, basta então fazer bom uso e apropriação dela. Cabe ao educador se aperfeiçoar nessa área e de forma

planejada, implantar em suas metodologias, o dinamismo e diversão que ela pode proporcionar.

Obtivemos, portanto, resultados positivos que nos responderam que sim, o lúdico tem o potencial de alcançar a criança, ajudando-a a chegar em lugar de independência, pois ao se tornarem alfabetizados e letrados poderão correr com mais velocidade na busca dos seus conhecimentos.

## 5 CONCLUSÃO

Este trabalho buscou evidenciar práticas que auxiliam na aquisição das habilidades de leitura e escrita, mas não de maneira sistemática, e sim prazerosa. E essas práticas estão voltadas a ações lúdicas, pois o público que se almeja alcançar é o público infantil, então não tem como desassociar a criança da ludicidade.

Visto que, o lúdico abre portas para se chegar até a criança, além de auxiliar no raciocínio lógico, enriquece o vocabulário e pode operar também como uma ferramenta para desenvolver outras habilidades que se pretende explorar. Talvez nem sempre ou por todos, a dinamicidade do lúdico possa expressar seriedade no ensinar, o que não é verídico, muitos veem apenas como uma brincadeira ou passa tempo dentro da escola.

Porém, ao estudarmos e pesquisarmos o que envolve a cultura do lúdico, consideramos que é um mecanismo que traz bons resultados e para além de bons resultados, agrada a criança, chama sua atenção e a interessa. O objetivo desta pesquisa não é só encontrar caminhos para que ela se torne alfabetizada e letrada, contudo, que seja agradável e que surja a partir disso, o interesse para outros conhecimentos, para uma leitura contínua, para criação de projetos e sonhos profissionais.

Nesse contexto, conclui-se que, temos aportes disponíveis, temos uma proposta a se seguir, temos atualmente, muitas formas de melhorias para a educação, logo, enquanto mediador e participante da formação do aluno, o professor tem uma parcela importante, e, por isso, precisa estar atualizado quanto às suas práticas, tendo em vista que seu papel é fundamental nesse processo, logo cabe ao

mesmo, buscar estratégias e materiais que possam agregar nos seus planejamentos.

Por fim, ressaltamos que o estudo em pauta, necessita de um aprofundamento, esse trabalho precisa de continuidade e futuras pesquisas, portanto, pode ser pesquisado sobre os âmbitos que o lúdico pode abranger, além da parte cognitiva, mas também a parte social, psicológica e um possível meio para expressar sentimentos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação Lúdica/técnicas e jogos pedagógicos**. Ipiranga, SP: Loyola, 2003.

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In:

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-45.

CARVALHO, Camilla Sales Rodrigues. **A contribuição do lúdico no processo de alfabetização infantil**. João Pessoa. Universidade Federal Da Paraíba, 2015.

FERREIRA, Juliana de Freitas; SILVA Juliana Aguirre da ; RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. *A importância do lúdico no processo de aprendizagem*. Disponível em: [A IMPORTANCIA DO LUDICO NO PROCESSO.pdf \(faccat.br\)](#) Acesso em: 15 de Julho de 2022.

FRIEDMANN, A. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

KISHIMOTO, T, M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14ª ed. São Paulo. Cortez, 2011.

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. **O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil**. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar.2005.

MORTATTI, M. D. R. L. (2006). **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal Mec Seminário Alfabetização e Letramento Em Debate. Disponível em: [Microsoft Word - 2006 MRLMortatti texto conferência MEC para publicação.doc](#) Acesso em: 15 de julho de 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: Caminho e descaminhos**. (Revista Pátio, n. 29, fevereiro de 2004) Disponível em: [18892732-artigo-alfabetizacao-e-letramento-magda-soares1.pdf \(wordpress.com\)](#) Acesso em: 13 de julho de 2022

SOARES, Magda, **Letramento e alfabetização: as muitas facetas\***,  
2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e  
Escrita.

TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

**RECURSOS TECNOLÓGICOS E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS  
DE PANDEMIA: PONTOS E CONTRAPONTO**

ATAÍDE, Emanuely Glaucia Oliveira  
SILVA, Maria Adriely  
SILVA, Suênia Amanda Bezerra  
NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz  
LIMA, Guaraciane Mendonça  
SOARES, Magnay Erick Cavalcante

**RESUMO**

O referido artigo tem como objetivo geral compreender de que forma se deu o avanço da tecnologia na educação, durante a pandemia da Covid 19, quais os métodos e desafios encontrados pelos professores diante deste novo cenário que o mundo se deparou. Visto que, o impacto causado pela pandemia na educação, nos traz à tona a discussão de como se deu o processo de ensino e aprendizagem, que métodos foram utilizados pelos professores para conseguir alcançar seus objetivos, bem como, quais os benefícios e malefícios que a implantação da tecnologia trouxe e se é possível alcançar o nível de aprendizagem de forma significativa, através dos recursos digitais e remotos utilizados. Além disso, este artigo é uma pesquisa qualitativa, com a contribuição de estudos bibliográficos, através dele, pudemos perceber que a tecnologia abre novas possibilidades metodológicas, todavia, jamais substituirá a presença física e interação do professor e aluno.

**Palavras-chave:** Tecnologia. Pandemia. Ensino-aprendizagem.

**ABSTRACT**

The main objective of this article is to understand how the advancement of technology in education took place during the Covid 19 pandemic, which methods and challenges faced by teachers in the face of this new scenario that the world has faced. Since the impact caused by the pandemic on education, brings us to the discussion of how the teaching and learning process took place, what methods were used by teachers to achieve their goals, as well as, what are the benefits and harms that the implementation of technology has brought and if it is possible to reach the level of learning in a significant way, through the digital and remote resources used. In addition, this article is a qualitative research, with the contribution of bibliographic studies, through it, we could see that technology opens new methodological possibilities, however, it will never replace the physical presence and interaction of the teacher and student.

**Keywords:** Technology. Pandemic. Teaching-learning.

## 1 INTRODUÇÃO

Esta ideia de pesquisa surgiu mediante a intenção de compreendermos quais as dificuldades enfrentadas pelos professores que atuavam em salas de educação infantil e fundamental e como a tecnologia ajudou para que pudessem prosseguir com o conteúdo e planejamento anual diante do cenário pandêmico. Tendo como proposta do estudo compreender a forma em que os professores de ensino infantil e fundamental se sobressaíram e quais os métodos foram utilizados para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizado em tempos de pandemia.

Em nosso país no mês de março do ano de 2020 com o surgimento da COVID-19, as redes de ensino foram obrigadas diante do contexto vivido a suspenderem temporariamente as aulas. Levando assim as escolas a adequarem-se de forma repentina a este novo cenário, foi proposto pela organização da cooperação e desenvolvimento econômico onde que os responsáveis desenvolvessem planos e estratégias para que fosse dada continuidade ao ensino através de meios e alternativas diferente do que estávamos adaptados, dando continuidade à assistência Educacional, enquanto permanecesse o período de isolamento social tendo em vista a necessidade Educacional de jovens crianças e adultos.

Desse modo, o presente artigo constitui-se em três tópicos, com um breve percurso histórico sobre as TIC's, como as novas tecnologias auxiliaram o processo de ensino aprendizagem no período pandêmico bem como repensar a prática em sala de aula a partir do trabalho com as TIC's para efetividade do processo de ensinar e aprender. Tivemos como base de fundamentação principalmente Kenski (2007) que discorre sobre a importância do bom uso da tecnologia da educação.

Na metodologia refletimos no trabalho do professor através de vários métodos como o uso das TIC's, a utilização de aplicativos e vídeo conferências, redes sociais, entre outros até chegarem a adaptação da modalidade de EAD ou através dos ambientes virtuais de aprendizagem que levou ao ensino remoto, obtendo respostas acerca da percepção dos educadores atualmente.

Outrossim, a tecnologia vem sendo implantada na educação há muitos anos como contribuinte ao processo de ensino-aprendizagem, no tempo de pandemia ela

ganhou um importante destaque e foi de fundamental necessidade, pois a situação oferecia duas alternativas: cristalizar o processo de ensino ou de outra forma aprender com esse momento a reconfigurar nova maneira de introduzir a tecnologia neste processo.

Apesar do alto desenvolvimento tecnológico, a educação brasileira ainda apresenta certas particularidades do século XX, visto que, em muitas escolas, torna-se complicado fazer a incorporação das novas tecnologias em sala de aula, quer seja pela falta de estrutura, organização, formação dos professores, quer seja pela falta de vontade de conhecer e trabalhar o novo. Com tantas transformações sociais e o progresso tecnológico, há a necessidade premente de se modificar as características do ensino tradicional, fragmentado em disciplinas e restrito a visão particular de cada professor, sobre o que ensinar para uma concepção mais comprometida com a autonomia dos alunos e que utilize a tecnologia, como forma facilitadora de ampliação do conhecimento.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE AS TIC's**

É notório que a sociedade contemporânea em sua totalidade e suas representações sociais e culturais, vem sendo modificada com o uso das novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC). Diversos ambientes de interação e aprendizado que dessas ferramentas fazem uso surgem novas alternativas e concepções pedagógicas. A inserção de tecnologias na educação é indispensável no desenvolvimento de habilidades para atuar no mundo globalizado. Para Kenski:

Favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentamos os desafios oriundos das novas tecnologias. Esses enfrentamentos não significam a adesão incondicional ou a oposição radical ao ambiente eletrônico, mas, ao contrário, significam criticamente conhecê-los para saber de suas vantagens e desvantagens, de seus riscos e possibilidades, para transformá-los em ferramentas e parceiros em alguns momentos e dispensá-los em outros instantes (KENSKI, 1997, p.61).

Partindo desse pressuposto, entende-se que o uso das tecnologias vem para contribuir e beneficiar o processo ensino e aprendizagem, pois a utilização adequada

em sala de aula proporciona novas formas de ensinar. Visto que o professor em sua práxis se apoiando as tecnologias como ferramenta facilitadora, entende que essas surgiram como apoio ao processo ensino-aprendizagem e não para substituí-lo. Tendo em vista a relevância de sua funcionalidade e transformação da sociedade e das necessidades humanas, as quais requerem novas formas de acesso à informação para alunos e professores, em busca da construção do conhecimento em parceria com a educação.

Ainda para Kenski, atividades humanas são historicamente influenciadas pelas tecnologias presentes nos distintos contextos sociais. Ou seja, os meios tecnológicos são instrumentos que mediam as interações entre os indivíduos e o meio social. Sendo assim, responsável pela percepção da realidade e da forma como pensam e sentem. (KENSKI, 2007). Inquestionavelmente, a tecnologia no ensino deve ser pensada como um recurso pedagógico, pois é preciso alinhar o trabalho com múltiplas linguagens fazendo com que o aluno construa relações e significado com sua bagagem, ou seja, com que eles já conhecem, equiparar e problematizar para produzir conhecimentos pedagógicos.

Nesse sentido, Kenski corrobora, para que as TIC's possam trazer alterações no processo educativo é necessário que elas sejam compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isto é, respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir a sua eficácia, ou seja, é preciso saber utilizar os meios tecnológicos de forma pedagógica para fazer a diferença no ensino- aprendizado. (KENSKI, 2007, p. 46).

Ademais, é preciso que o docente esteja preparado para melhor desempenhar seu papel como mediador no ambiente escolar, sendo assim, é imprescindível participar de formação continuada para se apoderar, articular e viabilizar o uso da tecnologia em suas ações pedagógicas. Sobre tal argumento, Moran assegura que:

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também, é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemáticas (MORAN, 2000, p. 32).

Já para Valente, o professor não adquire o conhecimento necessário através do treinamento, mas do processo de formação permanente, dinâmico e integrador, o

qual se dar da prática e da reflexão sobre esta prática, ou seja, a teoria revela a razão de ser da prática (VALENTE, 1993, p. 115).

Desse modo, para que o uso das tecnologias aliadas à aprendizagem seja eficaz é necessário utilizar os recursos disponíveis e variados de forma a integrar a prática do professor com sua vivência e experiência sobre o assunto tratado, assim sendo, é preciso possuir preparação teórica sobre diversos assuntos, bem como, mostrar que domina o conteúdo, os recursos tecnológicos e praticidade técnica do conhecimento adquirido, mostrando aptidão para resolver as questões difíceis que a educação apresenta.

Viera vem reiterar a importância da valorização do professor, ressalta que todas as mudanças só são efetivadas com eficiência na escola se entrarem pelo professor, enfatiza a figura do professor como fundamental, insubstituível. Vendo o docente como a tecnologia das tecnologias, deve se portar como tal, ou seja, é necessário sempre estar evoluindo e se capacitando. (VIEIRA, 2011, p. 134).  
Contra-pondo-se a tal argumento, Perrenoud aduz:

A verdadeira incógnita é saber se os professores irão apossar-se das tecnologias como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídias, ou para mudar de paradigma e concentra-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem (PERRENOUD, 2000. p. 39).

Indubitavelmente, o uso das tecnologias como ferramenta facilitadora do aprendizado das crianças no processo educativo precisa ser sistematizado, planejado com direcionamento, onde os alunos criem vínculos com as atividades apresentadas nas tecnologias, identificando significado. Visto que a utilização das TIC's, aliada às práticas pedagógicas, deve propiciar o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da interação e comunicação no trabalho em grupo, ou seja, contribuir para a construção do conhecimento e a efetivação da cidadania.

Visto posto da necessidade de consonância com a atual realidade do século XXI, que exige indivíduos preparados para atuar sobre o meio de forma responsável, cidadã e comprometida sociocultural e politicamente. Que tenha domínio da comunicação e informação e fazer uso das múltiplas mídias disponíveis com agilidade de raciocínio e precisão. Nesse contexto, de acordo com Moran:

A internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. A internet oportuniza interações significativas, através dos e-mails, as listas de discussão, os fóruns, os chats, os blogs, as ferramentas de comunicação instantânea, os sites de relacionamentos (MORAN, 2000, p. 53).

Outrossim, os Parâmetros Curriculares Nacionais defendem que para aproximar a escola do mundo real e contextualizado é necessário compreender que a informática se encontra presente na nossa vida cotidiana e incluí-la como componente curricular da área de Linguagem, Código e suas Tecnologias significa preparar os estudantes para o mundo tecnológico e científico (BRASIL, 1998, p. 61).

Vale salientar, que a educação deve se apoderar do uso das tecnologias de maneira que possa auxiliar na prática pedagógica, visto que um dos objetivos da escola é preparar o aluno para conviver em sociedade, onde as TIC's atualmente são causadoras de grandes mudanças sociais, a escola como agente transformadora precisa se adequar as novas necessidades. Sob ótica que as novas tecnologias são vistas como meio predominante de melhorar a qualidade e a eficácia do ensino, através dessas ferramentas, a maneira de aprender e ensinar são diferenciadas, surgem mais possibilidades didáticas de aprimoramento de conhecimento. Complementando, Vosgerau diz que:

[...] se realmente queremos que as tecnologias representem benefícios na aprendizagem e na vida dos alunos, temos de começar a enxergar a escola como um todo, analisar as possibilidades, os limites, os entraves para escola se tornar realmente um espaço de inclusão social e digital, levando de fato nossas crianças e jovens a aprender mais e melhor. (VOSGERAU, 2011, p. 37)

Nesse sentido, Tarja complementa: Espera-se que o uso das tecnologias na educação possa realizar aulas mais criativas, motivadoras, dinâmicas e que envolvam os alunos para novas descobertas de aprendizagem (TARJA, 2008, p. 49). Sendo assim, o discente que tem acesso desde cedo à informação tem possibilidade de investigar e experimentar seus saberes, contribuindo assim para uma postura mais autônoma, ou seja, mesmo sem estar em sua sala de aula os alunos podem pesquisar sobre vários assuntos que tenham interesse, navegando na internet, estabelecer relação de aproximação com o conhecimento.

Além disso, a relação entre educação e tecnologia não consiste apenas no ensino do uso das TIC's, mas sim as possibilidades que essas ferramentas trazem para facilitar a busca pelo conhecimento, capaz de promover a aquisição de habilidades, incentivo, mediação e compreensão de como colocar em prática este conhecimento adquirido em função da construção da nova realidade social. Onde

professores e alunos assumam uma postura atuante, pensante, reflexiva, desenvolvendo suas habilidades e competências em sua totalidade.

### 2.1.1 PERCURSO HISTÓRICO SOBRE AS TIC'S: BREVE DISCUSSÃO

Desde os primórdios o homem vem desenvolvendo instrumentos para facilitar sua vida, buscando sempre recursos que potencialize sua forma de produzir seus meios básicos de sobrevivência. Toda essa evolução tecnológica se intensificou no final do século XVIII e no início do século XIX, com a Revolução Industrial, esse evento ocasionou grandes modificações no modo de vida e nas formas de trabalho. Visto que surgiram invenções de novas ferramentas tecnológicas para aprimoramento na produção em massa que viabilizou a globalização entre as nações. Nesse contexto, Tortajada e Peláez asseguram que a:

[...] aplicação social da tecnologia da informação é o auge do processo do taylorismo e do fordismo, no sentido de que o princípio de racionalização, centralização e monopolização do conhecimento, informação e qualificação, próprios da organização do trabalho, se aplicam, através das tecnologias de informação, à sociedade em sua totalidade. (TORTAJADA; PELÁEZ, 1997, p. 209).

Sendo assim, a tecnologia desenvolveu um papel importante, visto que através dela se deu um grande avanço no processo de produção de mercadoria e comércio globalizado. Esse período foi marcado por grandes destaques nas pesquisas científicas dos séculos XVIII e XIX, contribuíram ricamente para os avanços na medicina, saneamento, vacinas e higienização, aumentando assim a perspectiva de vida. Para Kenski: “a evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Diferentes períodos da história são reconhecidos pelos avanços tecnológicos correspondentes.” (KENSKI, 2012, p. 21).

Por consequência, as novas tecnologias de informação e comunicação surgiram na metade da década de 1970 no contexto da Terceira Revolução Industrial. No qual se intensificou significativamente o desenvolvimento industrial e informacional. No entanto, só ocorreu o avanço das TIC's na década de 1990, nesse período que houve um maior investimento nas tecnologias, pelas indústrias, empresas, que necessitava do crescimento das TIC's, com o objetivo de atingir,

transmitir e compartilhar de maneira rápida e precisa as informações, através dos meios de comunicação, telecomunicações, televisão e internet.

Desse modo, é perceptível que as TIC's trouxeram inovações e tornaram-se fundamentais tanto para o uso profissional quanto para o pessoal. O homem construiu uma vida melhor graças ao desenvolvimento das tecnologias, assim sendo, verificamos que as tecnologias estão presentes em todos os lugares e em todas as atividades que realizamos. Isso significa que para executar qualquer atividade necessitamos de produtos e equipamentos, que são resultados de estudos, planejamentos e construções específicas. Isso só foi possível pela busca incansável de aperfeiçoamento de técnicas de pesquisa, cujo objetivo é sempre o melhor resultado para suas atividades.

Segundo Farias, a tecnologia dos dias atuais consegue reunir miniaturização com grande capacidade de processamento e armazenamento. A redução dos custos de produção torna os computadores mais baratos. Hodierno as pesquisas estão voltadas para a inteligência artificial dos computadores, parecendo ser ilimitada as invenções na área da informática (FARIAS, 2010, p. 390).

Doravante, a criação da internet revolucionou o compartilhamento de documentos em rede, estimulou o comércio eletrônico, bibliotecas digitais. Surgiu um novo olhar sobre o mundo, hoje considerado um mundo virtual, trouxe possibilidades nunca imaginadas, interação em tempo real, com indivíduos de diferentes partes do mundo. Através de um aparelho celular, o indivíduo tem acesso a informações do mundo inteiro, atualmente torna-se tecnicamente impossível desassociar a humanidade da rede.

Corroborando com tal argumentação, Palfrey e Gasser denominam as pessoas nascidos nesse processo tecnológico como Nativos Digitais. Eles afirmam que esses indivíduos por terem acesso imediato às tecnologias digitais, já nascem com maior predisposição e habilidades para utilizá-las (PALFREY; GASSER, 2011). Desse modo, é notória a facilidade que as pessoas nascidas na era digital têm em manusear os aparelhos eletrônicos, no entanto, analisando todo o contexto voltado para as tecnologias existentes, percebemos que o grande desafio é fazer com que toda a sociedade se adapte com o avanço e surgimento constante das novas tecnologias.

Portanto, através desse breve percurso histórico da tecnologia, constata-se que a humanidade está intimamente ligada às TICs, sejam na vida social ou profissional, os sujeitos do século XXI, utilizam recursos como, smartphones, computadores, tablets com acesso à internet. Sendo assim, indissociável o uso destas no âmbito escolar, por conseguinte, é fundamental incorporar a tecnologia em sua rotina educativa. Visto posto que atualmente essa realidade é crescente em todo universo globalizado.

## **2.2 COMO AS NOVAS TECNOLOGIAS AUXILIARAM O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO PERÍODO PANDÊMICO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

No final de fevereiro de 2020 foi detectado a primeira contaminação pelo novo coronavírus no Brasil, ele tem um alto poder de transmissão, fazendo assim com que se propague de forma brusca e rápida em todo o mundo. O vírus teve início na província de Hubei, na China, segundo o ministério de saúde, a Covid 19 é uma doença causada pelo SARCOV-2, e seu quadro clínico tem variações entre uma infecção assintomática e quadros respiratórios mais graves. Devido a inexistência de tratamentos ou vacinas comprovadas cientificamente, o afastamento social passa a ser o método mais eficaz para a prevenção da doença, naquele momento.

O surto de Coronavírus foi declarado pela OMS - Organização Mundial da Saúde - no dia 30 de janeiro de 2020. O coronavírus se enquadra em doenças com uma transmissibilidade alta, pois, em pouco tempo, desde seu surgimento na província de Hubei, na China, propagou-se rapidamente para praticamente todo o mundo, passando de uma grave epidemia para uma pandemia. No Brasil, os primeiros casos da doença foram registrados no final de janeiro, porém de forma isolada. O vírus passou a ter uma circulação maior no país, em meados de março de 2020. [...]. A COVID-19 pode ser assintomática em 80% dos casos, porém, em 20%, a doença é mais severa e pode levar o paciente a precisar de atendimento hospitalar, pois pode haver complicações que levam ao óbito. O isolamento social é visto como a medida mais eficaz para a prevenção, considerando a inexistência de protocolos de tratamento e vacinas cientificamente comprovados. (BAADE et al., 2020, p. 2).

No mês de março de 2020 o vírus passa a ter uma circulação maior no Brasil, com isso surgem os decretos dos órgãos governamentais como medidas de prevenção para que haja o controle da propagação do vírus, surgindo então o primeiro Lockdown que se deu no dia 20 de abril de 2020.

Devido a essa situação toda a população é pega de surpresa, tendo que readaptar-se a um novo contexto de vida em várias áreas, entre elas a educação. Que devido a sua aglomeração tinha mais chance de transmissão do vírus através

das crianças que não conseguiam manter o distanciamento social, recomendado pelos órgãos de saúde causando assim riscos aos familiares que alguns conviviam, como pessoas idosas ou portadoras de doenças crônicas, pois esses tinham o maior risco de vir a óbito caso adquirissem o vírus. Aí surge a suspensão das aulas presenciais.

Sendo assim, o ministério da educação através da portaria 345/2020 de 19 de março da lei nº14.040 de 18 de agosto de 2020, regulamenta o desenvolvimento das aulas por meios digitais, passando a ser denominado Ensino Remoto Emergencial.

Através desta nova realidade, é preciso compreender a diferença entre Ensino Remoto Emergencial (ERE) e Educação a Distância (EAD), EAD é considerada uma modalidade educacional ao qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, onde desenvolve-se atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017). Em contraposto, o Ensino Remoto Emergencial, foi uma medida excepcional criada para facilitar entre professores e estudantes que se viram obrigados a substituírem sua presença física, pela digital online. Sobre Ensino remoto, compreendemos:

Ensino Remoto proposto não se caracteriza pela substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC (CNE/nº 9 de 28 de abril de 2020).

Dessa forma, o Ensino Remoto se diferencia da Educação a Distância, pois a EAD já se encontra em uma modalidade de ensino reconhecida pelo MEC. Mas existe algo em comum entre essas duas modalidades, pois elas são mediadas pelas TICS. Entretanto, alguns fatos acabam diferenciando-as, no ensino remoto as aulas são ofertadas de forma online nos horários e dias que seriam oferecidos presencialmente, por outro lado as aulas EAD que são gravadas e disponibilizadas a qualquer dia ou horário desejado, além disto os docentes do Ensino Remoto não costumam seguir os padrões das avaliações e atividades da modalidade EAD.

Esse novo método de ensino aprendido com formato virtual, leva o docente a fazer uso das tecnologias digitais para dar continuidade ao processo de ensino aprendido, traz ao professor medos e incertezas, levando em conta que muitos

não tem formação adequada para a situação que vivenciamos, tendo que colocar em prática suas habilidades virtuais, pois o mesmo precisa se reinventar e criar estratégias de ensino onde na maioria das vezes não tem costume e até mesmo conhecimento do que está lidando, isso levou os professores a saírem de sua zona de conforto sendo obrigados a entrar em mundo totalmente desconhecido e de forma repentina, muitos deles foram obrigados a estenderem suas cargas horárias para criar um ambiente novo em um espaço diferente do de costume, levando assim, a mudar totalmente sua metodologia e didática de ensino. Nessa ótica:

Diante da nova realidade imposta pela Covid-19, cabe questionarmos não somente acerca do acesso às tecnologias, mas sobretudo, da possibilidade de serem ofertadas a professores e alunos condições para uso pleno dos recursos tecnológicos, de modo a favorecer uma aprendizagem interativa e colaborativa. Sabemos que são muitos os desafios e os fatores implicados, desde a falta de estrutura tecnológicas das escolas, formação dos próprios professores e alunos para um uso crítico das tecnologias. (CANI et., 2020, p.24).

A partir daí, foram surgindo novos métodos tecnológicos que foram facilitando essa mediação entre professor e aluno para facilitar o novo método que ali surgia de ensino e aprendizado. De início, surgiu a possibilidade de enviar as atividades impressas para que os alunos fossem executando as atividades em casa e retornando a escola para que fosse corrigidas pelos professores, logo percebeu-se que esse método não teria fundamento, pois os alunos teriam um grande déficit de aprendizado, não tendo a explicação dos professores que são capacitados para transmitir o conteúdo, e muitos alunos passariam a depender de seus familiares, que por sua vez não tinham tempo ou qualificação adequada para auxiliá-los nesse processo.

Mediante a essa situação, surgiu a ideia de gravações de vídeos aulas pelo aplicativo WhatsApp, professores de forma resumida e enviavam para os alunos, vídeos com conteúdo, resumidamente, esse método também não obteve muito sucesso, pois, além de ter tempo limitado por vídeos, ele era enviado por partes e ainda existia um grande problema nesse método, o professor não conseguia interagir nem verificar a o entrosamento e a participação dos alunos com o referido conteúdo.

Nesse momento, o desespero tomava conta dos professores onde muitos passaram a adaptarem suas casas e transformarem em uma verdadeira sala de aula para poder seguir com o processo de ensino. Diante todo esse cenário de

insucessos, nas tentativas de transmissões de vídeos aulas, surge o aplicativo google Meet que inicialmente foi criada em março de 2017 e foi apresentado como aplicativo de vídeo conferência para criar reuniões entre empresas com até 30 participantes por sala, disponibilizando assim uma alta resolução de som e imagem.

### **2.3 REPENSANDO A PRÁTICA EM SALA DE AULA A PARTIR DO TRABALHO COM AS TIC's PARA A EFETIVIDADE DO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER**

Com a crescente transformação e evolução social, tecnológica e pedagógica nos últimos anos, o método tradicional ganhou novos contornos, ou seja, elaboraram-se novas compreensões de ensino e novas propostas alternativas para sua efetiva operacionalização, abriu-se espaço, então, à construção de novos modelos, mais centrados nas experiências e saberes prévios dos estudantes, surgindo nesse cenário às metodologias ativas de ensino. Nesse contexto, Toffler afirma que:

Estamos vivendo um período revolucionário, que vai além dos computadores e das inovações na área das telecomunicações. As mudanças estão ocorrendo também nas áreas econômicas, sociais, culturais, políticas, religiosas, institucionais e até mesmo filosóficas. Uma nova civilização está nascendo, o que gera uma nova maneira de viver (TOFFLER, 1983).

Coadunando as metodologias ativas contribuem para que o aluno se desenvolva de maneira significativa, tendo em vista, que esse método promove a inclusão do aluno no sistema de ensino e aprendizagem, o discente sai da passividade e torna-se um protagonista, ou seja, um sujeito proativo na construção do saber por meios de incentivos sobre o conhecimento e análise de problemas. No entanto, não se trata de programar atividades extraordinárias ou muito distantes do convencional. O objetivo é utilizar mesmo as práticas comuns de uma maneira diferenciada, com o olhar voltado para o protagonismo de quem está ali para aprender.

Desta forma, esse modelo de ensino tem como objetivo incentivar os alunos para que aprendam de maneira participativa e autônoma. Esta proposta leva o estudante para o centro do processo de aprendizagem, tornando-o responsável ativamente pela construção do conhecimento. São inúmeras as possibilidades de metodologias ativas, com potencial de levar os alunos a aprendizagens para a autonomia. O docente encontra suporte e facilita sua atuação em sala.

Nesse contexto, o processo de ensinar e aprender não são considerados uma tarefa fácil, haja vista que para alcançar esses objetivos da melhor maneira possível é necessária uma sequência de fatores, dentre eles o incentivo ao profissional com formação continuada, dando condição ao professor de estar se reinventado e trocando ideias com outros profissionais da área, capacitando o docente para o desafio de utilizar métodos de ensino capazes de motivar e de fortalecer o estímulo e vontade de receber novos conhecimentos.

Para Morán, o uso da tecnologia na educação favorece uma integração de todos os espaços e tempos. O processo de ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada – que se mescla, hibridiza constantemente. (MORÁN, 2015). Nessa perspectiva, Kenski destaca:

Para que as TIC's possam trazer alterações no processo educativo, no entanto, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente. Isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida (KENSKI, 2007, p.46).

Assim sendo, o uso das Tecnologias digitais de informações e comunicações criou possibilidades de expressão e de comunicação, que podem favorecer o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas e contribuiu para um novo comportamento em sala de aula, visto que, o caminho que interessa consiste na implantação de metodologias ativas e na criação de ambientes de aprendizagem que promovam a construção do aprendizado. Surgindo assim, a necessidade da integração das TIC's nas atividades curriculares, onde o suporte das ferramentas tecnológicas é crucial e colabora significativamente para complementar o processo de aprendizagem, facilitando principalmente o acesso à informação e a troca de experiências.

Observamos que são muitos os benefícios ao trazer as metodologias ativas para dentro da sala de aula, o principal é a transformação na forma de conceber o aprendizado, ao proporcionar que o aluno pense de maneira diferente, resolva problemas conectando ideias que, em princípio, parecem desconectadas. Para citar alguns exemplos, dentre as táticas utilizadas estão às rodas de discussão, jogos e

brincadeiras, dinâmicas, estudos em grupo, sala de aula invertida, projetos e aprendizagem baseada em problemas, entre outras. Tudo isso gerando responsabilidade para os envolvidos.

Nesse cenário, a metodologia de ensino através de projetos atua fortemente na promoção de situações em que o conceito central está relacionado ao aprender fazendo. Proporcionar aos estudantes, condições teóricas e práticas para que eles utilizem, transformem e compreendam o mundo da forma mais responsável possível. Nesse ínterim, a aprendizagem baseada em problemas, Project based learning (PBL), tem como propósito fazer com que os estudantes aprendam através de desafios. Ao explorar soluções dentro de um contexto específico de aprendizado, onde ela possa utilizar a tecnologia ou outros recursos, essa metodologia incentiva a habilidade de investigar, refletir e criar perante a uma situação.

Por consequência, o docente atua como mediador da aprendizagem provocando e instigando o aluno a buscar as resoluções da problematização, oferecendo um retorno (feedback) para a sua reflexão, avaliando os erros e os acertos, e observar os meios utilizados na construção do conhecimento.

Além disso, a aprendizagem entre times, team based learning (TBL), tem por finalidade a formação de equipes dentro da turma, através do aprendizado pelo compartilhamento de ideias e o fazer em conjunto. Nesse caso, o professor pode trabalhar através de estudo de caso ou projeto, onde os alunos resolvam os desafios de forma colaborativa e aprendam uns com os outros, interagindo entre o grupo a fim de formar o pensamento crítico reflexivo.

Ademais, a sala de aula invertida, (Flipped Classroom), está surgindo em um momento de grandes oportunidades do ponto de vista educacional. Nessa abordagem o conteúdo a ser estudado é on-line, o aluno recebe o conteúdo antecipadamente, usando as NTDIC, os ambientes virtuais de aprendizagem, o aluno recebe o material e estuda em casa, ou até mesmo no percurso de ida e volta da escola.

Além disso, a sala de aula invertida é considerada um apoio a trabalhar com as metodologias ativas, essa abordagem vem para substituir a maioria das aulas expositivas por extensões da sala de aula, ou seja, permite que seja reproduzida além da sala de aula presencial, em outros ambientes virtuais. Favorecendo o interesse do aluno pelas aulas, visto que, essa metodologia proporciona recursos

variados, como vídeos, imagens e textos em diversos formatos, instigando nele motivação para aprender.

Por fim, todas as modalidades de metodologias ativas colocam o estudante frente à problemas e desafios que estimulam o seu potencial cognitivo, haja vista que, enquanto pesquisa, investiga, experimenta, supera e aprende, pois diante do problema ele se torna capaz de absorver, compreender e refletir a sua trajetória e passa a ressignificar suas descobertas. Em suma, o propósito de trabalhar com as metodologias ativas é o fortalecimento da capacidade de pensar, interpretar, avaliar antes de absorver os conteúdos, diferindo do comodismo da aceitação de tudo que é oferecido. Enfim, é necessário refletir com calma todo o contexto e ideias apresentadas, para então chegar ao aprendizado significativo.

### **3 METODOLOGIA**

Esta pesquisa foi realizada de forma qualitativa, embasada em autores e estudos bibliográficos que relatam a temática das novas tecnologias da educação. Adotou-se um questionário com perguntas objetivas e subjetivas, tendo como público-alvo professores da educação infantil e do ensino fundamental. Nesse sentido, a coleta de dados ocorreu com 10 profissionais da educação, formados em licenciatura plena de Pedagogia, de variadas escolas da rede municipal e privada, respondendo ao questionário proposto.

As análises científicas e sociais na educação alcançam um patamar significativo quando observadas de modo didático. Entretanto, essa metodologia foi pensada e extraída devido a esse cenário educacional ao qual tivemos que lidar quando fomos surpreendidos pela pandemia da Covid-19, fato inédito vivenciado por todos.

Observando o histórico do ensino e aprendizagem, podemos perceber que ele passou por inúmeros avanços desde a criação até os dias atuais. Embasando o estudo em principalmente em Kenski (2003), que fala sobre o avanço da tecnologia na educação como um destaque a se aprimorar ainda mais no decorrer do tempo, assim, podemos enfatizar que ao longo do tempo ela vem alcançando um patamar significativo." (KENSKI, 2003, p. 18).

Para debater a problemática proposta neste artigo, analisamos desde o surgimento da tecnologia na educação, assim bem como a implantação do ensino a distância e a diferença entre o ensino remoto, relatando também recursos e métodos utilizados para a facilitação do processo de ensino e aprendizagem. Conforme isto, no que diz respeito ao desenvolvimento da educação com uso de tecnologias muitos viram o recurso como o material mais adequado e primordial do momento, por meio dessas tecnologias, a educação supera barreiras territoriais e econômicas, para levar conhecimento a uma vasta quantidade de pessoas, em diversas localidades.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Esta pesquisa teve como mostra a relevância do trabalho docente com o uso das TIC's no processo de ensino e aprendizagem, especialmente em tempos de pandemia. A pesquisa foi realizada com 10 professores atuantes da rede pública e privada, onde os mesmos lecionam na educação infantil e fundamental, com menor tempo de atuação em seis anos e o de maior tempo 26 anos, todas do sexo feminino, com idades entre 22 a 54 anos. A pesquisa contém 09 questões, sendo 07 subjetivas e 2 objetivas. O canal de comunicação utilizado para envio da entrevista foi via WhatsApp e e-mail no formato de documento word.

A pergunta inicial teve como foco, identificar os pontos positivos e negativos do uso das TIC's na educação. Contudo, a maioria das entrevistadas informaram com bom olhar que as TIC's, afirmaram que foram de fundamental importância para dar continuidade ao processo de ensino, em tempos de pandemia, pois os alunos tiveram acesso às aulas em tempo em real, como também, oportunizou aos profissionais da educação a utilizar ferramentas tecnológicas para conseguir chegar ao aluno de uma forma mais dinâmica, prática e acessível, inovando e lhes dando autonomia.

Entretanto, os pontos negativos ressaltados foram, a desigualdade social, onde prejudicou alguns alunos pela falta de acessibilidade a rede on-line. Também é preciso levar em consideração que as pessoas se acomodaram, esquecendo dos livros, os quais possuem materiais ricos, tornando-se viciados a pesquisarem somente na internet, ou seja, é notável a riqueza do recurso, porém, percebemos que diante das fragilidades, por vezes, os materiais didáticos conseguem suprir o

momento de estudo. Ainda destacando-se como ponto negativo, foi ressaltado a dependência e isolamento de muitos alunos que deixaram de interagir e socializar com colegas e professores, deixando assim de criar laços, tendo a necessidade de estar conectados a um aparelho.

Na segunda questão, como objeção ao uso das TIC's em sala de aula, foi exposto pela maioria das entrevistadas a dificuldade de adaptar-se ao novo por não ter acesso a disciplina de TIC's na grade curricular da sua profissão, bem como a falta de estrutura e de comprometimento por parte dos alunos.

Quando questionadas de forma objetiva, se na escola havia formação voltada para as tecnologias digitais 60% responderam que não e 40% que sim. Assim, percebemos quão necessária é a formação continuada para professores independente da época.

As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa online, de trazer materiais importantes e atualizados para o grupo, de comunicar-nos com outros professores, alunos e pessoas interessantes, de ser coautores, "remixadores" de conteúdos e de difundir nossos projetos e atividades, individuais, grupais e institucionais muito além das fronteiras físicas do prédio. (MORAN, 2015, p.19).

Voltando para o contexto do professor, apesar das dúvidas presentes nesse novo espaço, a necessidade contribui para o desenvolvimento formativo do docente mesmo sem um formador explícito, os recursos mantiveram os professores em constante evolução e compartilhando saberes com os educandos.

Quando perguntadas qual a importância do uso TIC's em tempos de pandemia de forma geral responderam positivamente que a pandemia aproximou pais, alunos e escola. Mesmo encontrando algumas dificuldades tornaram-se aliados no desenvolvimento do ensino.

Na sequência de perguntas, foi notável que em relação na época de estudo das entrevistadas, 60% não tiveram disciplinas voltadas para o uso das TIC's e 40% tiveram. Dessa forma a falta dessa disciplina, resulta em práticas pedagógicas desacompanhadas de inovação, não pelo desprovisionamento de criatividade, mais especificamente pelo saber tecnológico.

Com isso, a questão seis da entrevista evidencia que o ensino desacompanhado se depara com os obstáculos culturais das crianças, que, acostumados com o ensino presencial, não conseguem aprender facilmente sem a

supervisão dos detalhes nos exercícios. A relevância das TIC's, vem de certa maneira amenizar aos poucos a falta de motivação para a participação dessas atividades bem como as dificuldades de leitura e a exposição de ideias nos exercícios em tempos de aulas remotas, por exemplo.

Ao trabalharmos o avanço da tecnologia na educação em tempos de pandemia, observamos que é um cenário de muitas facilitações, entretanto cercado por muitos tabus, como o distanciamento social, bem como o déficit de atenção ocasionado por seu uso excessivo. Muitos ainda não compreendem que as TIC's envolvem uma realidade além do computador ou da rede on-line, então ao questionar a utilização das NTIC, fora do contexto pandêmico, vimos que esse recurso é indispensável, necessitando apenas de uma compreensão maior acerca de sua eficácia como um todo e de forma criativa.

Uma preocupação que ouvimos dos adultos é a de que estamos aumentando o tempo de exposição dos alunos ao computador, o que agravaria o sentimento de desconexão de muitos desses adultos em relação à juventude de hoje. A isso respondemos que, em vez de combater a cultura vídeo/digital, nós a exploramos para obter melhores resultados. Já não seria mais que tempo de finalmente adotar os recursos digitais como auxiliares da aprendizagem, em vez de recomendar aos alunos que evitem as ferramentas hoje disponíveis? (BERGMAM; SAMS, 2016).

Sobre os maiores desafios enfrentados pelo o professor em tempos de pandemia, notamos que o grande obstáculo foi o aluno, propriamente dito, isto por não ter muitas das vezes o ambiente adequado e a presença do docente fisicamente, essa substituição do professor pela máquina, no momento de caos em que nos encontrávamos diante da pandemia, por uma lado evidenciou dificuldades e de outro facilitou de forma grandiosa para que o processo de ensino aprendizagem desse sequência sem que fosse interrompido de forma brusca e inesperado. Ou seja, ela trouxe consequências positivas e negativas tanto para o aluno como para o professor.

Na última pergunta, foi discutido as maiores dificuldades para a utilização dos equipamentos tecnológicos. O professor teve que aprender de forma rápida, onde 70% informaram que tiveram dificuldades com o uso dos aparelhos eletrônicos e mídias digitais, envolvendo a iluminação, criação de avaliação online,

tempo pedagógico consumido rapidamente, dentre outros. De certa forma, evidenciam que ao passar do tempo foram adaptando-se e encontrando a melhor maneira de aproveitamento de suas aulas remotas.

Ao final das entrevistas e análise das respostas, percebemos que, embora os professores que responderam as indagações tenham demonstrado a importância do uso das TIC's nas aulas, também admitiram que foi um grande desafio utilizá-las, não somente na pandemia, mas também nos espaços remotos e presenciais sendo difícil inserir e manter a curiosidades dos educandos nas matérias. Levando em consideração que muitas desconhecem a amplitude que as TIC's oferecem.

Finalmente, podemos perceber que a presença do docente é de fundamental importância para mediação do ensino e aprendizagem, sem a presença do professor é quase que impossível nesta fase da educação obter resultados positivos, pois o aluno necessita ser estimulado e incentivado a prosseguir, mesmo diante de um momento tão difícil como foi para todos nós o surgimento da pandemia da Covid 19, e pudemos entender que esse poder só o educador tem. Em outras palavras as TIC's vêm mostrar o quão importante é para o processo de ensino e aprendizagem, ainda mais com a evolução do mundo, e que pode ser desenvolvida de diversas maneiras, não deixando o professor limitado, este precisa compreender sua amplitude e fazer das TIC's um recurso, não o mediador principal do processo, mas sim, mais um instrumento facilitador do processo de ensino.

## 5 CONCLUSÃO

Através da pesquisa bibliográfica e das indagações feitas com os docentes, constatou-se a notória relevância do uso das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (NTIC) no processo ensino-aprendizagem. Impreterivelmente o assunto tecnologia e educação tomou conta da sociedade há várias décadas, desde que notada a sua influência na formação do sujeito contemporâneo, que estão sempre atraídos pelo acesso rápido às informações e pelo atrativo desenvolvimento dos meios de comunicação.

Nos dias atuais são inúmeras e cada vez mais aceleradas as transformações em torno de todos os âmbitos da sociedade, observa-se que desde os primórdios o

homem está sempre em busca de adaptações, mudanças, novos conhecimentos, aliás, fato esse implícito em sua constante busca do saber e aprender.

Hodierno, o mundo globalizado dispõe de muitas inovações tecnológicas para se utilizar em sala de aula, o que condiz com uma sociedade pautada na informação e no conhecimento, visto que, através desses meios temos a possibilidade virtual de ter acesso a todo tipo de informação independente do lugar em que nos encontramos. Com isso, todo esse desenvolvimento tecnológico trouxe enormes benefícios em termos de avanço científico, educacional, comunicação, lazer, processamento de dados e conhecimento.

Chegamos às considerações finais deste trabalho com a certeza da importante contribuição da inserção da tecnologia no cotidiano da criança. Sabemos que o longo caminho ainda será necessário trilhar em busca de compreender ainda mais o universo tecnológico em meio às aprendizagens. Entendemos que as crianças não aprendem apenas na escola, o ensino acontece também em seu entorno familiar e social, e principalmente naquilo que chama sua atenção, ou seja, a partir do momento em que as atividades são propostas nos espaços de mais afinidades a aprendizagem acontece, consistindo ainda mais na fixação do conteúdo.

Desse modo, estudar a união das tecnologias disponíveis com o ensino tornou-se algo bastante oportuno, pois a tecnologia digital aumenta a importância do papel do professor no ensino remoto e modifica a sua postura em sala de aula, contribuindo de maneira positiva para a formação profissional de um pedagogo e explicando teoricamente formas de chamar atenção dos alunos mesmo no ensino misto.

Além disso, o estudo revelou que nenhum material didático é completo, pronto e acabado, todos podem usar da criatividade e aprimorar conteúdos de forma que boa parte seja usuária da inovação. Neste sentido, conclui-se que a tecnologia serve como forte componente da aprendizagem em tempos de inovação, mudança e conseqüentemente de desafios que caminham verdadeiramente para uma aprendizagem significativa.

De modo que, o aluno não faça apenas uma simples ligação dos conteúdos estudados, mas se insira como componente principal do seu próprio desenvolvimento, em outras palavras, a ideia do ensino misto tem como plano

principal fixar o aluno como o foco das atividades propostas, e esta descoberta contribui para o pleno exercício de futuro profissional de educação. Um sistema inovador, com metodologias ativas e ensino remoto revela a criatividade do aluno, torna-o ativo, crítico, atuante, e protagonista de um espaço real, e o professor aprimora seus conhecimentos.

Por fim, a educação é um conjunto de ideias, fatores e profissionais. Para que funcione deve existir um acolhimento das causas mais comuns e desafiadoras a todos. Contudo, a educação tem uma perspectiva positiva para a tecnologia, não só como uma alternativa para o tempo atípico que o mundo passa, mas sim como uma metodologia ativa que veio para ficar, um sistema eficaz que tem ajudado a forma o indivíduo de maneira significativa.

Concluindo, perceber-se que existe uma relação de ganho em termos de aprendizagem, de interação para a promoção da aprendizagem e de desenvolvimento dos educandos considerando os aspectos físico, intelectual, psicológico e social, decorrentes da utilização das novas tecnologias. Outrossim, o trabalho ora posto foi fundamental para entender sobre o tema, conscientizar sobre a importância de incluir as TIC's no cotidiano educacional para assim a melhoria do ensino, formar uma sociedade digitalmente responsável e comprometida.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (org). **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.
- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande - MS: Autores Associados, 2001.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, nº 77, p. 53-61, maio, 1991.
- ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade do conhecimento. In: ASSMANN, Hugo. **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 13-32).
- BAADE, Joel Haroldo et al. **Professores da Educação Básica no Brasil em tempos de Covid-19**. Holos, v. 5, p. 1-16, 13 ago. 2020.  
DOI <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2020.10910>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

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

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 10/07/2022.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 02 agosto. 2022.

CANI, Josiane Brunetti; SANDRINI, Elizabete Gerlânia Caron; SOARES, Gilvan Mateus; SCALZER, Kamila. **Educação e covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC**. Revista IfesCiência, v. 6, Edição Especial, n. 1, 2020, p. 23-39. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/download/713/484>.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Disponível em: <<https://psicoeducauff.files.wordpress.com/2012/03/psicologia-da-educac3a7c3a3o-virtual-2.pdf>> Acesso em: 14 de maio de 2022

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação hoje: “Novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.

FARIAS, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge; SANTOS, Georgina, dos; VAINFAS, Ronaldo. **História: das sociedades sem estados às monarquias absolutas**. São Paulo: Saraiva, 2010.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, Apostila, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 1999, 5ª edição.

KENSKI, V. M. **O papel do professor na sociedade**. In: Ensinar a Ensinar. São Paulo, Pioneira, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação e tecnologias**. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2012. (Coleção Papyrus Educação).

KERCKHOVE, Derrick. **Inteligências en conexión: hacia una sociedad de la web**. Madrid: Gedisa, 1997. p. 104.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed.5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34,1999.

LOPES, Rosana Pereira. Um novo professor: novas funções e novas metáforas. In: ASSMANN, Hugo. **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 13-32).

LYOTARD (1988 A 1993) p.17 LYOTARD, J.F. (1988 o inumano. considerações sobre o tempo, Lisboa: Estampa 1993. Moralites postmodernes. Paris: Galilée.

MARX, K. & Engels, F. Manifesto Comunista, São Paulo, Global, 1988.

MORAN, José Manuel et al. **Nova Tecnologia e mediação pedagógica**. 6. Ed. Campinas; Papyrus, 2000.

\_\_\_\_\_. **A integração das tecnologias na educação**. 2000. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/moram/site/textos/tecnologia\\_educacao/integracao.pdf](http://www.eca.usp.br/moram/site/textos/tecnologia_educacao/integracao.pdf)>.

\_\_\_\_\_. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleções médias contemporâneas. 2015. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com>> Acesso em: 17 de julho de 2022.

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP. Papyrus, 2012.

MORAES, M. C. **Subsídios para Fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação**. Secretaria de Educação à Distância, Ministério de Educação e Cultura, Jan/1997.

\_\_\_\_\_. **Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no**

trabalho docente. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1997. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/283411/RBDE08-07-VANIMOREIRA-KENSK> >acesso:25/07/2022.

OLIVEIRA, Maria. **As Novas Tecnologias na Educação: Otimizando o Processo de Ensino-aprendizagem na Sala de Aula**. Só Pedagogia. Virtuosa Tecnologia da Informação, 2008-2022. Disponível em:

< [http://www.pedagogia.com.br/artigos/as\\_novas\\_tecnologias/index.php?pagina=6](http://www.pedagogia.com.br/artigos/as_novas_tecnologias/index.php?pagina=6).> Acesso em: 05 de jul. 2022

OLIVEIRA, Cláudio de, MOURA, Samuel Pedrosa. TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. 2015

PACIEVITCH, Thais. **Tecnologia da informação e comunicação**. 2014. Disponível em:

<<http://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao/>>. Acesso em: 25 jun. 2022

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascido na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PONTES, C. Cidadania e escola no contexto digital. E-curriculum. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59975>>.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALES, A. M. **Os desafios da educação a distância**. MEC-SESU/DEREM. 2008. Disponível em: <http://seednet.mec.gov.br/>. Acesso em 09 jul 2022

SANATAELLA, Lucia, **CULTURAS E ARTES DO PÓS HUMANO**, da cultura das mídias à cibercultura; São Paulo: Paulus, 2003.

SCHWARTZ, Christian. Janelas Para o Futuro. **Veja Vida Digital**, São Paulo, ano 32, p. 32, dez. 1999. (Parte Integrante da Veja).

SOBRAL, Adail. **Internet na escola**. O que é, como se faz. Loyola, São Paulo, 1999.

TARJA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação**: Novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 8 ed. São Paulo: Ética, 2008.

TORTAJADA, José; PELÁEZ, Antonio (Eds.). **Ciencia, tecnologia y sociedad**. Madrid: Sistema, 1997.

TOFFLER, A. **A Terceira onda**. São Paulo: Record, 1980. Previsões e premissas Rio de Janeiro. Record, 1983.

VIEIRA, Rosângela Souza. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação**: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72.

VIEIRA, Maria Alexandra Nogueira. **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: Uma perspectiva crítica sobre as TIC num contexto escolar**.

Disponível em:

[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3276/1/Tese\\_Educacao\\_Sociedade\\_de\\_Informacao\\_AV.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3276/1/Tese_Educacao_Sociedade_de_Informacao_AV.pdf). Acesso em: julho de 2022.

VOSGERAL, D. S. R. A tecnologia na escola: o papel do gestor neste processo. In: BARBOSA, A. F. (coord). **Tic Educação 2011: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**. São Paulo. 2012, p 35-41.

## SÍNDROME DE BURNOUT: CONSEQUÊNCIAS E IMPLICAÇÕES DE UMA REALIDADE CADA VEZ MAIS PREVALENTE NA VIDA DOS DOCENTES

DANTAS, Maria Das Graças  
AMARO, Rosigleyde Silva  
NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz

### RESUMO

A atual pesquisa tem como tema a Síndrome de Burnout nos docentes. O objetivo do estudo foi levantar informações sobre os principais fatores e consequências causados pela Síndrome de Burnout que afeta os docentes em sala de aula. Para obter os resultados, utilizou-se a metodologia qualitativa. Dessa forma, foi aplicado e analisado um questionário com dez docentes de uma escola de Campina Grande- PB, examinou-se minuciosamente as respostas aos problemas que causam consequências relevantes da Síndrome de Burnout. Através do estudo constatamos que os professores apresentam muitas dificuldades no trabalho, sobretudo considerando a desvalorização profissional e a pressão psicológica por parte da coordenação devido as cobranças e as injustiças impostas dentro da instituição, causando consequências relevantes da Síndrome de Burnout aos mesmos.

**Palavras-chave:** Burnout. Docentes. Adoecimento profissional.

### ABSTRACT

The current research has as its theme the Burnout Syndrome in teachers. The objective of the study was to gather information about the main factors and consequences caused by the Burnout Syndrome that affects teachers in the classroom. To obtain the results, a qualitative methodology was used. Thus, a questionnaire was applied and analyzed with ten teachers from a school in Campina Grande-PB, the answers to the problems that cause relevant consequences of Burnout Syndrome were carefully examined. Through the study, we found that teachers have many difficulties at work, especially considering the professional devaluation and psychological pressure on the part of the coordination due to the demands and injustices imposed within the institution, causing relevant consequences of Burnout Syndrome to them.

**Keywords:** Burnout. teachers. Professional illness.

## 1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, o termo Síndrome de Burnout é desconhecido por muitos docentes que estão em sala de aula. Admite-se que é uma notoriedade que vem

assustando muitos deles e deixando-os preocupados com sua saúde física e mental, acarretando uma exaustão provocada pelo medo, pela insegurança e pela demanda do excesso de trabalho e da falta de apoio da instituição de trabalho (escola).

Hodiernamente, estamos vivendo em uma sociedade subordinada pelo consumismo desenfreado, onde os profissionais esquecem de cuidar da saúde. Entre eles, estão os docentes, que sofrem com tantas mudanças, inovações e cobranças e estão submersos a falta de comprometimento das famílias, falta de apoio por parte do ambiente de trabalho, causando perdas na qualidade de suas aulas, comprometendo sua vida pessoal e social, adquirindo, assim, a Síndrome de Burnout.

Diante disso, o trabalho tem como objetivo levantar informações sobre os principais fatores e consequências da Síndrome de Burnout que afeta os docentes em sala de aula. Além dos problemas da doença que causa consequências relevantes aos mesmos, afetando a saúde mental e física, chegando a prejudicar a qualidade de vida. Precisando muitas vezes, se ausentar do trabalho por estarem doentes, alguns chegam a abandonar a profissão.

Indiscutivelmente, falar sobre a síndrome de Burnout é muito importante. Hoje no Brasil, existem muitos docentes sofrendo com dificuldades e problemas emocionais, afetando assim, sua vida profissional e no contexto em que vive. Com a falta de conhecimento e propagação específica sobre a SB, o número de casos podem aumentar frequentemente e levar a circunstâncias graves, além de tudo isso, pode causar uma crise altruísta. Desse modo, é preciso compreensão dos docentes para buscarem ajuda qualificada, fazendo com que haja melhores condições de vida para eles.

Nessa perspectiva, discutimos sobre o que é síndrome de Burnout, os sintomas, as causas e consequências que afetam os docentes, apresentamos como referências o discurso de autores conceituados, como: Gadotti (2006), Brandão (2003), Amorim-Manzotti-Júnior e Guimarães (2007), Carlotto (2004), Palazzo, (2004), dentre outros. Todos ratificam que a Síndrome de Burnout compromete a vida de muitos profissionais, entre eles, os docentes.

No que tange a metodologia da pesquisa, foi qualitativa com questionamentos sobre os sintomas, as causas e consequências da síndrome de Burnout. Para confirmar a pesquisa, entrevistamos professoras dos anos iniciais de uma escola de

Campina Grande. Confirmando que algumas das entrevistadas tiveram a síndrome de Burnout, contudo, não tiveram o tratamento adequado, por falta de conhecimentos. Sofrendo assim, consequências graves, chegando a se ausentar da sala de aula.

Finalmente, através dessa pesquisa, tivemos a oportunidade de divulgar sobre um tema tão desconhecido e pouco discutido, que precisa ser mostrado para a sociedade e para as instituições de ensino, que é a Síndrome de Burnout. Precisa-se pensar em políticas públicas voltadas para esse problema que afeta a vida dos profissionais, principalmente dos docentes. Cabe as secretarias de estado e municípios propiciar profissionais especializados dentro das escolas para ajudar na prevenção e tratamento da Síndrome de Burnout.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 A PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES**

As pesquisas que envolvem a origem da profissão docente apontam que desde o início da organização dos homens, quando estes sentiram a necessidade de transmitir o conhecimento que produziam às gerações ascendentes, justificando e afirmando sua permanência social.

De acordo com Gadotti (2006), assim que perceberam a eficácia do ato de ensinar, ou seja, quando perceberam a possibilidade de conhecer e aprender por meio do ensino, os homens iniciaram um processo de reflexão (ainda que sem intenção) que os ajudou a medotizar e expandir os conhecimentos produzidos e acumulados. Nas palavras do autor:

A prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico. O pensamento pedagógico surge com a reflexão sobre a prática da educação, com necessidade de sistematizá-la e organizá-la em função de determinados fins e objetivos (GADOTTI, 2006, p. 21).

Tardif (2002) menciona que, durante muito tempo, a profissão do professor foi vista como algo meramente vocacional, um ofício com um viés sacerdotal leigo ou mesmo um dom, motivo pelo qual era entendida como uma tarefa relativamente simples, sem a necessidade de grande aperfeiçoamento no que diz respeito à formação e ao exercício profissional. Aliás, o magistério não tinha relevância na

sociedade nem tão pouco era considerada como profissão, gerando o fato de que qualquer indivíduo (com o mínimo de conhecimentos) se ache habilitado para lecionar. Mesmo que não saiba nada de estratégias de ensino, de diversidade metodológicas, de sistemas de avaliação etc.

Segundo Brandão (2003), na antiguidade, os primeiros professores de que se têm conhecimento dominavam a retórica e possuíam conhecimentos relativos às artes, à música e à política. Sendo responsáveis pela instrução inicial dos filhos de seus senhores por meio do ensino da leitura, da escrita e da lógica matemática. Assim, surgiram os “exercícios de ensinar.” Nas palavras de Brandão (2003, p.40), eis como se referiam aos professores: “Ali um humilde mestre-escola, reduzido pela miséria de ensinar leciona as primeiras letras e contas”. Desse modo, percebemos que a profissão docente sempre esteve permeada de certo estigma valorativo, sobretudo no início da institucionalização do magistério.

Durante a Idade Média, o ensino foi totalmente administrado pela igreja, sendo ministrados pelos padres e clérigos das paróquias, que também não tinham formação adequada para tal exercício. Com as Reformas Religiosas ocorridas no século XVI, novas ideias e direções surgiram. A formação das chamadas “corporações de ofício” e das primeiras universidades, surgem então os aprendizes que passam a receber dos mestres os ensinamentos das artes e ofício que eram mantidos dentro dessas instituições. Romanowsk aduz que:

As universidades formadas pelos mestres livres e clérigos vagantes nasceram sob a proteção da igreja. Eram organizadas em torno de três campos de ensino: artes liberais, medicina e jurisprudência. Ali mestres e estudantes reuniram-se com a finalidade de aprender. (ROMANOWSK, 2007, p. 29).

A criação destinada de escolas destinadas à formação e preparo específico de professores voltada para a formação de docentes efetivamente laicos (posteriormente aos jesuítas está intimamente ligada à “[...]” institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implantação e difusão das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população.” (TANURI, 2000, p. 62).

Além disso, a Revolução Francesa, século XVII, reiterou a concepção de institucionalização de uma educação como função do estado, construindo a implementação de uma escola pública voltada para a formação de professores

desvinculados a igreja. Entende-se que nesse período, em que a Educação ora era regida pela igreja, ora pelo Estado, Nóvoa (1995) refletiu de forma negativa nesse processo de institucionalização da profissão docente, impendido que se estruturasse um conjunto de normas próprias de uma profissão, a exemplo com o que ocorreu em outras profissões. O autor diz que:

Contrariamente a outros grupos profissionais, os docentes não codificaram jamais, de maneira formal, um conjunto de regras deontológicas. Isso se explica por duas razões: primo, o comportamento ético lhes foi ditado do exterior, em princípio pela igreja, depois pelo estado; segundo, estas duas instituições exerceram uma após a outra o papel de mediadores da profissão docente, tanto em suas relações internas quanto nas externas. (NÓVOA, 1995, p. 120).

Como já mencionado, o Brasil teve inicialmente à docência marcada pelo domínio dos padres jesuítas que ao longo de (mais de duzentos anos), com a função de instruir e catequizar o povo em diversos continentes produziram vasto material no que se refere à organização de métodos de ensino e à instrução tanto de alunos quanto de seus próprios padres e professores. Após a transferência da responsabilidade de ensinar para o Estado, as mulheres brasileiras tiveram papel fundamental na construção do ofício de ensinar, contribuindo em massa pela institucionalização do magistério. No entanto, poucos avanços e contínuos retrocessos aconteciam com relação à profissionalização da docência e a outros aspectos da educação em geral.

Somente a partir do advento da Revolução Industrial que o papel da escola passou a ser desenvolvido, recebendo maior notoriedade, principalmente em função do seu caráter social. Contribuindo para a formação do operário das fábricas, setor que era de fundamental importância para o processo de urbanização das cidades. Como consequência, a educação passou a ter papel de maior importância. Visto que atendia as reivindicações populares e aos interesses das políticas desenvolvidas nesse período. Desencadeando, consideravelmente a necessidade de um maior número de professores para atender a uma demanda crescente, o que por sua vez, mudou a visão com a questão educacional e com a profissão docente.

Com as intensas transformações ocorridas nas sociedades (o desenvolvimento industrial, as inovações tecnológicas e mais à frente o aprofundamento da crise na educação norte-americana). Impulsionou-se um novo olhar sobre as questões educacionais no Brasil e no Mundo. Inclusive sobre as concepções que se tinha acerca do ensino e do papel determinante da educação no

processo de desenvolvimento das sociedades. Buscando saídas de melhorias para o processo de formação dos professores. Contudo, nada suficiente para o alcance e efetiva valorização e profissionalização da Educação. Nesse sentido, Labaree reitera que:

Há uma série de razões para crer que o caminho para a profissionalização dos docentes encontra-se cheios de crateras e areias movediças: os problemas próprios que surgem ao tentar promover os critérios profissionais dentro de uma profissão tão massificada, a possibilidade de desvalorização das habilidades como consequência do aumento dos requisitos educativos, a herança niveladora dos sindicatos dos professores, a posição histórica da docência como forma de trabalho própria das mulheres, a resistência que oferecem os pais, os cidadãos e os políticos, à reivindicação do controle profissional das escolas, o fato da docência ter demorado a se incorporar a um campo infestado de trabalhos profissionalizados, a prévia profissionalização dos administradores das escolas e o excessivo poder da burocracia administrativa, a prolongada tradição de realizar reformas educacionais por meio burocráticos [...] e a diversidade de entornos em que se dá a formação dos professores. (LABAREE, 1999, p. 20)

Ainda hoje, século XXI, os professores buscam maior valorização social referente ao papel que exercem na sociedade, papel este de extrema importância para o desenvolvimento da sociedade que exige do professor tamanha dedicação e ousadia para driblar as adversidades do tempo tecnológico, globalizado e descartável, que vem exigindo tanto do professor a ponto de comprometer a sua saúde, como falaremos adiante.

## 2.2 CAUSAS DO ADOECIMENTO EMOCIONAL DO DOCENTE

A profissão docente é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), como uma das mais estressantes, com forte incidência de elementos que condizem à transtornos mentais. Do tipo: ansiedade, fobias, pensamento acelerado, estresse e até esgotamento profissional. Independentemente do nível de ensino, tipo de escola, pública ou privada, o ofício está se configurando atualmente como uma profissão alvo de inúmeros estressores psicossociais presentes no contexto de trabalho.

Nenhuma categoria tem sido tão severamente avaliada e cobrada pela população em geral nas últimas décadas como a de professores (FARBER, 1991). A atividade que antes era entendida como uma profissão vocacional de grande satisfação pessoal e profissional tem dado lugar a excessivas questões tecnoburocráticas. Com inúmeras demandas e sobrecarga mental e emocional. Por

exigir dos docentes altos níveis de concentração, precisão e atenção diversificada.

Nesse sentido, Trigo complementa:

A exaustão emocional abrange sentimentos de desesperança, solidão, depressão, raiva, impaciência, irritabilidade, tensão, diminuição de empatia, aumento da suscetibilidade para doenças, cefaleia, náuseas, tensão muscular, dor lombar ou cervical, distúrbios do sono. O distanciamento afetivo provoca a sensação de alienação em relação aos outros, sendo a presença destes muitas vezes desagradável e não desejada. (TRIGO, 2007,p.225).

Corroborando com a argumentação acima, Levy (2006), nos assegura que a sobrecarga e a extensa jornada de trabalho geram desconforto entre os professores, propiciando o aparecimento da Síndrome de Burnout, principalmente em profissionais que trabalham mais de sessenta horas semanais. Realidade de boa parte dos docentes brasileiros, segundo pesquisas realizadas, que complementam a renda com dobras de jornada escolar ou extraescolar. Para Codo "profissionais atingidos pelo Burnout passam a não de importar mais com as relações interpessoais, desenvolvem sentimentos e atitudes negativas com relação aos colegas sentem-se exauridos de poder dar mais de si." (CODO, 1999, p. 276).

O professor mais propenso ao Burnout ao contrário do que se pensa, não é aquele que foge das suas obrigações, mas sim aquele que as realiza de maneira metódica. Estão sempre em busca de perfeição, gerando um quadro de angústia quando se deparam com o cansaço, fadiga, o que resulta em licença médica, afastamento, isolamento social, estresse, e muitas vezes aposentadorias precoces. Como comenta Carlotto: "O ensino é uma profissão solitária, uma vez que há uma tendência do professor a vincular suas atividades ao atendimento de alunos, ficando à parte de atividades de afiliação, grupos e engajamento social." (CARLOTTO, 2002, p.53).

Por consequência, fatores associados ao excesso de trabalho, indisciplina em sala de aula; remuneração; pressão do sistema educacional; violência; desgaste físico; falta de reconhecimento; formação inicial deficiente; demanda de atividades extraclasse, vêm causando o adoecimento do professor cada vez mais sobrecarregado e desgastado com as pressões impostas pela sociedade. Nessa perspectiva, Esteve comenta que "o mal-estar docente é uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos

objetivos do ensino como na recompensa materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui. (ESTEVE, 1999, p.144).

Outrossim, o professor precisa o quanto antes de apoio e compreensão diante das responsabilidades que foi atribuída ao seu ofício, caso contrário o número de professores doentes será crescente ocasionando problemas futuros e graves consequências à sociedade.

### **2.2.1 O AMBIENTE DO TRABALHO**

O trabalho é considerado como uma atividade criativa e de transformação social que modifica não apenas o mundo, mas também o homem que o executa. Proporciona conhecimento, experiência, relações afetivas, habilidades, enfim, desenvolvimento da forma mais ampla que podemos pensar. No entanto, o trabalho nem sempre pode retornar para o trabalhador de forma plenamente positiva, principalmente quando se trata a ocupações humanas que, por sua natureza, são atingidas pelo estresse, que é o caso da docência. Profissão que exige muita atenção com o público.

O contexto que envolve o ambiente social de trabalho do professor está cercado de características e situações as quais demandam um jogo de cintura e adaptação às diversas especificidades causadas no dia a dia, próprios do ofício. A longa jornada de trabalho, a falta de empatia com os colegas, a infraestrutura, as relações interpessoais, correção de provas, atividades para preparar, conteúdos para estudar e explicar, fazer os alunos aprenderem, nas condições mais adversas ou estimular o aprendizado, dentre outros.

Além disso, é crescente o número de novos profissionais que entram no mercado de trabalho e a competição aumenta e com esta a qualificação docente. As exigências profissionais aumentam a cada ano. Mas há de se considerar que no trabalho do professor, um elemento que tem sido apontado como fonte de desgaste é a relação direta e constante estabelecida com os alunos. O cuidado-relação entre dois seres humanos cuja ação de um resulta no bem-estar do outro é inerente à relação de ensino-aprendizagem. Assim, no campo educativo, não há como separar trabalho e afetividade. (CODO, 1999, p. 36).

O autor acredita que para o educador, o produto do seu trabalho é o outro, ou seja, o aluno, e os meios de trabalho é ele mesmo. Ocasionalmente ocasionando um desgaste permanente nos ambientes de trabalho a quais estão submetidos, ocasionando fatores determinantes de doenças.

Dentre tantos fatores que têm contribuído para a desvalorização no meio educacional, temos a carência de investimentos na área, a desvalorização do professor, a falta de reajustes salarial, as péssimas condições de trabalho, salas superlotadas, entre outros. Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), os professores da educação básica recebem em média 40% menos do que os profissionais de outras áreas que têm o mesmo nível de escolaridade. (SEE, p. 9).

Entre tantas políticas públicas voltadas para o aprendiz e poucas em prol dos educadores, as cobranças excessivas, o desrespeito, as agressões verbais e até físicas por parte dos alunos, e em certo momento dos pais, são fatores que também têm levado muitos professores a deixarem as salas de aula. Pesquisas mostram como tem aumentado o número de violência contra professores.

O país lidera um ranking de violência nas escolas elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com mais de 100 mil professores e diretores de escola do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (alunos de 11 a 16 anos). O levantamento considera dados de 2013, quando 12,5% dos professores brasileiros ouvidos relataram ser vítimas de agressões verbais ou de intimidação de alunos ao menos uma vez por semana. A média entre os 34 países pesquisados é de 3,4%. O Brasil é seguido por Estônia (11%) e Austrália (9,7%). (OCDE, 2013).

Diante desse cenário, fica cada vez mais difícil exercer a profissão docente no país, são dados alarmantes e preocupantes, principalmente quando vivemos uma época em que o mal do século está relacionado a problemas emocionais e psíquicos. Muitos educadores têm desenvolvido transtornos mentais depois de terem sido agredidos ou até mesmo coagidos pelos alunos.

### **2.3 SÍNDROME DE BURNOUT E O TRABALHO DOCENTE**

A Síndrome de Burnout também é conhecida como síndrome do esgotamento profissional. É considerada como um distúrbio psíquico de caráter depressivo. Todo trabalho que tem uma relação direta com o público, o estresse causado pelo

ambiente de trabalho tem causado sintomas que caracterizam esse esgotamento.

Nesse sentido, França e Rodrigues, corroboram:

Hoje, valoriza-se a competência voltada para resultados estratégicos e não só a incondicional. São horizontes desafiadores; a saúde sinaliza os limites de resistência física, mental, e de relacionamento das pessoas nesses processos de esforços contínuos de profissionalização trabalhadora (FRANÇA; RODRIGUES, 2009. p.169).

Essa síndrome foi uma descoberta feita pelo Alemão Freudenberger, quando diagnosticou o seu próprio estado emocional, no início dos anos 1970. Em 1974, a Burnout foi nomeada por Herbert Freudenberger *Burg* queima-se *out* por completo – um estado de esgotamento físico e mental cuja causa está intimamente ligada a vida profissional (HERBERT FREUDEMBURG).

A Síndrome de Burnout tem sido cada dia mais constante no corpo docente, a desmotivação em lecionar tem tirado vários professores do seu ambiente de trabalho que é a sala de aula. Acarretando problemas não só para o professor como também para todo âmbito escolar, tendo em vista que o processo de ensino e aprendizagem tem como mediador, o professor.

Diante da intensa carga emocional que o contato frequente e intenso com pessoas impõe, principalmente com aquelas que vivem situações de sofrimento, o indivíduo pode desenvolver uma exaustão emocional. O profissional sente-se esgotado, com pouca energia para fazer frente ao dia seguinte de trabalho, e a impressão que ele tem é de que não terá como recuperar (reabastecer) essas energias. Esse estado costuma deixar os profissionais, pouco tolerantes, facilmente irritáveis, – nervosos, – amargos, no ambiente de trabalho e até mesmo fora dele, com familiares e amigos. Por consequência,

O profissional torna-se pouco generoso, aparentemente insensível e, muitas vezes, apresenta um comportamento rígido e adota rotinas inflexíveis, como uma forma de manter-se – imparcial, distante de qualquer envolvimento com clientes e colegas. As relações com o trabalho e com a vida são vividas como insatisfatórias e pessimistas. (FRANÇA; RODRIGUES, 2009. p.53)

Ademais, o ministério da saúde tem leis e princípios que norteiam o diagnóstico de diversas doenças relacionadas ao ambiente de trabalho dentre elas está a síndrome de Burnout ou síndrome do esgotamento profissional, que atualmente torna-se cada vez mais constante. Segundo o Ministério de Saúde do Brasil, também associada à esfera psicoafetiva e presente em trabalhadores da saúde e em agentes penitenciários, entre outros profissionais da área de serviços ou

“cuidadores”, encontra-se uma síndrome específica denominada síndrome de Burnout ou síndrome do esgotamento profissional (no Código Internacional de Doenças - CID - classificada como Z73. 0). (JACQUES, 2002, p.339). Destarte,

O interesse por Burnout cresceu devido a três fatores. O primeiro deles foram as modificações introduzidas no conceito de saúde e o destaque dado a melhoria da qualidade de vida pela OMS – Organização Mundial da Saúde. O segundo foi o aumento da demanda e das exigências da população com relação aos serviços sociais, educativos e de saúde. E por último, a conscientização de pesquisadores, órgãos públicos e serviços clínicos com relação ao fenômeno, entendendo a necessidade de aprofundar os estudos e a prevenção da sua sintomatologia, pois a mesma se apresentava mais complexa e nociva do que se projetava nos estudos iniciais (PERLMAN E HARTMAN, 1982, apud CARLOTTO; CÂMARA, 2008, p. 153).

Nesse sentido, à medida que o professor cresce na sua carreira, a cobrança aumenta tanto por ele mesmo quanto para o meio, tornando um fator de risco para o surgimento dessa síndrome. Todavia, para Jasiulionis (2009), a profissão docente é trilhada por fatos e acontecimentos, tais como: crescimento profissional e plano de carreira que ganham significância na carreira do professor.

Esses acontecimentos contribuem para a efetivação do progresso profissional. Analogamente, na medida em que surge um avanço na carreira do professor, as atitudes e comportamentos desse profissional podem motivar altos níveis de pressão, interferindo diretamente em sua prática pedagógica e em sua vida cotidiana.

Além do mais, a docência é uma profissão diferenciada em comparação com as demais atividades. Esse profissional precisa desenvolver mais competências e há outro agravante, o envolvimento emocional. O docente se compromete de tal forma que a sua satisfação é ver o seu trabalho dando frutos, ou seja, os alunos assimilando o que lhe foi exposto, como também, ser reconhecido pelos seus feitos perante os companheiros e superiores no trabalho. Nesse sentido, se empenha buscando fazer a diferença, porém, nem sempre os resultados são satisfatórios, seja pela falta de comprometimento dos alunos ou por falta de reconhecimento da instituição de ensino, ou até mesmo, pela sociedade, essa situação faz com que os mesmos mudem de comportamento e se sintam, muitas vezes, fracassados.

Por consequência, vem à desmotivação, porém continua lecionando sem manter uma relação afetiva com os educandos e sem expectativas em relação ao trabalho. Por conta dessa situação, muitos se tornam educadores frios, sem

perspectiva de avançar, e acabam por desenvolver problemas mentais em relação ao trabalho. Onde o ambiente escolar passa a ser sinônimos de sofrimento, seja pela pressão advinda dos superiores, responsáveis ou pelos desgastes físicos e emocionais decorrentes das exigências propícias da profissão. Sendo assim, Ferreira (2011) destaca que: "A consequência de tudo isso é o prejuízo da saúde física e mental dos professores, transformando o trabalho, em que deveria gerar prazer, em sofrimento.||

A perturbação psíquica decorrente do sofrimento das situações em que os professores vivenciam em sala de aula é capaz de desencadear traumas para toda a vida. É o caso da Síndrome de Burnout que acomete os educadores em pleno exercício da profissão. Segundo Codo,

Trata-se de uma síndrome em que o prazer e a realização pelo trabalho diminuem com o passar do tempo, como decorrência direta da relação entre o ambiente de trabalho e a resposta psíquica-comportamental do indivíduo. O trabalhador arma inconscientemente uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto. (CODO, 1999).

A Síndrome de Burnout, termo usado por Herbet J. Freudenberg em 1974, para apresentar os sintomas que afetava a saúde dos trabalhadores em atividades laborais. Distúrbio psíquico de cunho depressivo e a principal causa do adoecimento é o estresse rotineiro. Os fatores que têm causado danos psicológicos aos professores são: o acúmulo de várias funções e por consecutivos anos na mesma atividade, a excessiva carga de responsabilidade, e a desvalorização da docência, que têm levado a desmotivação e a falta de interesse por parte dos mesmo com a profissão. Esses profissionais, atingidos pelo Burnout, passam a não se importar mais com as relações interpessoais, desenvolvem sentimentos e atitudes negativos com relação aos colegas, sentem-se exauridos, incapazes de poder dar mais de si.|| (CODO, 1999 p. 276).

Esse quadro, outrora, tido por estresse, evoluiu de tal maneira, que o tempo de serviço dos profissionais da educação só vem diminuindo pelo afastamento por problemas na saúde. A Confederação Nacional dos trabalhadores da Educação (CNTE) afirma que: "a categoria sofre em sala muito estresse devido à quantidade de alunos em sala de aula, baixa remuneração e pelas más condições de trabalho|| (CNTE, 2008). Mas apesar da importância do educador, nem todos dão a devida

cotação a categoria que enfrenta as mazelas da exposição à conflitos diários geradores de doenças psicossomáticas.

### 2.3.1 OS NÍVEIS DA SÍNDROME DE BURNOUT

A Síndrome de Burnout é uma exaustão psíquica, causada pelo estresse advindo do esgotamento mental da atividade laboral do indivíduo. O termo Burnout vem do inglês Burn (queima) e out (por dentro) em que a pessoa sofre um desgaste emocional (dentro) que afeta o físico (fora). Em português, é atribuído ao Burnout como algo que perde a energia e as forças no trabalho. Nas escolas sempre há um ou mais professores que sofre desse mal, muitos deles são visivelmente desestimulados e reclamam de tudo a sua volta.

Einstein destaca que: "O que começa com a exigência de uma grande dedicação vai culminar em falta de interesse, perda de sentido e desligamento emocional do trabalho. E isso se estende também a vida pessoal" (EINSTEIN, 2013). Desse modo, os profissionais que lidam diretamente com pessoas correm alto risco de desenvolver a SB. Ela se instala silenciosamente e se manifesta em três níveis: Exaustão Emocional, Despersonalização e Redução da Realização Pessoal no Trabalho. Porém, nem todos as pessoas que têm a SB chegam a desenvolver os três níveis. A seguir abordaremos as dimensões de cada fase.

### 2.3.2 EXAUSTÃO EMOCIONAL

Burnout é um tipo de estresse ocupacional que vem afetando cada dia mais o corpo docente, ainda desconhecida pela classe. Podemos conceituar a exaustão emocional como um forte sentimento de tensão emocional tendo como principal ambiente o âmbito escolar. Essa exaustão se dá pelo aumento da carga horária, más condições de trabalho e a desvalorização da classe.

A alta carga horária de trabalho e o excesso de tarefas realizadas fora do ambiente laboral são fatores que influenciam a qualidade de vida dos docentes. Segundo Lipp (2012, p.60), o contexto atual interligou de maneira uniforme e singular o mundo pessoal e o mundo profissional. Mesmo fisicamente fora do

trabalho, as tarefas não se esgotam e, cada vez menos, os professores conseguem dividir a vida particular da vida laboral, tendo o trabalho invadido sobremaneira sua privacidade.

Conforme Gomes & Quintão (2011, p. 336), esse problema tem levado muitos docentes a abandonar a sala de aula e procurar outra profissão, e principalmente desacreditar que através da educação mudamos uma geração. Carlotto afirma que em professores com Burnout há um forte desejo de abandonar a profissão, atitude esta que é tomada principalmente por docentes jovens e a motivação de abandonar o trabalho se configura numa forma de tentar lidar com a exaustão emocional. Altos níveis de Burnout fazem os educadores ‘contarem as horas’ para o dia de trabalho terminar (CARLOTTO, 2002, p. 27). A frustração, a decepção e o senso de fracasso profissional contribuem para que o profissional não veja sentido em seu trabalho (SILVA, 2006, p. 94).

Toda essa carga produz no professor um cansaço e uma falta de ânimo para realizar suas atividades do cotidiano, que antes era realizada com bastante segurança de satisfação. Sobre exaustão emocional, Jodas Haddad, especifica que:

A Síndrome de Burnout corresponde à resposta emocional as situações de estresse crônico em razão das relações intensas de trabalho com outras pessoas ou de profissionais que apresentem grandes expectativas com relação ao seu desenvolvimento profissional e dedicação à profissão e não alcançam o retorno esperado. Decorre de um processo gradual de desgaste no humor e desmotivação acompanhados de sintomas físicos e psíquicos. (HADDAD; 2009, p. 193).

Outrossim, a exaustão emocional é quando o professor percebe sua impotência diante dos problemas e o esgotamento dos recursos físicos e mentais em relação ao trabalho. É nesse momento que o organismo começa a dar sinais (muitas vezes despercebido ou negligenciado) de que algo não vai bem. São sinais como: reclamar que está sempre cansado ou com sono, abrir mão de estar com a família nos fins de semana, por ter a necessidade de ficar descansando, acordar cansado, irritado e mal-humorado, a falta de concentração, lapsos de memória, esses são apenas alguns de tantos indícios que nosso cérebro usa para chamar a atenção quanto ao desenvolvimento de um quadro de exaustão emocional.

### **2.3.3 BAIXA REALIZAÇÃO PROFISSIONAL**

Baixa Realização no Trabalho é quando o profissional se autoavalia negativamente, com sentimento de impotência e fracasso se abstém da profissão por se achar incompetente. Mas, há casos que o abandono é implícito, ou seja, ocupa o cargo de forma superficial, mas não o executa por conta da insatisfação profissional. Desse modo,

A pessoa com síndrome de burnout não necessariamente deva vir a denotar todos esses sintomas. O grau, tipo e o número de manifestações apresentadas dependerão da configuração de fatores individuais (como predisposição, genética, experiências socioeducacionais), fatores ambientais (locais de trabalho ou cidades com maior incidência de poluição, por exemplo) e a etapa em que a pessoa se encontra no processo de desenvolvimento da síndrome. (BENEVIDES-FERREIRA, 2002, p. 44).

Por conseguinte, a síndrome de burnout é a reação física e emocional, que a mente expressa através dos níveis acima citados. O trabalhador ao chegar em seu limite emocional e físico passa a sofrer deste mal de uma tal forma que se torna incapaz de lecionar e refém de seu próprio trabalho.

O professor hoje vem sendo reflexo de um histórico preocupante de desvalorização a classe, não só na questão financeira, mas principalmente no reconhecimento da importância profissional. A falta de respeito com o professor tem sido cada dia mais frequente em noticiários mostrando tanto a violência física como a verbal.

O ato de ensinar é constituído de peculiaridades geradoras de estresse e de alterações de comportamento daqueles que o executam, expondo permanentes os professores a uma degeneração progressiva de sua saúde mental e que os professores estão entre as três principais categorias atingidas pela síndrome de Burnout, faltava para nós a conscientização, divulgação e a apropriação política desta situação (JBEILI, 2008, p.4)

O professor passou de mediador de conhecimento para acusado da má educação dos seus alunos, com toda essa problemática é cada dia mais comum o abandono da profissão, a falta de ânimo e a baixa realização profissional, o sonho tornou-se um pesadelo.

Diante de tal deterioração da qualidade da atividade, a realização pessoal e a profissional ficam extremamente comprometidas. Freudenberg afirma que o Burnout surge principalmente nas áreas em que as pessoas acreditam serem as mais promissoras para suas realizações, nos profissionais que procuram a competência, uma posição de destaque na comunidade, ser reconhecidos e alcançar boa situação econômica. No entanto, a sensação que muitos têm é de que

estão batendo a cabeça, dando murro em ponta de faca, dia após dia, semana após semana, ano após ano, o que desenvolve intensos sentimentos de decepção e frustração. (FRANÇA; RODRIGUES, 2009. p.54).

### 2.3.4 DESPERSONALIZAÇÃO

A Despersonalização - a principal característica desse nível é a insensibilidade com que o educador ou profissional passa a abordar as pessoas ao seu redor, colegas e alunos. Diminuição no envolvimento emocional, com atitudes desumanas que passa a tratar as pessoas a sua volta como se fossem objetos. Há uma blindagem emocional, com comportamento defensivo sem demonstrar interesse e usa do cinismo e da ironia nas suas relações. Outrossim,

A maioria dos professores espera mais do seu emprego do que seu salário. Todos querem executar um trabalho que tenha sentido- sentir, no final do dia, que o que fez contribuiu para um importante propósito. Para a vítima de burnout, trabalhar torna-se sem sentido e o entusiasmo é substituído pelo cinismo (para que ligar? Não estou nem aí), especialmente em pessoas que antes eram muito dedicados e entusiasmado com o trabalho. (REINHOLD, 2007, p.70).

### 2.3.5 IDENTIFICANDO OS SINTOMAS DA SB

Geralmente os sintomas começam de forma leve, em muitos casos o indivíduo imagina que é algo passageiro. Ao passar dos dias. esses sintomas vão se agravando e por várias vezes sendo confundidas com Depressão ou Problemas Cardíacos. Sintomas da síndrome Burnout não tem um quadro clínico homogêneo, mas pode ter mais diversos sintomas físicos ou psicológicos, que são de repente. Desconforto físico não tem nenhuma causa orgânica, são psicossomáticas, que são: gastrointestinais, vertigens, distúrbios do equilíbrio corporal, distúrbios do sono, a susceptibilidade a infecções, palpitações. Desconforto psicológico habitual baixa autoestima, maior vulnerabilidade as decepções ou perdas, predisposição ao estresse, diminuição da satisfação no trabalho, sinais de depressão. (ARAYAGO, et al., 2016, p.7).

Alguns sintomas podem identificar a Síndrome de Burnout: Cansaço excessivo físico e mental; Dor de cabeça frequente; Negatividade constante; Fadiga; Insônia; Pressão alta; Dores no corpo; Alterações cardíacas; Isolamento; Alterações

repentinamente e humor; Sentimento de fracasso e incompetência; Dificuldade de concentração

Segundo Farber (1991), as manifestações de Burnout em professores podem ser divididas em sintomas individuais (distúrbios do sono, fadiga, sentimentos de alienação, impaciência, baixa autoestima, cinismo, absenteísmo, entre outros) e profissionais (abandono da profissão, deterioração das relações socioprofissionais, desgaste físico e mental, sobrecarga, conflitos na relação professor-aluno, entre outros). Em geral, os professores passam a se sentir física e emotivamente acabados, exaustos, normalmente encontram-se irritados, ansiosos, enfurecidos ou tristes.

Todos esses sintomas tornam as pessoas amarguradas, sem entusiasmo para continuar a sua rotina diária, sem vontade de se relacionar com a sociedade. É o desenvolvimento do distanciamento emocional que se exacerba, como frieza, indiferença diante das necessidades dos outros, insensibilidade e postura desumanizada. O contato com as pessoas é impregnado por uma visão e atitudes negativas, frequentemente desumanizadas, com a consciência de que em seu trabalho a profissional lida com seres humanos e com perda de aspectos humanitários na interação interpessoal.

O profissional que assume atitude desumanizada deixa de perceber os outros como pessoas semelhantes a ele, com sentimentos, impulsos, pensamentos e processos que ele também pode ter. Como resultado do processo de desumanização o profissional perde a capacidade de identificação e empatia com as pessoas que procuram em busca de ajuda e as trata não como seres humanos, mas como "coisas", "objetos". Nesse sentido, o profissional,

Tende a ver cada questão relacionada ao trabalho como um transtorno, como mais um problema a ser resolvido, pois que o incomode e perturba. Assim, o contato com as pessoas será apenas tolerado, e a atitude em geral será de intolerância, irritabilidade, ansiedade. (FRANÇA; RODRIGUES, 2009. p.53-4).

### **2.3.6 AS PRINCIPAIS CAUSAS**

As causas da síndrome de Burnout engloba diversos fatores tanto pessoais e ambientais, que estão ligadas diretamente ao profissional. Segundo Orsi (2006) os professores constituem um dos grupos de profissionais que possivelmente mais são

afetados pela Síndrome de Burnout, pois as condições em que trabalham acabam contribuindo para esgotar suas energias no decorrer do ano letivo. Toda essa situação adversa, manifesta-se pela sensação de impotência diante da realidade habitual, laboral e pessoal, enraizando o nível de desestímulo e renúncia profissional.

O fator genético ou a personalidade não são causas dessa síndrome ambiente de trabalho e as suas condições são fatores que determinam o adoecimento do docente. Podemos pontuar algumas causas mais comuns: desvalorização profissional; carga horária alta; baixos salários que lhe obriga a trabalhar em mais de uma escola; violência; atividades complexas e exaustivas; falta de interesse do aluno; competitividade; cobrança por resultados. Por conseguinte,

Normalmente a patologia não é muito aceita no meio laboral. Isto ocorre principalmente porque nesse ambiente os valores construídos estão muito relacionados à produtividade. Assim, acredita-se que a doença pode comprometer os resultados e as metas da empresa (FRANÇA, 1999 APUD ANDRADE & CARDOSO, 2012, p. 131).

Ademais, as causas mais comuns estão relacionadas com os desgastes entre professor/aluno, professor/colega, professor/superior. Que, por trás dessas relações, há uma gama de comportamentos irregulares de ambas as partes como: entre os colegas há os sentimentos de hostilidade e inveja. Que ficam explícitos na desvalorização pelo trabalho e pela resistência em reconhecer a superioridade sejam em desenvolver projetos ou em cargo. Nesse contexto, Moura (2000), atribuiu como dez maiores fontes de esgotamento para docentes os seguintes aspectos.

1. Desmotivação dos alunos;
2. Comportamento indisciplinados dos alunos;
3. Falta de oportunidade de ascensão na carreira profissional;
4. Baixos salários;
5. Más condições de trabalho (falta de equipamento e instalações adequadas);
6. Turmas excessivamente grandes;
7. Pressões por tempo e prazo;
8. Baixo reconhecimento e pouco prestígio social da profissão;
9. Conflitos com colegas e superiores;
10. Rápidas mudanças nas exigências de adaptação dos currículos;

Doravante, no ambiente escolar existem as situações em que o professor é exposto a tribulações com os educandos. Onde eles agridem os educadores verbalmente ou fisicamente, causando desconforto, sentimento de revolta, frustração e irritabilidade principais causadores do sentimento de burnout.

### 3 METODOLOGIA

Para atender os objetivos da pesquisa, utilizamos a metodologia qualitativa. Dessa forma, erguemos informações sobre os principais fatores e consequências causados pela Síndrome Burnout que está afetando os docentes no ambiente escolar.

Para tal realização, elaboramos, aplicamos e analisamos um questionário usando um formulário no *google forms*. No questionário foi apresentado:

- Sobre o seu ambiente de trabalho (sala de aula), você sente satisfação, alegria, confortável nele? Comente.
- Você considera que a profissão do professor é importante para a sociedade? Você gosta de ser docente? Comente
- Você já ouviu falar em Síndrome de Burnout?
- A Síndrome de Burnout tem consequências negativas na vida profissional e pode provocar perda de produtividade ou diminuição do compromisso com o trabalho. Você já sentiu alguns dos sintomas mencionados acima?
- Sua carga horária diária dedicada ao trabalho é em média:
- - Para evitar a Síndrome de Burnout, é necessário observar a rotina para diminuir o ritmo de trabalho. Tirar férias, praticar atividade física, respiração, *mindfulness*, exercício de relaxamento pode diminuir o nível de estresse, controlar a doença e até levar a cura. Você pratica alguns desses exercícios?
- - Os profissionais habilitados para o tratamento da síndrome de Burnout são: o psiquiatra, que irá prescrever a medicação e o psicólogo para realizar a psicoterapia. Você já foi a algum profissional desse citado?
- Você já teve Burnout comprovado por um psiquiatra?

- Se sim, pode nos relatar um pouco da sua experiência tais como sintomas, terapias e medicamentos?

Para obter os dados almejados, entrevistamos dez (10) professores de uma escola estadual localizada na cidade Campina Grande no estado da Paraíba. A escola investigada dispõe de 8 salas de aula, todas utilizadas para os anos iniciais, 4 banheiros, 2 corredores, 2 refeitórios, 1 cozinha, 1 sala de professores, 1 secretaria e uma sala da direção. Todos os docentes entrevistados já contribuíram muito para a educação e tem muitos anos em sala de aula.

Além disso, a pesquisa citada examina minuciosamente respostas aos problemas que causam consequências relevantes aos docentes, afetando a saúde física e mental, prejudicando a qualidade de vida deles, precisando muitas vezes, se ausentar frequentemente do trabalho por estarem doentes, desempenhando suas funções com menos qualidade.

Por esta razão, alguns abandonam a profissão e se afastam por tempo indeterminado, necessitando de ajuda de profissionais da saúde, tais como: psicólogo, neurologista e até mesmo tendo que fazer um tratamento mais intenso com um psiquiatra.

De acordo com Nunes (2003, p.71), "a Organização Mundial de Saúde (OMS) definiu, como condição de saúde, um conceito abrangente que envolve bem-estar físico, social e emocional do trabalhador".

Por essa ótica, o profissional para considerar-se saudável não basta está apenas com o físico em condições viáveis de trabalho, precisa estar sempre adequado ao meio em que vive buscando sempre o equilíbrio mental, emocional e social.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A proposta desta pesquisa foi contribuir com docentes buscando através de um questionário com questões subjetivas sobre os sintomas, causas e consequências da Síndrome de Burnout.

Para tal realização, foram entrevistadas dez professoras dos anos iniciais de uma escola estadual localizada na cidade de Campina Grande-PB. Todas do sexo feminino, com idade entre 25 e 50 anos, elas têm uma vasta experiência em sala de

aula. As entrevistas foram encaminhadas através do whatsapp e por e-mail, tendo como forma de documento, o word.

De todas as entrevistadas apenas duas (02), confirmaram ter sentido os sintomas da doença, mas não tinham conhecimentos, por esse motivo, não procuraram um profissional da saúde especializado em síndrome de Burnout.

Feito o discurso da entrevista. A primeira pergunta foi subjetiva: "Você sabe o que é síndrome de Burnout?", respondendo as alternativas com SIM ou Não. Das 10 (dez) docentes, apenas 2 (duas) responderam SIM e 08 (oito) responderam NÃO.

Observando que, a Síndrome de Burnout é um termo desconhecido, as 08 (oito) docentes que responderam NÃO, foram em busca de estudos e descobriram o quanto a doença está se expandido nos profissionais, principalmente nos docentes.

Dentre as questões, foi feita a pergunta: "A Síndrome de Burnout tem consequências negativas na vida profissional e pode provocar perda de produtividade no trabalho?". Todas as docentes entrevistadas responderam SIM. Sabendo-se que a Síndrome de burnout está vinculada ao ataque físico, psicológico, emocional e social do indivíduo.

Continuando a entrevista, foi feita a seguinte pergunta: "Sobre o seu ambiente de trabalho (sala de aula), você sente satisfação, alegria e confortabilidade nele?". Veja a fala de uma das docentes entrevistadas: "Na medida do possível, ultimamente tenho me sentido mais confortável, pois não sentia alegria e nem satisfação devidos situações de injustiças e perseguições. (PROFESSORA A).

Em outra conjuntura, foram questionadas com as docentes entrevistadas se alguma delas já teriam feito ou fariam terapias ou já procuraram alguns dos especialistas em tratar a síndrome de Burnout, como: psicólogo, terapeuta ou até mesmo um psiquiatra, mesmo sem ter conhecimento da doença, apenas 1 (uma), falou que SIM.

Ao final, das entrevistas e verificação das respostas, entendemos o quanto os docentes estão submersos aos problemas psicológicos e mentais, as cobranças e injustiças dentro da instituição de trabalho (escola), e das secretarias de educação, chegando a um nível de estresse alto, problemas psicológicos e mentais, interferindo na vida tanto profissional, como social. A questão é que esses fatores não andam só, junto com eles podem vir angústia, ansiedade ou até mesmo a Síndrome de Burnout.

Diante das respostas analisadas, poucos docentes foram atingidos, ou foram atingidos e não tinham conhecimentos, por isso não procuraram a ajuda necessária e passaram pelo processo de adoecimento sem perceber o perigo e o problema que estavam acometidos.

Isto posto, o docente além de se cobrar muito, é muito cobrado para dar bons resultados, procura meios executáveis para evitar os problemas, mas, nem todas as vezes dar certo, e o desespero bate. Causando frustrações e permeando seu profissionalismo e sua vida privada.

De acordo com Ramos (1999, p.84), "As instituições de ensino devem ajudar a identificar as causas e consequências do estresse ocupacional por meio da formação adequada, oferecendo uma informação clara sobre os efeitos da síndrome de Burnout, assim como o apoio e o assessoramento necessário.]"

Para evitar a síndrome de Burnout, os professores devem desenvolver habilidades educativas interagindo de forma assídua com os discentes evitando assim, os problemas emocionais que agravem e causem a síndrome de Burnout. Haja vista, que a profissão de professor é uma das mais estressantes, uma vez que lecionar se tornou uma atividade que consome a saúde e repercute no desempenho profissional.

Finalmente, conclui-se que há uma necessidade extrema de um estudo bem aprofundado sobre a Síndrome de Burnout. Esta síndrome é apresentada como o habitual nível alto de estresse, atingindo os profissionais que diretamente convive com outras pessoas, nesse caso, os docentes.

## 5 CONCLUSÃO

A realização deste trabalho, na forma de pesquisa qualitativa descritiva, foi pautada na busca da descrição de fatos que levam ao adoecimento mental do professor. Nesse sentido, o estudo sobre a temática analisada foi marcado na compreensão das etapas de todo o processo, desde a formação do professor até à sua prática em sala de aula, como também, todo o cenário em que ele está envolvido.

Para chegar aos resultados obtidos, foi feito uma análise dos aspectos e das condições de trabalho oferecidos no âmbito escolar, bem como das circunstâncias

do processo ensino, tal como problemas mais comuns de saúde mental que afeta os docentes em sala de aula.

Desse modo, foi desenvolvida uma pesquisa com docentes através de entrevistas para caracterizar a visão destes sobre suas condições de trabalho, e assim poder descrever possíveis causas e sintomas do adoecimento da classe, para que haja políticas públicas voltadas para eles, assim como conscientizar a classe docente sobre a relevância de seu papel para a sociedade e a importância de trabalhar as próprias questões relativas à saúde mental.

De acordo com a pesquisa, muitos fatores, como a ausência da família, alunos indisciplinados, conflito entre colegas, entre outros, contribuem para que os problemas de ordem psíquica aumentem, levando muitos a se ausentarem da sala de aula, e outros acabam contraindo problemas mais sérios, passando de um nível de estresse para transtornos mais críticos, como a síndrome do pânico, ansiedade, transtorno obsessivo compulsivo e depressão, problemas como estes em alguns casos são irreversíveis, havendo apenas tratamento e não a cura efetivamente. A Síndrome de Burnout, por exemplo, tem acometido inúmeros profissionais que em muitos casos desconhecem totalmente este problema.

Vale ressaltar, que esse tema requer estudos mais aprofundados entre a classe educadora, para torná-lo mais conhecido, e conseqüentemente público, e assim expor as possíveis causas e sintomas psicológicos que acarretam o adoecimento. Assim, será possível a implementação, seja pelo poder público ou pela gestão educacional, de mecanismos que previnam o surgimento do esgotamento profissional, e síndromes ligadas ao psicológico.

Por conseguinte, foi constatado que lecionar exige um comprometimento eficiente de quem o faz, e pelo fato de ser desgastante, requer um apoio de todos os envolvidos no processo educacional para que os educadores desenvolvam seu trabalho em ambiente harmonioso e se sintam valorizados e que também pensem em si mesmo enquanto indivíduo, buscando ajuda quando necessário para melhor desempenho de suas funções.

Tendo em vista que o esgotamento profissional tomou uma grande proporção no dia a dia dos profissionais em especial aos professores, que vem enfrentando situações desgastantes e estressante no seu cotidiano, a exigência por resultados e a alta carga horária tem adoecido os educadores.

Esta pesquisa expõe a importância do tema abordado, a necessidade de novas pesquisas e projetos que visem a informação, prevenção e conscientização da síndrome de Burnout, para que os índices de afastamento e abandono do seu ambiente de trabalho diminuam, possibilitando assim a melhoria das condições de trabalho para esses profissionais.

Outro fator contribuir para a melhoria da saúde emocional do professor é desenvolver ações preventivas e informativas no seu ambiente de trabalho, com atividades de relacionamento interpessoal, palestras com profissionais de saúde e pesquisadores da síndrome, estimular a equipe a fazer algo diferente como terapia, relaxamento.

Por fim, entendemos que nesse trabalho trazemos algumas instruções e informações com relação a síndrome de Burnout vai proporcionar principalmente para a nossas vidas uma visão diferenciada sobre os nossos sentimentos medos e dúvidas e levando para o coletivo um incentivo para não desistir e entender a importância de buscar ajuda quando tudo parecer errado.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, C; MANZOTTI-JUNIOR, O GUIMARÃES, S. **O estresse do professor**. Revista Psicologia Argumento, v.25, n.48, p.103-107, 2007.

BESERRA-LEITE, N. **Síndrome de Burnout e as Relações Sociais no trabalho: um estudo com professores da Educação Básica**. Brasília, 2007. Tese de Mestrado (Departamento de Psicologia) – Universidade de Brasília. CARLOTTO, M. S. PALAZZO, L. S. Síndrome de Burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Caderno Saúde Pública**, v.22, n.5, p.1017-1026, 2006.

CARLOTTO, M. S. PALAZZO, L. S. **Síndrome de Burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores**. Caderno Saúde Pública, v.22, n.5, p.1017-1026, 2006.

CARLOTTO, M. S. **A Síndrome de Burnout e o trabalho Docente**. Psicologia em Estudo. v.7 n.1. p. 21-29, 2002a.

CARLOTTO, M.S; PALAZZO, L.S. **Síndrome de Burnout em professores, um estudo epidemiológico**. Arquivos Médicos da Universidade Luterana do Brasil, ano 7, n. 2 p. 43-53, 2004.

CARLOTTO, M. S. **Síndrome de Burnout e características de cargos em professores universitários**. Revista psicologia: Organização e Trabalho, v.4, n 2, p.145-162, 2004.

CARLOTTO, M. S. **Síndrome de Burnout e características de cargos em professores universitários**. Revista psicologia: Organização e Trabalho, v.4, n 2, p.145-162, 2004.

CARLOTTO, M.S. **Burnout e o trabalho docente: Considerações sobre a intervenção**. Revista Eletrônica Interação Psy, ano 01. n. 01, p. 12.-18, 2003.

CHAVES, S. S. S; FONSÊCA, P. N. **Trabalho docente: Que aspectos sociodemográficos e ocupacionais predizem o bem-estar subjetivo?** REVISTA PSICO, v.37, n.1, p. 75-81, 2006.

ESTEVE, J. M. **A ambivalência da Profissão Docente: Mal-estar e Bem-estar no exercício do Ensino**. Revista PRELAC: Projeto Regional de Educação Para a América Latina e Caribe, n. 1 p.117-133, 2005.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Curitiba: Positivo, 2005.

GASPARINI, S.M. BARRETO, M. ASSUNÇÃO, A. A. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde**. Revista Educação e Pesquisa, v.31, n 2, p.189-199, 2005.

NUNES, M. Trabalho docente: **Proletarização e sofrimento psíquico**. In: MORATTI, M.R.L. (org). Formação de Professores: proposta para ação reflexia no ensino fundamental e médio. Araraquara: JM, 2003, p.67-95.

RAMOS, F. El. **Síndrome de Burnout**. Madri: Doppel, 1999.

SALANOVA, M; MARTÍNEZ, I. M; LORENTE, L. **Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales com el burnout docente? Um estúdio longitudinal**. In MARTÍNEZ, I. M; SALANOVA, M. Burnout em la ensenanza. Revista de Psicologia de Trabajo y de las Organizaciones, v. 21, n. 1, p.37-54. 2005.

SILVA, G. N; CARLOTTO, M. S. **Síndrome de Burnout: Um estudo com professores da rede pública**. Psicologia Escolar e Educacional, v.7, n.2, p.145-153, 2003.

SORATTO, L; PINTO, R. M. **Atitudes no trabalho e Burnout**. In: CODO, W. (Org). Educação: carinho e trabalho, Petrópolis: Vozes, v.1, 2003. p.278-281.

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS: O  
EMPODERAMENTO DAS PRÁTICAS DOCENTES ATRÁVES DAS NOVAS  
TECNOLOGIAS**

GOMES, Renata Cris Teixeira  
NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz  
LIMA, Guaraciane Mendonça;  
SOARES, Magnay Erick Cavalcante;

**RESUMO**

Este trabalho apresenta como tema o uso das tecnologias no desenvolvimento do processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, como objetivo geral, temos: analisar a contribuição das novas tecnologias e dos jogos digitais para o processo ensino e aprendizagem na alfabetização, já como objetivos específicos, elencamos: pesquisar a importância das novas tecnologias no processo ensino e aprendizagem; verificar a utilização dos jogos digitais nas metodologias em uma turma de alfabetização e discutir a percepção dos professores sobre a utilização de jogos digitais no processo de alfabetização. Como metodologia, pautamo-nos no método de pesquisa qualitativa com abordagem numa pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como lócus da pesquisa uma escola da rede particular de Campina Grande-PB. Ao longo da pesquisa, foi possível constatar que as tecnologias mais utilizadas como metodologias de ensino no processo de alfabetização e ao mesmo tempo, relatar os obstáculos existentes na prática educativa, quanto à utilização das tecnologias pelos professores na sala de aula destacando a importância dos materiais educativos digitais e práticas pedagógicas inovadoras para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização. Para discutir os resultados da pesquisa foram utilizados como aporte teórico de autores como: Cardoso (2011); Valente, (2014); Pretto (2000; 2002; 2008); Costa, (2014); Mercado (2002); entre outros. Também recorreremos alguns documentos da legislação educacional brasileira que trata do processo de alfabetização. Por fim, cabe destacar que os jogos digitais são importantes recursos pedagógicos para o processo de alfabetização, contribuindo para a aquisição das letras, das sílabas, dos sons e das palavras, favorecendo uma interação com os envolvidos e motivando-os a participarem de situações propostas, como pode ser visto no relato de experiência.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Novas tecnologias. Jogos digitais. Aprendizagem significativa.

**ABSTRACT**

This work presents as its theme the use of technologies in the development of the literacy process in the early years of elementary school, as a general objective, we have: to analyze the contribution of new technologies and digital games to the teaching and learning process in literacy, already as objectives specific, we list: research the importance of new technologies in the teaching and learning process; to verify the use of digital games in methodologies in a literacy class and to discuss the teachers'

perception about the use of digital games in the literacy process. As a methodology, we are guided by the qualitative research method with an approach in

a bibliographic and field research, having as the locus of the research a private school in Campina Grande-PB. Throughout the research, it was possible to verify that the technologies most used as teaching methodologies in the literacy process and, at the same time, report the existing obstacles in educational practice, regarding the use of technologies by teachers in the classroom, highlighting the importance of materials digital educational systems and innovative pedagogical practices to improve the teaching and learning process in literacy. To discuss the research results, authors such as: Cardoso (2011); Valente, (2014); Pretto (2000; 2002; 2008); Costa, (2014); Market (2002); between others. We also resorted to some documents of Brazilian educational legislation that deal with the literacy process. Finally, it should be noted that digital games are important pedagogical resources for the literacy process, contributing to the acquisition of letters, syllables, sounds and words, favoring interaction with those involved and motivating them to participate in proposed situations. , as can be seen in the experience report.

**Keywords:** Literacy. New technologies. Digital games. Meaningful learning.

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, após um período de pandemia, acelerou-se a imersão da sociedade, dos jovens e crianças na era digital de forma mais acelerada, onde a cada dia é exigido dos sujeitos o desenvolvimento de habilidades que possam contribuir para o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), pois como afirma Bonilla e Pretto (2011) a era digital é uma era que requer novas habilidades, tanto dos estudantes quanto de educadores.

Nesse sentido, para os autores a inclusão digital é uma necessidade. Para tal, o indivíduo precisa ser participativo, atuante e responsável, pois conforme Nusbaun (2015) é quando se escuta e se promove espaço para que o indivíduo seja ouvido, se está tornando possível que ele seja responsável.

Portanto, a inclusão digital não acontece apenas no contato dos sujeitos com as ferramentas tecnológicas, muito embora isso seja necessário, pois ela precisa envolver a interação entre os sujeitos, proporcionando ao mesmo espaço para questionamentos. Nesse sentido, os jogos digitais aparecem como ferramentas que podem favorecer tanto a inclusão digital, quanto o desenvolvimento da aprendizagem, pois segundo Ribeiro, Timm e Zaro (2006), através dos jogos os sujeitos poderão visualizar situações reais, aproximando-os de seus contextos. Desse modo, os jogos digitais além de favorecer a interação dos alunos com os

computadores podem contribuir para a interação aluno/professor, bem como, aluno/aluno (ALVES, 2011).

A partir das considerações supracitadas levantamos o seguinte questionamento de pesquisa: O uso de jogos digitais e das novas tecnologias contribuem para o processo ensino aprendizagem?

Por conseguinte, temos como objetivo geral a intenção de: Analisar a contribuição das novas tecnologias e dos jogos digitais para o processo ensino aprendizagem na alfabetização. Já os específicos, se destina a: Pesquisar a importância das novas tecnologias no processo ensino aprendizagem; verificar a utilização dos jogos digitais nas metodologias em uma turma de alfabetização; discutir a percepção dos professores sobre a utilização de jogos digitais no processo de alfabetização.

Por esse prisma, este trabalho justifica-se pelo fato de estarmos vivenciando um momento bastante complexo e desafiador, portanto, é fundamental dar voz aos profissionais que estão na ponta, professores e coordenadores que atuam no processo de construção da alfabetização, pois são eles que vivem e conhecem o mundo real e concreto da educação, de modo a promover uma reflexão sobre as possibilidades e restrições na atualidade, especialmente quando falamos de uso de novas tecnologias e jogos digitais nesse processo.

Nesse sentido, julgamos extremamente importante desenvolvermos um trabalho voltado ao protagonismo da criança na construção de sua aprendizagem, utilizando para isso os meios comuns a essa nova geração, que já nasce conectada e que encontra significados em estratégias que usam de jogos digitais e metodologias ativas em suas atividades diárias.

Nesse contexto, o professor estará como mediador do conhecimento, discutiremos o uso dos jogos digitais nesse processo de alfabetização, pois ao mesmo tempo que eles conseguem desenvolver a concentração, o raciocínio lógico e a colaboração entre as crianças incentivam a leitura e a escrita. O ato de jogar exige uma movimentação mental, contribuindo para que as crianças avancem, testem hipóteses, experimentem uma transição entre um mundo real e o mundo imaginário além de favorecer a apropriação e interpretação dos recursos linguísticos, primordiais a alfabetização.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 BREVE DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE ALFABETIZAÇÃO

De acordo com Soares (2004) os primeiros registros sobre a alfabetização na educação brasileira datam de 1554, a época dos jesuítas e do período colonial. A autora defende que o processo de implementação da alfabetização no Brasil passou por várias etapas. Sendo que as primeiras tentativas de organizar a educação do país começaram em 1876 e coincidiram com os movimentos pela formação da República. Esse período foi marcado pela implementação dos primeiros métodos de ensino de leitura, com base em abordagens sintéticas como o método alfabético.

Para a mesma autora, a segunda fase da alfabetização no Brasil começou em São Paulo depois de 1890, com professores que defendiam a importância da pedagogia (o *como* se ensina) e dos métodos analíticos. Essa visão moderna gerou uma disputa acirrada entre esse grupo e os adeptos das abordagens mais tradicionais (sintéticas). O termo *alfabetização* foi criado, mas o foco permaneceu em ensinar os alunos a ler, a escrita ainda estava muito ligada à caligrafia.

Já a terceira fase da alfabetização começou por volta de 1920, quando os professores começaram a rejeitar abertamente os métodos analíticos que se tornaram obrigatórios na segunda fase. Foi nesse período em que nasceram os métodos mistos e os testes ABC para medir o desempenho dos alunos. A quarta fase, teve início em 1980, marcada por mudanças sociais e políticas que resultaram na restauração da democracia.

Nesse período, surgiu o construtivismo, um paradigma muito diferente da tradição behaviorista. A desvantagem da difusão da perspectiva construtiva foi que ainda não havia um método de ensino-aprendizagem estruturado. A ausência de um método estruturado ainda está presente em nossas escolas e deve ser um dos fatores que causa o baixo desempenho dos estudantes de hoje. (SOARES, 2006).

Na década de 1990, o sistema educacional brasileiro cresceu e se tornou cada vez mais universalizado. A intenção era permitir que o Brasil fosse competitivo em um contexto globalizado e digital. O acesso à escola em todos os níveis de educação aumentou consideravelmente, e o país pôde dizer com orgulho que quase todas as crianças já estavam na escola. Apesar de termos conseguido matricular

praticamente todas elas, passamos a notar que não estavam aprendendo o suficiente. Essa conjuntura é bastante parecida com a situação atual de nossas escolas (MARCÍLIO, 2005).

De acordo com Morais (2012) ao longo das últimas décadas, a instituição escolar mudou a sua forma de considerar uma pessoa alfabetizada, que foi desde apenas saber escrever o seu próprio nome até hodiernamente, adquirir a habilidade de interagir plenamente com pequenos textos, bem como a aplicabilidade dessa habilidade em sua vida prática. Desse modo, “se nos anos 1950 em nosso país, ainda tomávamos por alfabetizado quem sabia assinar o nome, hoje cobramos que os recém-alfabetizados sejam capazes de ler e compreender pequenos textos, além de conseguir produzir pequenos textos” (p.14).

Mais recentemente nas políticas de alfabetização no Brasil, foram implementados alguns projetos instituídos pelo governo federal com a finalidade de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem na educação básica, como o a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2013, tendo como objetivo diminuir os índices de analfabetismo no país (BRASIL, 2012). Esse programa trouxe avanços, pois focava, na base do aprendizado, a aquisição do sistema de escrita alfabética (SEA) em consonância com o letramento, logo, ocorrendo nas séries iniciais. Esse processo é comumente denominado “alfabetização e letramento”, os quais são considerados como ações diferenciadas, mas que devem ocorrer concomitantemente.

Em 2018 é extinto o PNAIC e entra em cena no contexto da alfabetização no Brasil o Programa Mais Alfabetização, que visava fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º e 2º anos do ensino fundamental. Muito se precisa fazer para transformar a realidade da alfabetização no país, pois constatou-se, por meio dos resultados das provas da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que ainda existe um grande déficit nessa área em todo o Brasil.

Diante desse contexto, torna-se premente utilizar técnicas e métodos mais eficazes que contribuam para a promoção da alfabetização no país. No entanto, as políticas educacionais para a alfabetização estão em consonância com a Política Nacional de Alfabetização, criada pela Portaria nº 9.765/2019, a qual, percebe-se, não está sendo desenvolvida com a ênfase que a problemática merece.

Muito se tem debatido sobre o melhor caminho para reverter essa realidade no país. Alguns estudiosos, como Morais (2012, p.27), discutem sobre o emprego dos métodos fônicos e silábicos comumente usados nas escolas quando se trabalha focado na aquisição daquilo que o autor chama de "código de transcrição da língua oral: uma lista de símbolos (letras) que substituem fonemas que já existiriam como unidades isoláveis na mente da criança não alfabetizada". Expresso em outros termos, a criança memoriza a relação entre sons e letras e, assim, acumula paulatinamente o repertório fonético até que consiga ler e escrever com autonomia.

Visando à implementação de novas didáticas no processo de alfabetização, surgiu o uso dos jogos digitais em sala de aula. Entretanto, faz-se necessário avaliar esse processo, buscando entender como essas novas maneiras de estimular o processo de alfabetização de forma lúdica pode trazer melhores resultados no processo de alfabetização dos alunos, auxiliando o processo de ensino e de aprendizagem, além de tornarem-se uma prática prazerosa para as crianças, contribuindo, assim, para a evolução do seu aprendizado.

## **2.2. TECNOLOGIA E ALFABETIZAÇÃO: PARCERIA EFICIENTE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

A Educação como prática humana, sofreu ao longo dos anos intensas transformações, assim como a Escola e seus agentes. Nesse percurso, o progresso humano teve suas contradições nas últimas décadas exigindo modificações de modo que alguns conceitos como respeito, amor e tolerância entraram no obsoleto processo de apagamento.

Cabe discutir um pouco aqui sobre como, no Brasil se deu esse processo progressivo da educação. Com a chegada dos jesuítas no Brasil, no período colonial, onde eram ensinados através da religião, os portugueses tentavam catequisar os índios como forma de educá-los, assim, a educação foi marcada entre a religião e o letramento, mas ler e escrever foram apenas caminhos para se chegar à Escola, porquanto em tempos remotos, a educação era privilégio dos ricos.

De acordo com Cardoso (2011), com a expulsão dos jesuítas do Brasil, ocorrem mudanças na prática educacional de ensino, então a Companhia modificou o comando da educação nas colônias para o Estado, assim, originou-se nesse

período as *aulas régias*, também chamadas de *estudos menores* que foi a primeira sistematização do ensino público, com um só professor. A educação Jesuíta não era útil para os interesses comerciais, visto pelo Estado, no entanto o Marquês de Pombal acabou expulsando os missionários da Companhia de Jesus, atrás do Alvará Régio, que era um termo jurídico antigo usado para designar um edito real.

Segundo Ribeiro:

[...] as Reformas Pombalinas visavam transformar Portugal numa metrópole, a exemplo do que a Inglaterra já era há mais de um Século. Visavam, também, promover algumas mudanças no Brasil, com o objetivo de adaptá-lo, enquanto colônia, a nova ordem pretendia em Portugal. (RIBEIRO, 1998, p. 35).

Nessa perspectiva, com o surgimento da industrialização no Brasil houve a necessidade de ampliar a mão de obra no mercado, então nasce a Escola em massa, isto é, a Escola para todos, cujos alunos eram preparados para o mercado industrial. Nesse modelo de Escola as relações entre professor e aluno não eram equânimes. O aluno era tratado como um "adulto em miniatura" (Philippe Ariès (1981), não tinha direito a expressar-se, os moldes de ensino eram de uma "educação bancária" (FREIRE, 2005), onde todo conteúdo era "depositado" sem nenhuma preocupação com a aprendizagem real do aluno.

Contrariamente a esse modelo, a educação veio modificando seus propósitos ao longo do tempo, a partir dos estudos de Freire que defendia a educação Libertadora, uma educação onde existia diálogo entre professor e aluno, o educando tinha liberdade para expressar seus conhecimentos, anulando a opressão, pois ambos têm liberdade de expor seus objetos de estudo e construir o seu próprio conhecimento acerca do mundo através de suas experiências vividas. Insiste que "... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou construção" (FREIRE, 2003, p.47), contudo havendo uma troca de experiências, mas nunca esquecendo que a educação tem que ser vivenciada pelo agente pelo educando.

Decerto, o RCNEI (BRASIL, 1998), foi criado com o objetivo de auxiliar o professor da Educação Infantil, proporcionar ao aluno uma imagem positiva de si, descobrindo o conhecimento ao longo do processo seu próprio corpo, além de estabelecer vínculos de afetos com a sociedade.

Segundo a BNCC (2018), os pilares da educação são aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver e aprender a ser. Nessa perspectiva, a Base oferece oportunidades de aprendizagem ao longo da Educação Básica, apontando a necessidade de uma qualificação mais abrangente, com trabalho conjunto, desenvolvendo a competência para realizar projetos comuns, respeito e valores ao outro, possibilitando ao indivíduo um desenvolvimento integral.

Dessa forma, o professor não é mais o “detentor do saber”, mas aquele que atua para o protagonismo do aluno de modo conjunto, mediando os diversos saberes, estratégias e suportes de aprendizagem. Ele deve trabalhar de acordo com o conhecimento de cada aluno, mediante as diversas realidades que se apresentam na escola, oportunizando aos alunos lugar de expressão de suas dificuldades, do que aprendeu e do que precisa aprender, considerando o espaço e tempo de cada aluno para uma aprendizagem significativa, conforme afirma Libâneo:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve lhes dar atenção e cuidar para que aprendam a se expressar, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades. (LIBÂNEO, 1994, p. 250).

Observando as considerações do autor, convém lembrar, que a contribuição dos estudos de Jean Piaget (1977) e da teoria construtivista, sobre o desenvolvimento intelectual, houve a compreensão de que o indivíduo aprende de diversas maneiras, tem um conhecimento prévio e o papel do professor será conforme já dito, um mediador, orientador e facilitador da aprendizagem e nesse processo de construção de conhecimento, ele vai incentivar o aluno a questionar, pesquisar e interagir com o meio social.

Nessa perspectiva, Para Piaget:

O que se deseja é que o professor deixa de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas [...]. Seria absurdo imaginar que, sem uma orientação voltada para a tomada de consciência das questões centrais, possa a criança chegar apenas por si a elaborá-las com clareza. (PIAGET, 1977, p.18).

No entanto, o professor vivencia uma grande transformação na educação até chegar ao século XXI, com muitas demandas que surgiram, a partir das tecnologias de informação e comunicação. A tecnologia vem avançando no tempo, passando de moldes analógicos para digitais numa velocidade vertiginosa.

Para Oliveira *et al.* (2015, p.533) "A utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino, é cada vez mais necessária, pois torna a aula mais atrativa, proporcionando aos alunos uma forma diferenciada de ensino. Hoje, o ensino abrange muito mais elementos e suportes para além das salas de aula. Com o advento da internet e dos meios de comunicação de massa, o conhecimento se alastrou e o mundo se tornou mais dinâmico e conectado.

Nesse sentido, a formação de um novo perfil de professor torna-se é um ponto crucial, para lidar com esse novo perfil de alunos. Assim, o surgimento da tecnologia agrega algumas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem, mas com ela veio também à dificuldade com o manuseio dos softwares e hardwares, pois alguns docentes não estão preparados para lidar com todo esse avanço tecnológico, como aponta Mercado:

[...] na formação de professores, é exigido dos professores que saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem, exigindo-se uma nova configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas [...] e uma inserção crítica dos envolvidos, formação adequada e propostas de projetos inovadores. (MERCADO, 1999, p. 12).

O século XXI é marcado pela tecnologia, o professor tem está em constante formação, pois ainda estão apegados aos velhos métodos tradicionais e infelizmente alguns deles não sabem utilizar essa nova ferramenta que veio para ajudar no processo de aprendizagem.

Segundo Freire (2003), a tecnologia tem causado uma grande mudança no âmbito escolar, mas vale lembrar de toda forma, que o professor como mediador, por mais que seja a metodologia através da tecnologia é necessária à presença do professor, para ajudar o aluno a ser uma pessoa crítica, pensante capaz de solucionar qualquer que seja a problemática.

Desse modo, o professor deve incentivar o aluno a sonhar, ter a esperança sempre viva e principalmente ele deve mostrar ao aprendiz o amor pela formação dele. É nesse sentido são cobradas ao educador questões de competências, habilidades e liderança. No entanto, cabe ao profissional buscar sua formação continuada, especializar-se na sua área de atuação, procurar sempre estar atualizado com as inovações tecnológicas pra saber melhor manusear e passar para o outro tudo que ele aprendeu.

Nesse sentido, o professor do século XXI precisa necessariamente estar sempre procurando algo novo e a tecnologia é algo que chega a deslumbrar aos olhos dos jovens estimulando aos mesmos que tudo é possível quando se quer alcançar algo. Indubitavelmente que:

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de que e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização (FREIRE, 2003, p.98).

De acordo com a Base Comum Curricular Nacional (2018), o profissional da educação necessita discutir constantemente sobre os métodos e conteúdo de suas práticas educacionais. Assim, o professor deve ser aprendiz de descobertas e aprendizagens, acreditando que a educação é um processo de transformação.

Nessa perspectiva, precisa estar convicto que se faz necessário para a formação e atuação do educador, precisa ser ousado em suas pesquisas e práticas pedagógicas para ele não se perca no decorrer de sua profissão, levando assim anos de estudos de água abaixo. Contudo, vive em meio a uma geração de alunos nativos, ansiosos por conhecimentos e o professor facilitará os caminhos para novas descobertas.

Entretanto, tudo aquilo da invenção humana, a criação de diversos equipamentos com o uso de ferramentas para melhorar o meio em que vivemos, usando cada recurso para desenvolver técnicas para aperfeiçoamento em diferenciados meios de comunicação, vem da inteligência e de pesquisas com as experiências significativas, onde podemos notar esse progresso com o avanço da tecnologia, observando tamanha inteligência humana.

Sobre isso, Kenski (2012, p. 22) aponta que “[...] a expressão ‘tecnologia’ diz respeito a muitas outras coisas além das máquinas. Então, segundo esse autor, o conceito tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, BRASIL (1998), entende-se que é necessário que o professor trabalhe de forma sintonizada os conteúdos, que devem ser organizados de forma conjunta para que o aluno possa se envolver e conseguir entender o que está sendo transmitido em sala de aula, de forma prática, com relação a todo o desenvolvimento. Haja vista:

Para que as crianças possam compreender a realidade na sua complexidade e enriquecer sua percepção sobre ela, os conteúdos devem ser trabalhados de forma integrada, relacionados entre si. Essa integração possibilita que a realidade seja analisada por diferentes aspectos, sem fragmentá-la. (BRASIL, p. 52-53).

Desse modo, para o trabalho do docente alcançar um bom desempenho na aprendizagem dos alunos é necessária uma qualificação profissional com excelência, uma formação contínua de qualidade, pois além do professor se esforçar para ter aulas produtivas é necessária uma qualificação para que ele adquira novos conhecimentos, porquanto ele é o mediador da aprendizagem e para tornar seus alunos críticos e protagonistas.

Os docentes devem estar envolvidos na era digital, é favorável sua interação nesse meio digital, visto que, em tempos marcados pela velocidade de mudanças e pelo volume crescente de informação. (ARANHA, 2012, p.293). O profissional tem que estar em constante formação.

Em síntese, é preciso que o professor tenha o conhecimento prévio sobre o que fala a BNCC em relação aos TICs, saber expor suas competências para proporcionar crescimento e conhecimento para os seus alunos. A Base Nacional Comum Curricular difunde o conceito de competência 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. 08).

Dentro desses parâmetros, a tecnologia em sala de aula facilita o aprendizado do aluno, pois se trata de uma ferramenta presente no cotidiano, tem como finalidade de ensinar e aproximar aluno e professor, assim haverá uma troca de conhecimento já que os alunos do século XXI são, como conceituou Prensky (2001), nativos digitais, isto é, nascem no primado da tecnologia e dela são apropriados. Vale lembrar que a estratégia para ter computador na escola é sem dúvida educar usando novos métodos de ensino.

Nessa perspectiva, o professor deve usar ferramentas tecnológicas para promover uma metodologia diferenciada, deixando de lado àquela aprendizagem monótona e cansativa, mas que levem os alunos a novas descobertas. Para, além disso, as TIC's têm alterado a dinâmica da escola e da sala de aula como, por

exemplo, a organização dos tempos e espaços da escola, as relações entre o aprendiz e a informação, as interações entre alunos, e entre alunos e professores. (VALENTE, 2014, p.82).

Portanto, desde a nova versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) até a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) os documentos oficiais ampliam os direitos educacionais, visando organizar a estrutura da educação brasileira expandindo os direitos do estudante no âmbito educacional, oferecendo-lhes mais oportunidade e estimulando uma dinamização do trabalho docente, que deve se apropriar das novas demandas e refletir essas dinâmicas na sala de aula para o fomento de uma nova educação, conectada com as novas tecnologias e possibilidades.

Ao discutir sobre o uso do computador na alfabetização é preciso levar em consideração como esta ferramenta está sendo utilizada, onde segundo a autora, “[...] provocam novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo a ser veiculado” (KENSKI, 2012, p. 45), alterando o comportamento de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento.

Para Valente (2014, p. 02), o termo “[...] informática na educação refere-se à inserção do computador no processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de educação”. Assim concebido, o computador é uma ferramenta que pode auxiliar o professor a promover aprendizagem, autonomia, criticidade e criatividade do aluno. Mas, para que isto aconteça, é necessário que o professor assuma o papel de mediador da interação entre aluno, conhecimento e computador, o que supõe formação para o exercício deste papel.

Por conseguinte, as tecnologias da informação e comunicação são entendidas na sua amplitude, superando a visão apenas instrumental e atingindo uma concepção mais ampla, o que possibilita que pensemos em variados ambientes onde possamos realizar práticas pedagógicas mediadas por linguagens da informação e da comunicação. É preciso estar claro que o computador, ou qualquer outra tecnologia, por si só, não é agente de mudanças. A principal mudança deverá estar na prática do professor. O seu papel deverá ser de colaborador e, por que não, também de aprendiz mais experiente.

Nessa ótica, a inserção de equipamentos tecnológicos na sala de aula como ferramentas multidisciplinares evidencia a importância da nossa reflexão sobre estas novas ferramentas de ensino. De acordo com Pretto:

Enfrentamos o desafio de incorporar as tecnologias da informação para desenvolver, de forma mais significativa e atrativa, os conteúdos que nos propomos a ensinar. [...] passamos de um mundo onde as interações eram concebidas como sendo sempre interações lineares – aquelas onde as causas pequenas geravam consequências pequenas e as causas grandes geravam consequência grandes – para um mundo de interações não lineares. (PRETTO, 2000, p.161).

Neste sentido, o computador pode ser também utilizado para enriquecer ambientes de aprendizagem e auxiliar o aprendiz no processo de construção do seu conhecimento. Segundo Valente (2014, p. 1), a utilização de computadores na educação é muito mais “[...] diversificada, interessante e desafiadora do que simplesmente a de transmitir informação ao aprendiz.”

Este panorama de tecnologias digitais a alfabetização, pensado como forma de aprender a ler e a escrever, consiste em promover a inclusão do sujeito em aspectos de convívio social, cognitivo, cultural, linguístico, entre outros, ocasionando mudanças na vida do sujeito de forma que este se torne alfabetizado.

Para ser considerado alfabetizado faz-se necessário ir além da aquisição da decodificação de signos, é preciso fazer uso da leitura e da escrita na sua amplitude, como função social nas atividades do cotidiano. A alfabetização, desta maneira, passou a ser pensada como um processo de aprendizagem em que as interações são estabelecidas visando a aquisição de conhecimentos e habilidades relativos à leitura e à escrita por parte dos alfabetizandos. Soares define que:

Alfabetizar é dar condições para que o indivíduo – criança ou adulto – tem acesso ao mundo da escrita tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema da escrita, mas, e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena (SOARES, 1998, p. 33).

Segundo a autora, faz-se necessária a distinção entre os dois termos, alfabetização e letramento, onde são inseparáveis: “O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2004, p. 47).

Ao assumir o compromisso de alfabetizar no contexto do mundo letrado, segundo Leite e Colello (2010), é preciso que a escola funcione como uma microcomunidade de leitores e escritores, ainda que estes sejam pouco experientes. É preciso fazer da escola um ambiente alfabetizador, onde este requer, “[...] articular os processos de ensino aos de aprendizagem, estabelecendo com os alunos uma relação dialógica capaz de compreender seus saberes, erros, valores e motivações.” (LEITE; COLELLO; ARANTES 2010, p. 17).

A informática, neste caso, pode ser considerada um recurso tecnológico no qual os professores buscam meios para enriquecer o trabalho pedagógico, o que pode auxiliar na revisão, ampliação e modificação das atuais formas de ensinar e aprender.

### **2.3 O USO DE JOGOS DIGITAIS COMO INSTRUMENTO SATISFATÓRIO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES**

Diante das aceleradas transformações por que passa a sociedade, é evidente a influência sobre a educação. Nessa direção, a utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino, é cada vez mais necessária, pois torna a aula mais atrativa, proporcionando aos alunos uma forma diferenciada de ensino (OLIVEIRA, 2015). Igualmente, promover a aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental em atividades remotas, se torna um desafio para o professor, principalmente, inerente ao manuseio de ferramentas computacionais de ensino.

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade da constante atualização tecnológica do professor mediante o cenário da realidade de ensino remoto e essa mudança de postura e atitude, quando bem integrada ao processo de ensino-aprendizagem, possibilita um olhar mais aguçado e crítico desse docente, trazendo, dessa forma, um diligente aprendizado do aluno.

A educação básica, inegavelmente, deve ser pautada, dentre outros pressupostos, com abordagens pedagógicas e didáticas. No contexto atual, a tecnologia se fez cada vez mais presente dando suporte às aulas remotas, pois, a forma de ensinar e aprender pode ser beneficiada pela tecnologia. Discutindo isso Pereira (2011, p. 20) ratifica que “[...] é necessário rever conceitos e capacitar o profissional de educação, para que este possa não só aprender a manusear o

equipamento como também ser capaz de lidar com as informações recebidas e desenvolver o trabalho com os alunos.]]

Corroborando com Pereira (2011), Ramos (2014) defende que o uso da informática na educação não deve ficar concebido ou resumido apenas à disciplina do currículo, mas carece da sua utilização como um recurso de auxílio do professor na integração do conteúdo e, principalmente, quanto ele é mediado de forma remota.

Da mesma forma, Lacerda e Santos (2017), afirmam que as novas mídias não mudam os planos (emissor-mensagem-receptor), mas mudam o método de interação. E tal mudança se apresenta como um novo desafio que o docente tem que enfrentar. Contudo, para que o professor consiga desempenhar a função de educador, é preciso que ele reconheça formas de aprendizagem dos alunos e meios para ensiná-los.

Nessa perspectiva, e no que diz respeito à tecnologia, o uso da informática implica em novas formas de comunicação e de aprendizado, pois, com o uso da tecnologia em séries iniciais do ensino fundamental, os alunos são conduzidos a repensar concepções, rever práticas trazidas do ensino básico e adequar posições a partir das novas relações estabelecidas.

Assim, o papel do educador é propiciar conhecimentos e habilidades necessários ao educando. Sendo assim, Bacich *et al.* (2015) ressalta que um professor que conduz atividades remotas precisa conhecer, testar, escolher e validar diversas ferramentas digitais. Além disso, precisa estar em contato constante com o que é desenvolvido em tecnologia. Para isso, a Internet permite o acesso a uma diversidade de informações, mídias e *softwares*. Também, vetoriza ao infinito as possibilidades de ferramentas que o professor pode explorar de forma gratuita e fazer uso em sua prática de ensino na alfabetização.

A pandemia da COVID 19 acelerou essa busca dos professores por novos modelos e estratégias de ensino, já que os modelos que dominavam precisaram sofrer mudanças radicais para atender ao novo contexto educacional e estimular o processo de alfabetização de forma lúdica, dentre estes, podemos incluir a gamificação. Os jogos fazem parte da vida da criança, em conformidade ao desenvolvimento dos fatores cognitivos, sociais, emocionais e físicos. Assim, torna-se produtor o uso de jogos pedagógicos em sala de aula como estímulo e fonte de conhecimento no processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse processo, a prática do professor alfabetizador, que já era desafiante, ganhou um contexto mais desafiante ainda, pois estes tiveram que se adaptar a uma nova realidade imposta pela pandemia, pelo ensino remoto e pela volta ao presencial, cheia de desafios enormes no entorno do processo de alfabetização dos alunos. Nesse sentido, os jogos digitais passaram a ser uma alternativa atrativa e estimuladora no cotidiano dos alfabetizandos, pois tornarem-se uma prática prazerosa para as crianças, contribuindo, assim, para a evolução do seu aprendizado. (SILVA, 2019).

De acordo com Gonçalves (2015) o jogo é fundamental, pois pode proporcionar um momento de aprendizagem prazeroso para o aluno, portanto motivando e envolvendo este no processo ensino aprendizagem. Para o autor o lúdico na alfabetização favorece o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita, desde que trabalhados de maneira sistemática e com um planejamento prévio (p. 8). No entanto, o jogo deve ser empregado mediante a ação de um planejamento, adequando, dessa maneira, o jogo didático à necessidade e à realidade na qual se encontram as crianças. Assim, o jogo somente tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto (ANTUNES, 2014, p. 40). Essa premissa deve ser aplicada também quanto à utilização dos jogos digitais em sala de aula.

Nesse sentido, oliveira (2014) nos lembra que ao fazermos uso dos jogos digitais no processo de alfabetização estamos levando em consideração que estes já fazem parte do seu cotidiano de muitos alunos, aqueles que possuem acesso aos meios digitais e novas tecnologias. Portanto, a escola ao iniciar a implantação das evoluções tecnológicas vigentes como recurso didático, deve considerar em seus planejamentos tanto a aplicabilidade quanto a avaliação crítica desse uso em relação à aprendizagem, que pode ser analisada por meio da avaliação das aprendizagens coletivas e individuais, da satisfação dos alunos ao perceberem os seus avanços na aprendizagem, bem como da ocorrência de alterações nos conhecimentos e habilidades.

Conforme Moita (2017) as novas metodologias, que envolvem jogos e outros meios digitais de ensino ajudam os alunos a serem participantes ativos do processo de aprendizagem em vez de apenas ouvintes, reduzem as taxas de reprovação e impulsionam as notas em cerca de 6%. A autora assevera que as escolas devem

reconsiderar os métodos utilizados com essa nova geração que está presente nas escolas atualmente, já que tende a querer trabalhar com múltiplas tarefas e a sua aprendizagem geralmente ocorre de forma descontínua.

Corroborando com as ideias acima, Alves (2008) acrescenta que é um erro implementar os jogos digitais na escola apenas por serem objetos de encantamento para os alunos, sem fazer uma análise, sem um trabalho preparatório com os estudantes, acreditando-se que apenas se deve adequar o jogo ao conteúdo, que tudo resultará em sucesso de aprendizagem. Isso seria um engano, pois para a autora, seria “repetir um percurso trilhado na década de noventa quando os softwares educativos entraram nas escolas, principalmente brasileiras, como livros eletrônicos animados e em alguns casos hipertextualizados que logo foram deixados de lado” (p. 6). O caminho mais correto é validá-los como objetos culturais tanto pela interação entre docentes e discentes quanto pelo trabalho em conjunto com os designers de jogos, reconstruindo a relação com os jogos e significando-os nesse processo.

Por fim, concordamos com Costa (2014) quando defende que a inserção das novas tecnologias na educação não deve ser motivada por modismo, tentando adequar as práticas pedagógicas as inovações tecnológicas, mas pelo motivo primordial de utilizá-las para produzir conhecimento ou facilitar a construção deste.

Ao utilizar, um jogo digital, um computador, tablete ou qualquer outro recurso tecnológico, o educador deve favorecer a construção do conhecimento em uma tentativa de abarcar o maior número de crianças possível durante o desenvolvimento do trabalho cotidiano da sala de aula de alfabetização.

### **3 METODOLOGIA**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, para o qual recorreremos a fontes bibliográficas e a pesquisa de campo, tendo como lócus da pesquisa uma escola da rede privada de ensino de Campina Grande-PB, que denominaremos de Escola A visando manter o anonimato da unidade educacional e seus profissionais. Como sujeitos da pesquisa, apontamos as professoras de turmas de alfabetização, 1º e 2º Anos e a coordenação pedagógica. Utilizaremos como instrumentos para levantamento dos dados o questionário aplicado via Google

Forms e a observação participante.

Para pesquisa do referencial teórico buscamos aporte em autores como: como Bonilla e Preto (2011, p. 80), chamam a atenção para "a inclusão digital tem que investir para formação do sujeito para o uso crítico da internet e na produção de conteúdo local, fazendo dos alunos também autores". Assim, a inclusão digital precisa formar sujeitos que sejam capazes de desenvolver criticidade diante dos conteúdos midiáticos, ou seja, conteúdo que são produzidos e reproduzidos através das mídias. Além disso, Kenski (2008, p. 11) afirma que os ambientes digitais "[...] oferecem novos espaços e tempos de interação com a informação e de comunicação entre os mestres e aprendizes", logo, nestes ambientes podemos desenvolver diferentes formas de construção do aprendizado. Ademais, Silveira, Rangel e Ciríaco (2012, p. 06) destacam a importância dos jogos digitais para o desenvolvimento da aprendizagem, entre outros autores que tratam da construção do processo de alfabetização e da utilização das novas tecnologias nesse processo.

Sendo assim, este trabalho justifica-se pelo fato de estarmos vivenciando um momento bastante complexo e desafiador, portanto, é fundamental dar voz aos profissionais que estão na ponta, professores e coordenadores que atuam no processo de construção da alfabetização, pois são eles que vivem e conhecem o mundo real e concreto da educação de modo a promover uma reflexão sobre as possibilidades e restrições na atualidade, especialmente quando falamos de uso de novas tecnologias e jogos digitais nesse processo.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A escola em que foi realizada a pesquisa é uma grande instituição, que possui uma estrutura muito boa, possui Wi-Fi a disposição dos professores, bem como computadores para as crianças utilizarem. Os alunos são de uma classe social mais privilegiada e em sua maioria tem acesso a celulares e outros meios digitais.

Após efetuarmos um diagnóstico inicial, através de uma observação participante, verificamos que as professoras regentes das turmas de 1º Ano, alfabetização em suas aulas utilizam estratégias dinâmicas, que despertam o interesse dos alunos e que grande parte deles são alfabetizados.

Verificamos, também que as professoras utilizam a aplicação de jogos digitais como facilitadores da aprendizagem. As tecnologias educacionais surgiram com o intuito de facilitar e melhorar o processo de ensino, pois com essas novas ferramentas o educador tem mais recursos para a ministração de suas aulas, tornando-as mais interessantes, prazerosas e interativas (COSTA, 2014, p. 30), levando ao favorecimento do processo de ensino e de aprendizagem, além de aumentar a proximidade com a realidade dos alunos.

Na escola pesquisada já existe uma rotina de planejamento das aulas, bem como a utilização de jogos digitais são colocados como estratégias para facilitar o aprendizado dos mais diversos conteúdos e disciplinas. De acordo com uma das coordenadoras, as aulas a partir do uso das tecnologias se tornam mais atraentes para os alunos, até porque as imagens projetadas e o áudio se tornam o foco da aula, junto com a ferramenta principal que é a explicação, melhorando o andamento das atividades propostas na sala de aula, quando aluno demonstra maior interesse de pesquisar, principalmente nos celulares e computadores, com aulas mais produtivas.

Ao aplicarmos os questionários indagamos as professoras com as perguntas que apresentaremos nos quadros abaixo:

<b>Questão 01 - Como as novas tecnologias e os jogos digitais vêm sendo utilizadas na escola?</b>
Profª 01: As tecnologias e jogos estão sendo utilizados como ferramentas pedagógicas para auxílio no processo de ensino aprendizagem através de abordagens metodológicas diversificadas
Profª 02: As novas tecnologias e jogos digitais vêm sendo cada vez mais utilizados nas aulas com o objetivo de aproximar os alunos. Os games educativos se tornaram uma ótima ferramenta de ensino
Profª 03: Com a implementação da BNCC a escola tem recorrido muito as plataformas e jogos digitais como forma de retomar conteúdos e melhorar a aprendizagem.
Profª 04: Os jogos e aplicativos ampliam os conhecimentos e as novas formas de ensinar.

Fonte: Realizado pela autora (2022).

Podemos constatar nas respostas das professoras que as aulas com o uso das novas tecnologias e jogos digitais são mais dinâmicas e interessantes para as crianças, que têm maior interesse e facilidade em aprender os conteúdos do currículo, de modo que o professor assume a função de mediador entre os alunos e

o conhecimento construído a partir das tecnologias digitais, permitindo a construção de uma aprendizagem autônoma e criativa.

Nessa perspectiva, Costa (2014, p. 34) enfatiza que “a inserção das novas tecnologias na educação não deve ser motivada por modismo [...] de a escola estar somente atualizada com as inovações tecnológicas, mas pelo motivo primordial de utilizá-las para produzir conhecimento ou facilitar a construção deste.”

**Questão 02: As novas tecnologias vêm sendo utilizados no processo de alfabetização dos alunos? Como?**

Profª 01: Sim, através de projeção de imagens, apresentação de vídeos, músicas e áudios.

Profª 02: Sim, através dos jogos digitais revisamos conhecimentos e ampliamos novos conhecimentos de forma interativa

Profª 03: Sim, utilizamos aplicativos de contação de histórias, jogos que estimulam o raciocínio lógico, pesquisas na internet e diversos jogos virtuais para trabalhar os conteúdos da alfabetização.

Profª 04: Sim, através de jogos lúdicos e de forma frequente para retomar conteúdos em que os alunos apresentam maiores dificuldades.

Fonte: Realizado pela autora (2022).

As práticas tecnológicas na educação colaboram significativamente na aprendizagem dos alunos, como os softwares educacionais, que são recursos importantes para melhorar os conhecimentos e aprimorar o desenvolvimento do processo de alfabetização, haja vista que a informática é um recurso tecnológico que disponibiliza aos professores e alunos condições para encontrar um leque infinito de informações, antes apenas presentes nos livros didáticos, o que segundo Pretto (2008, p. 81): “[...] exige o estabelecimento de novas conexões que situem diante dos complexos problemas enfrentados pela educação.”

Nessa perspectiva, é importante que professores e equipe pedagógica estejam preparados para selecionar os recursos tecnológicos e informações necessárias para o ensino de uma disciplina específica, uma vez que nem todas as informações disponíveis nos recursos de multimídias e informática são adequadas para o ensino escolar nas series iniciais, visto que, a todo o tipo de conteúdo nas redes, atentar-se essencialmente para informações significativas para a formação escolar.

**Questão 03: Na sua opinião como a utilização de novas tecnologias e jogos digitais contribuem para o aprendizado?**

Profª 01: Essas ferramentas quando bem utilizadas são lúdicas e criativas.  
Quando adicionadas

a outros métodos, presentes no planejamento do professor, contribuem para despertar a curiosidade e atenção dos alunos.

Profª 02: Sim, porque os jogos digitais já estão inseridos na vida cotidiana das crianças, então trazê-los para o contexto escolar significa tornar os conteúdos mais significativos para as crianças, o que facilita a aprendizagem.

Profª 03: As aulas com utilização de novas tecnologias e jogos digitais tornam as aulas mais atrativas e prazerosas, afinal é um universo que eles dominam e gostam.

Profª 04: Os jogos digitais e as novas tecnologias já estão presentes no cotidiano de nossos alunos, então inserir estes na escola só ajuda a envolver os alunos em novas aprendizagens.

Fonte: Realizado pela autora (2022).

Costa (2014, p. 36) afirma que “a escola, como sendo um lugar de troca de experiências interações sociais e aprendizado, jamais poderá fazer de conta que nada está acontecendo, ficar alheia à realidade tecnológica pela qual passa o mundo.” Nesse sentido, as professoras que responderam ao questionário apontaram ser muito importante que as novas tecnologias e jogos digitais fazem parte dos procedimentos metodológicos de uma sala de alfabetização, pois estes podem ser usados como objetos de motivação para os alunos, tornando a aprendizagem significativa, lúdica, prazerosa para os alunos.

**Questão 04: A utilização de jogos digitais contribuem no envolvimento dos alunos?**

Profª 01: A tecnologia desperta o interesse das crianças diariamente, seja em casa, na escola ou em outro ambiente. Dessa forma na escola não seria diferente, entretanto é necessário respeitar o tempo de concentração de cada faixa etária, bem como que essa utilização tenha um objetivo, e que os alunos sejam envolvidos nesse propósito para que realmente possam se envolver na atividade executada;

Profª 02: Sim, fortalecem os vínculos de amizade e convívio, bem como auxilia no desenvolvimento da aprendizagem.

Profª 03: Sim, desperta o interesse dos alunos para os conteúdos trabalhados, para leitura e escrita.

Profª 04: É uma ferramenta muito atrativa, desperta o interesse dos alunos.

Fonte: Realizado pela autora (2022).

De acordo com Mercado (2002, p. 10), a incorporação das novas tecnologias como conteúdos básicos comuns é um elemento que pode contribuir para uma maior vinculação entre os contextos de ensino e as culturas que se desenvolvem fora do âmbito escolar, realidade que podemos constatar nas respostas das professoras,

que concluem que os jogos digitais e as novas tecnologias contribuem para o envolvimento dos alunos, pois são atrativos, despertam o interesse e facilitam a aprendizagem.

Podemos constatar que as professoras procuram utilizar os jogos digitais em sala de aula, em favor da maior compreensão do conteúdo, além de despertar o interesse dos alunos por meio de aulas mais ilustrativas, atrativas e dinâmicas, as quais prendem a atenção dos mesmos, possibilitando melhores resultados nas avaliações das atividades pedagógicas desenvolvidas.

Desse modo, as aulas a partir do uso das tecnologias se tornam mais atraentes para os alunos, até porque as imagens projetadas e o áudio se tornam o foco da aula junto com a ferramenta principal que é a explicação, melhorando o andamento das atividades propostas na sala de aula, quando aluno demonstra maior interesse de pesquisar, principalmente nos celulares e computadores, com aulas mais produtivas.

**Questão 05: Que desafios para a integração das novas tecnologias e jogos você encontra em sua prática pedagógica?**

Profª 01; Espaços e materiais adequados à tecnologia a ser usada, quantidade de recursos disponíveis. As vezes também sinto dificuldade em relação ao tempo de organização do espaço e dos equipamentos em meio a rotina diária de sala de aula.

Profª 02: Uma maior acessibilidade aos meios digitais na escola, uma sala específica para estas atividades.

Profª 03: Mais ferramentas para que o professor possa trabalhar em sala de aula, ou uma sala de multimídia adequada para os alunos da alfabetização poderem ter acesso aos jogos digitais.

Profª 04: Maior investimento da escola em ferramentas digitais e compreensão da família na utilização destas ferramentas no processo de alfabetização.

Profª 05: Gostaria que a escola tivesse um espaço adequado para levar os alunos, onde o professor pudesse utilizar jogos e outras ferramentas digitais na própria escola e não como atividade de casa, com a utilização dos celulares dos alunos.

Fonte: Realizado pela autora (2022).

As crianças estão cada vez mais conectados às tecnologias digitais, configurando-se com uma geração que estabelece novas relações com o conhecimento que, portanto, requer que transformações aconteçam na escola. (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015, p. 47).

No entanto, podemos observar nas respostas das professoras, que apesar da escola ser uma escola da rede particular de ensino, que atende a alunos de famílias com um poder aquisitivo acima da média da classe baixa, está ainda não atende a todas as especificidades necessárias para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino baseada em recursos tecnológicos, como a utilização de jogos digitais para fomentar o processo de alfabetização. As professoras fazem uso destes jogos, principalmente nas atividades de casa, quando os alunos possuem acesso ao celular, visto que a escola não de uma sala específica de multimídia que poderia contribuir para práticas metodológicas mais digitais.

**Questão 06: Que sugestões vocês podem dar para fortalecer o processo da Cultura Digital na escola?**

Profª 01: Acredito que seja necessária uma capacitação geral dos colaboradores da instituição para os recursos presentes na escola, bem como as ferramentas gratuitas disponíveis na internet. Outra sugestão seria que a escola promovesse momentos de troca de experiências dos professores em relação as tecnologias que mais usam e com qual finalidade.

Profª 02: Uma sala de multimídia com computadores, tabletes, onde possamos utilizar os jogos digitais nas atividades da rotina diária da alfabetização.

Profª 03: Além de uma sala de multimídia, formação para os professores nessa área.

Profª 04: Mais investimento da instituição nessa área.

Profª 05: Computadores, tabletes e um espaço adequado para essas aulas.

Fonte: Realizado pela autora (2022).

Diante do exposto pelas professoras, constatamos que a escola *lócus* da pesquisa, diante desta emergente e complexa situação de implementar a utilização de novas tecnologias no cotidiano escolar, precisa adequar-se, investindo em espaços e equipamentos mais adequados a utilização das novas tecnologias e jogos digitais no cotidiano do aluno de alfabetização, foco de nossa investigação. Entretanto, na visão de Costa (2014, p. 39), mesmo que a escola não ofereça subsídios para a inserção das novas tecnologias o professor tem o dever, como agente de transformação e formador de opinião, de oferecer para seus educandos conhecimentos e interações com estas tecnologias de forma criativa.

Notamos, nestes casos, que o caminho adequado nessa situação, em que a implementação das novas tecnologias se faz necessária, é sensibilizar aos que participam da educação para que ocorram as mudanças inevitáveis para esses fins, de forma que elas aconteçam o mais brevemente possível. O mundo não para; logo, a educação também não pode parar de renovar-se e atualizar-se continuamente.

Conforme afirma Costa (2014, p. 47), “a criatividade especialmente no uso das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC), é fundamental para criar e transformar novas ideias e conceitos nos alunos e professores envolvidos no processo ensino-aprendizagem.”

## 5 CONCLUSÃO

A escola como um espaço de aprendizado contínuo, deve considerar as vivências com os recursos tecnológicos como um fator indispensável. Além do que, na medida em que a escola abre as suas portas para a evolução tecnológica e social, torna-se um espaço de felicidade e realização. Onde existem pessoas continuamente motivadas, há pessoas que aprendem ininterruptamente; onde existe a motivação para o aprender, há felicidade ao vivenciar o lúdico e o prazeroso na apreensão contínua do saber.

Nesse cenário, a utilização das ferramentas tecnológicas na prática educativa é de suma importância para um processo de ensino-aprendizagem ser mais dinâmico, flexível e interessante na visão dos alunos e que colaboram positivamente neste processo, uma prática responsável e consciente destas tecnologias, atende as necessidades dos alunos e comunidade escolar, partindo para formação de sujeitos críticos, participativos nas transformações de sua realidade.

Desse modo, a reflexão quanto à utilização das ferramentas tecnológicas no processo de alfabetização, é uma temática que diversos autores vêm tratando constantemente, apontando a frequência e finalidades de sua utilização por professores e alunos. Sendo assim, conclui-se que as ferramentas potencializaram as possibilidades do professor em diversificar os recursos metodológicos em sua prática educativa, a partir de sua utilização com responsabilidade, critério e compromisso com a aprendizagem de seus alunos, e, assim, colaborar na promoção do conhecimento e na melhoria do processo de desenvolvimento da alfabetização.

Entretanto, o professor precisa, previamente, conhecer as ferramentas tecnológicas a serem praticadas na sala de aula de forma consciente a fim de refletir positivamente nos processos de aprendizagem, quanto à apropriação de conhecimentos. Para isso, é fundamental que os professores tenham um mínimo

necessário de conhecimento sobre as tecnologias, sobretudo, a informática e as potencialidades afins.

Outrossim, o presente trabalho foi muito importante, na medida em que oportunizou o aprofundamento dos conhecimentos em relação à utilização de práticas tecnológicas no processo de alfabetização, com vistas à consolidação de um ensino dinâmico e com melhores resultados na aprendizagem escolar.

Portanto, é primordial a construção de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, para o desenvolvimento das habilidades e competências linguísticas, possibilitando a formação de cidadãos críticos, reflexivos e cientes dos seus direitos e deveres na concretização dos objetos propostos e consolidação de seus espaços na sociedade.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ALVES, L. **Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. Educação, Formação & Tecnologias**, Monte da Caparica, v. 1, n. 2, p. 3-10, 2008.

ALVES, M. A. **O modelo estrutural do jogo hermenêutico como fundamento filosófico da educação. Ciência e Educação (UNESP. Impresso)**, v. 17, p. 235-248, 2011.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil**. 3 ED. São Paulo: Moderna, 2012.

BACICH, L.; NETO, A. T.; DE MELLO F. T. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso Editora, 2015.

BONILLA, M. H. S. **Escola aprendente: para além da Sociedade da Informação**. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2005.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. De. L.Orgs. **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: ludicidade na sala de aula: ano 1, unidade 4**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em:

<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-4.pdf>. Acesso em junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em junho de 2022.

BRASIL, M. E. C. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 23 de junho de 2022.

CARDOSO, T. F. L. **As aulas régias no Brasil**. IN: STEPHANOU, Maria; Bastos, Maria Helena Camara. Histórias e memórias da educação no Brasil: séculos XVI-XVI. Vol. 1. 5. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011. P. 179-191.

COSTA, I. **Novas tecnologias e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia - Saberes Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GONÇALVES, G. S. A. **Alfabetização em tempos tecnológicos: a influência dos jogos digitais e não digitais e das atividades digitais na rotina da sala de aula**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

KENSKI, V.M. **Novos Processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**. Cadernos Pedagogia Universitária, USP. São Paulo: nov de 2008. Disponível em: <http://www.prgg.usp.br/index.php/pt-br/pae/etapa-de-preparacao-pedagogica/cadernosde-pedagogia>. Acesso em junho de 2022.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologia: Um novo ritmo da informação**. 8. Ed. Campinas: Papyrus, 2012.

LACERDA, N. A.; DOS SANTOS, H. P. **O Letramento Digital na Prática Docente do Professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental**. Revista Ininga- ISSN 2359-2265, v. 4, n. 1, 2017.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Lemos, 1988.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva; COLELLO, Silvia Maria Guimarães; ARANTES, Valéria Amorim (Org.) **Alfabetização e Letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.

MARCÍLIO, M. L. (2005). **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo / Instituto Fernand Braudel.

MORAIS, A. G. D. **Como eu ensino: sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MERCADO, L. P. L. **Formação Contínua de Professores e Novas Tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.

MOITA, F. M. G. S. C. Design metodológico para avaliar o game Angry Birds Rio e evidências da utilização em sala de aula. In: ALVES, L.; COUTINHO, I. J. **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas: Papirus, 2017. p. 163-178.

OLIVEIRA, C. **TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno**. *Pedagogia em Ação*, v. 7, n. 1, 2015.

PEREIRA, A. M. **Tecnologia X Educação**. Universidade Cândido Mendes/AVM Faculdade Integrada. Curso de Graduação *Lato Sensu* em Docência do Ensino superior. Rio de Janeiro, 2011.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1997.

PRENSKY, M. **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon*. NCB University Press. Vol. 9 No. 5, outubro. 2001.

PRETTO, Nelson de Luca. Linguagens e Tecnologias na Educação. In: CANDAU, Vera (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 161-182.

NUSSBAUN, M. C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. Trad. Fernandos Santos. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2015.

RAMOS, P. E. **O professor frente as novas tecnologias de informação e comunicação**. Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Lazer. Mato Grosso, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2WiZ5Ph>. Acesso em: 14 de julho de 2022.

RIBEIRO, M.L.S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15. ed. Campinas: Autores associados, 1998.

SILVA, Carlos Antônio Pereira et al. **Os Desafios do Letramento Digital na Escola do Século XXI**. *Revista Augustus*, v. 24, n. 48, p. 10-30, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Autores Associados, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

RIBEIRO, L. O. M.; TIMM, M. I.; ZARO, M. A. Modificações em jogos digitais e seu uso potencial como tecnologia educacional para o ensino de engenharia. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre: UFRGS v. 4, n. 1, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14045/7933>.

SILVEIRA, S. R; RANGEL, A. C. S; CIRÍACO, E. de. L. Utilização de jogos matemáticos para o desenvolvimento do raciocínio lógico. **Revista de educação e tecnologia, Canoas, v. 1, n. 1, 2012**. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1690>.

SOARES, M. (2004). **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 5-17.

**IMPACTOS DA PANDEMIA DA COVID-19 NA ROTINA DE CRIANÇAS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

SANTOS, Falbenia Guedes  
SILVA, Lailma Andrade da  
NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz

**RESUMO**

O objetivo deste artigo é de discutir as dificuldades que as crianças que apresentam o Transtorno do Espectro Autista enfrentaram em razão do isolamento social, durante e no período logo após o retorno as aulas presenciais, mediante a flexibilização das medidas restritivas para enfrentamento da Pandemia da COVID 19. Tendo em vista que essas medidas impactaram na rotina, influenciando no modo de vida das famílias e educadores responsáveis pela educação dessas crianças com o TEA. Para a realização do estudo, foi feito uma enquete com alguns familiares e educadores no sentido de verificar as seguintes questões: como foi adaptação da criança com TEA durante o isolamento? Quais estratégias foram utilizadas com essas crianças? Quais foram as maiores dificuldades enfrentadas durante esse período? A partir das respostas obtidas foi traçado objetivos para discussão que teve como cerne da questão, defender a necessidade das crianças com Transtorno do Espectro Autista seguirem a rotina similar na escola com ajuda de seus familiares e educadores, vislumbrando que essas crianças não tenham tantos prejuízos quanto os já enfrentados durante o isolamento social.

**Palavras-chave:** TEA. Pandemia. Rotina. Aprendizagem.

**ABSTRACT**

The purpose of this article is to discuss the difficulties that children with Autism Spectrum Disorder faced due to social isolation, during and in the period right after the return to face-to-face classes, by easing restrictive measures to face the COVID Pandemic. 19. Considering that these measures impacted the routine, influencing the way of life of families and educators responsible for the education of these children with ASD. To carry out the study, a survey was carried out with some family members and educators in order to verify the following questions: how was the child with ASD adaptation during isolation? What strategies were used with these children? What were the biggest difficulties faced during this period? From the answers obtained, objectives were outlined for discussion that had as the heart of the issue, to defend the need for children with Autism Spectrum Disorder to follow a similar routine at school with the help of their families and educators, envisioning that these children do not have as many losses as those already faced during social isolation.

**Keywords:** TEA Pandemic. Routine. Learning.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema “as dificuldades de adaptação a rotina da criança autista durante a pandemia da Covid-19”. Esse evento gerou novos desafios tanto para essas crianças, público-alvo da pesquisa, dos familiares, bem como, para os profissionais da educação. Sabendo que um dos maiores desafios para essas crianças com o transtorno do espectro autista diz respeito a resistência às mudanças na sua rotina.

Nesse sentido, esse assunto tem gerado muitas indagações, ainda que exista grande dificuldade quanto ao tema da educação inclusiva, por falta de conhecimento ou não saber lidar com crianças que tem algum transtorno. Na pandemia a função de mediar a aprendizagem passou a ser dos responsáveis das crianças com TEA.

Além da dificuldade inicial de criar uma rotina para ambas as partes, algumas famílias começaram uma readaptação a fim de entenderem como conciliar sua rotina de trabalho e a da sua criança em tempo real. Assim, surgem muitos desafios como fazer que a criança com espectro autista se adapte em uma nova rotina. Fazer com que essa criança se concentre para assistir ou fazer uma atividade de frente a um computador ou no celular que antes era só para a sua diversão.

Entendendo que o autismo é uma desordem global que tem características como, por exemplo, o comprometimento do desenvolvimento normal da inteligência, bem como a dificuldade de desenvolver relações sociais normais, sendo assim, buscaremos analisar, o comprometimento, entendendo, se houve regressão no desenvolvimento dessas crianças com o Transtorno do espectro autista (TEA) em razão das dificuldades enfrentadas no período da pandemia.

Nesse contexto, este estudo intenciona discutir as dificuldades que as crianças que apresentam o Transtorno do Espectro Autista enfrentaram em razão do isolamento social, durante e no período logo após o retorno as aulas presenciais, mediante a flexibilização das medidas restritivas para enfrentamento da Pandemia da COVID 19. Além disso, apresentar uma fundamentação e estratégias de ensino que devem ser dispensados aos alunos com o espectro autista. Nesse sentido, buscar compreender o universo infantil da criança com TEA, suas rotinas nesses espaços escolares antes e após a pandemia.

Para subsidiar esta proposta fez-se uma revisão da literatura utilizando as publicações em português no portal da biblioteca virtual em saúde (BUS) e biblioteca científica eletrônica, como os descritores autismo, pandemia, revisão, diferentes abordagens, criança, inclusão, interação, social, aprendizagem, escola, educador.

Para uma melhor compreensão, apresentamos a subdivisão do texto. A primeira parte desta pesquisa reúne uma breve revisão teórica acerca daquilo que se vem produzindo em termos de resultados investigativos nos centros universitários pelo Brasil sobre o tema. Dessa forma, no tópico 2.1 trazemos uma "Breve discussão sobre o contexto histórico do transtorno do espectro autista", objetivamos esclarecer, através de incursões nos postulados de teóricos renomados sobre a temática, além de alguns conceitos básicos baseados nos principais aspectos comportamentais e cognitivos que caracterizam os sujeitos diagnosticados com TEA. Na sequência de construção do aporte teórico, reunimos no tópico 2.2. "O que é transtorno do espectro autista: seu diagnóstico dentro de uma breve abordagem teórica", nesse tópico, trazemos algumas discussões que buscam conceituar e discorrer sobre o TEA, além de mostrar um pouco do diagnóstico da criança autista, através das contribuições dos autores lidos.

Por fim, reunimos o que de mais atual encontramos em termos de discussão sobre 2.3. "A importância da parceria entre família e escola para obtenção de êxito na rotina da criança com TEA na educação infantil", a partir dos resultados das pesquisas dos autores pesquisados, no intuito de orientar as reflexões no tocante a análise e discussão da realidade fundante da educação inclusiva no contexto da Educação Básica, durante e após a pandemia da Covid 19, onde o professor precisa encarar os desafios e dificuldades que se apresentam a ele quando recebe em sua sala de aula um aluno com diagnóstico de TEA, especialmente, no que se refere a rotina escolar.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 BREVE DISCUSSÃO SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Os primeiros diagnósticos do transtorno do espectro autista (TEA) surgiram através do psiquiatra infantil, de nacionalidade norte americana, Leo Kanner (1943), por consequência de algumas crianças, que tinham em comum, um isolamento desde o início da vida e um anseio compulsivo pelo reservarão da monotonia, denominando-as de autista. O TEA é um transtorno neurológico caracterizado por comprometimento da interação social, comunicação verbal e não verbal, além de comportamento restrito e repetitivo.

A ciência teve um grau de aceitabilidade com relação aos estudos de Kanner no que diz respeito do espectro autista (TEA). A teoria do Autismo Infantil verificada pelo estudioso em questão, evidenciava uma disfunção nas famílias, que resultaria em modificações na forma que a criança iria se desenvolver no âmbito afetivo e psicológico. No entanto, Kanner não anulou o fato de que fatores biológicos poderiam estar associados a essas mudanças de comportamento, visto que elas poderiam ser identificadas de forma precoce.

Outros estudiosos foram precursores da teoria autista: Tustin, Mahler, existem abordagens teóricas diversas para o estudo do Autismo Infantil. Uma das teorias existentes é denominada de teoria afetiva. Ela sugere uma etiologia relacional e, apesar de diferenciar a síndrome descrita por Kanner, pondera que o autismo é um sintoma da Psicose Infantil e não apenas um estudo clínico, uma nosologia. Sobre tal argumento, Tamanaha et al., nos dá uma ideia do que seria a teoria afetiva:

Ainda hoje, a teoria afetiva é preconizada e difundida na literatura psicanalítica, embora alguns autores tenham revisto seus referenciais teóricos, a respeito da etiologia, como é o caso de uma das precursoras desta teoria, que revisou os próprios conceitos teóricos acerca da definição de autismo. Segundo a autora, à luz das descobertas produzidas pela observação dos comportamentos dos bebês, não seria mais possível postular uma fase de autismo primário infantil, uma vez que, são observadas, desde muito cedo, reações do neonato ao meio. Sugeriu que o autismo deveria ser compreendido, apenas, como sendo uma condição patológica. Além disso, questionou a presença de possíveis alterações orgânicas, na criança, não detectáveis em exames disponíveis naquele momento. (TAMANAHA ET AL., 2008, p.297).

A autora da referida teoria afetiva Tustin (1991), afirma que a subsistência de uma abordagem unicamente relacional para o autismo em si não daria conta de explanar as reações comportamentais, explicadas por pais e hipoteticamente trouxe a teoria de que a criança já teria uma predisposição que resultaria uma condição patológica.

Na tentativa de buscar algo que explicasse as manifestações clínicas no que diz respeito a precocidade, a teoria sobre a etiologia e o Autismo foram mudando aos poucos no decorrer do tempo. Assim, contrariando a teoria afetiva, existem estudos que trazem uma etiologia orgânica.

Segundo Gavioli, (2020, p. 4), desde o diagnóstico dado por Kanner houve algumas discordâncias de opiniões, em relação a outro psiquiatra, chamado Bleuler. Assim, originou-se um alvoroço dos psiquiatras em utilizarem, de forma inadequada, os diagnósticos de esquizofrenia, de psicose infantil e de autismo. Para Kanner, o autismo se caracterizava como uma inabilidade de evoluir numa relação social e uma falta de concepção, já para Bleuler, o autismo, nos esquizofrênicos, se caracterizava como um isolamento da vida social, sendo uma vida fictícia e uma ligação entre a esquizofrenia adulta.

A começar desse resultado clínico, as fases seguintes foi legitimar uma concepção de autismo que investigasse sua subsistência universal e suas peculiaridades; categorizar as suas manifestações. Em 1956, Kanner sustentava não mais que duas evidências, analisado, por ele, sinais do autismo: o isolamento autístico e a precisão de invariabilidade. Anos depois, surgiram novos estudos por pesquisadores que formularam as mesmas hipóteses de Leo Kanner, que foi capaz de constituir uma tétrade que criou a terceira explicação do DSM. Assim, a tétrade foi desenvolvida com a interposição da definição dos danos, ressaltando as condições da percepção percorrendo pelo sensório-motor, até a fase de andamento e desenvolvimento voltado para identificação autista, dos relatos neurológicos. Posto isto, Gavioli assegura que:

Diante dessa ampliação de critérios para a prescrição de um diagnóstico, o DSM-III passou a levar em conta cinco fatores para a identificação do autismo: as síndromes clínicas, os distúrbios específicos do desenvolvimento, as afecções físicas, as condições psicossociais e o melhor nível de adaptação e de funcionamento registrado no período de um ano. Além disso, também passou a compor o DSM-III a descrição de testes de avaliação do comportamento, a escala dos comportamentos para o autismo. (GAVIOLI, 2020, p. 05).

Portanto, a autora não estava objetivando as mudanças e as modificações do autismo no DSM-IV e no DSM-V, tendo em vista que não era propósito fazer semelhança das informações contidas em documentos, mas sim, relacionar como chegaram até o DSM e, principalmente, como chegou as peculiaridades que os definem hoje. Ademais:

Existem vários princípios de diagnósticos utilizados para classificação do autismo. Os mais utilizados são o Manual de Diagnóstico e de Estatística de Doenças Mentais da Academia Americana de Psiquiatria, DSM - IV, e a Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde, o CID - 10, publicado pela Organização Mundial de Saúde, sendo que, o diagnóstico deve ser feito por profissional especializado, os quais podem ser um médico neuropediatra ou um psiquiatra especializado no assunto autismo. (MARINHO, 2009, p. 6088).

Nesse sentido, a criança com TEA enfrenta várias dificuldades nas suas relações sociais, pois ela não encontra uma maneira de interagir e entender as regras sociais. Nesse caso, o campo está associado à necessidade do autista de compreender o que as pessoas pensam, sente e reagem, pois sua habilidade de partilhar sentimentos é afetada, assim como há um enorme problema em distinguir as pessoas e captar o ponto de vista de cada um, sabendo que cada um apresenta sensações, ideias conceitos diferentes. Além disso, em conformidade com Marinho:

Estima-se que cerca de cinquenta por cento dos autistas não desenvolvem a linguagem durante toda a vida. Podemos então observar que a comunicação da criança autista é caracterizada por falta de verbalização ou por ecolalia. (MARINHO, 2009, p.6091).

Sendo assim, o comportamento e pensamento e as outras áreas foram comprometidas, é tanto que ela é definida pela dureza da reação do pensamento, e pela frágil imaginação. Evidências também de comportamento ritualista e muitas vezes compulsivo. Outrossim, a criança com TEA não consegue entender o objeto inteiro, mas só uma parte, umas grandes dificuldades que os pais e educadores enfrentam é encontrar estratégias para ensinar essas crianças, pois, muitas vezes eles não sabem lidar com essas crianças, isso pode ser resultante da falta de cursos/especializações acessíveis para a formação desses profissionais. Assim, muitos professores aprendem na prática como lidar com determinadas dificuldades no que diz respeito ao aspecto autista.

## **2.2 O QUE É TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: SEU DIAGNÓSTICO DENTRO DE UMA BREVE ABORDAGEM TEÓRICA**

Segundo Cunha, o termo "autismo" é formado do radical grego autos, que significa por si mesmo, mais o sufixo -ismo, condição, tendência, trazendo na sua origem uma ideia de que as pessoas com essa síndrome tendem a entenderem o mundo de uma forma mais particular (CUNHA, 2012, p. 20). O transtorno do Espectro Autista -TEA, é considerado pelos estudiosos como um distúrbio do

comportamento que consiste em três grandes dificuldades: comunicação, socialização e imaginação. Segundo Orrú:

É por meio da linguagem que o indivíduo realiza sua interação social e cerebral, avançando em seu envolvimento social e definindo sua própria identidade. Todavia, é na linguagem e, portanto, na comunicação, que se concentra uma das maiores dificuldades para as pessoas com autismo, uma vez que poucas desenvolvem habilidades para a conversação, embora muitas desenvolvam habilidades verbais e grande parte consiga desenvolver somente habilidades não verbais de comunicação. (ORRÚ, 2012, p. 185).

Na afirmação de Orrú, deixa claro que a comunicação é o ponto de partida para o desenvolvimento do ser humano, sendo assim, o autista que demonstra as dificuldades acentuadas, principalmente na socialização com o próximo e comunicação, vai apresentar resistências no seu processo de crescimento.

Quando nos remetemos a crianças ditas “normais” percebemos que seu desenvolvimento é apresentado nos anos iniciais de sua vida, referente ao autista, não é apresentado esse alargamento de suas habilidades, eles se mostram não ter percepção, tampouco interesse pelos estímulos lançados do adulto, além disso, se mostram aparentemente indiferentes, a demonstração de afeto e ao contato físico, o desenvolvimento da fala do autista é tardio, e, por vezes, ausente, há muita repetição das palavras ditas pelo adulto e substituem palavras por sons. Nesse sentido, Rodrigues afirma que:

A ausência do comportamento que representa dor, perigo e medo nas crianças autistas é despercebida. O desenvolvimento emocional é confuso, surgem sorrisos inesperados. Parecem ter uma capacidade restrita para exprimir afetos e entender emoções. (RODRIGUES, 2010, p. 22).

Assim, o autismo apresenta dificuldades complexas, são inúmeros os aspectos que fazem o diagnóstico do autista, nenhum deles apresenta comportamento e forma igual de se desenvolver, mesmo quando são irmãos, os graus são diferenciados, assim como a forma de aprender. No geral, uma criança com o espectro autista apresenta os seguintes sintomas: Dificuldade para interagir socialmente, como manter o contato visual, expressão facial, gestos, expressar as próprias emoções e fazer amigos; Dificuldade na comunicação, optando pelo uso repetitivo da linguagem e bloqueios para começar e manter um diálogo; Alterações comportamentais, como manias, apego excessivo a rotinas, ações repetitivas,

interesse intenso em coisas específicas, dificuldade de imaginação e sensibilidade sensorial (hiper ou hipo).

Outrossim, as causas do TEA não são totalmente conhecidas, justamente por se manifestarem em diversos níveis de veemência, muitos apresentam uma alta funcionalidade, com prejuízos leves não impedindo seus estudos, seu trabalho e seu relacionamento social. O que tem média funcionalidade apresenta um grau menor de independência, necessitando de auxílio para as funções do cotidiano, como preparar sua refeição. E o de baixa funcionalidade aquele que necessita de apoio em tempo integral durante toda sua vida, pois manifesta dificuldades graves em seu cotidiano.

Inquestionavelmente, os estudos realizados pelos pesquisadores e médicos são inúmeros, pois o autismo é um transtorno complexo, que exige aprofundamento para chegar ao seu conceito, tendo que ter perseverança, compromisso com a ciência e respeito com as crianças que fazem parte das descobertas que melhoram a vida delas.

Deste modo, entende-se, atualmente, que o autismo é um distúrbio no desenvolvimento complexo, com origens diversas, com graus variados de intensidade, de acordo com um continuum, um espectro em que as características patológicas possuem graus de intensidade diferentes.

Atualmente, o termo adotado para se referir ao distúrbio é: Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando-o como uma desordem causada por uma alteração no funcionamento cerebral, sendo, portanto de ordem neurobiológica, configurando uma condição que estará presente ao longo da vida da pessoa, e que se caracteriza por vários graus de deficiência em três áreas: Relacionamento social, Comunicação e Comportamentos repetitivos e inadequados; variando seus sintomas entre leves a severos, como dito outrora.

### **2.2.1 O DIAGNÓSTICO DO TEA**

Para se realizar o diagnóstico do TEA, faz-se necessário avaliar o caso por uma equipe multidisciplinar capacitada, pois é uma tarefa difícil de ser realizada por não haver um exame clínico que o identifique, de forma precisa. É preciso também experiência e especialização, já que abrange uma diversidade de grupos, com

diferentes idades, habilidades cognitivas e linguagens variadas na observação de comportamentos que desviam do curso normal do desenvolvimento infantil.

Conforme a observação, os comportamentos são destacados e avaliados com objetividade, buscando ver se há avanços, estagnação ou regressão. Dessa forma, busca-se aplicar métodos científicos para ajudar a desenvolver as pessoas que precisam desse auxílio.

Para o diagnóstico do TEA são utilizados vinte e cinco critérios descritos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IVTR) que se encontra atualmente na quinta versão, assim como a Classificação Internacional de Doenças (CID-10) e outros instrumentos mais específicos, dentro dos eixos: interação social, comunicação e comportamentos restritos, em que o autismo pode ser diagnosticado, de acordo com o manual, através da presença de mais de uma característica de um dos eixos descritos a seguir. Na interação social, os aspectos a serem observados são:

[...] (a) Prejuízo acentuado no uso de múltiplos comportamentos não verbais tais como contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social; (b) Fracasso em desenvolver relacionamentos com seus pares apropriados ao nível do desenvolvimento; (c) Falta de tentativa espontânea de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pessoas (por exemplo, não mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse); (d) Falta de reciprocidade social ou emocional (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION apud PAPIM; SANCHES, 2013, p.25).

Já na comunicação, os fatores são:

[...] (a) Atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem falada (não acompanhando por uma tentativa de compensar por meio de 26 modos alternativos de comunicação tais como gestos ou mímica), em indivíduos com fala adequada; (b) Acentuado prejuízo na capacidade de iniciar ou desenvolver uma conversação; (c) Uso estereotipado e repetitivo da linguagem (pode aparecer ecolalia) ou linguagem idiossincrática; (d) Falta de jogos ou brincadeiras de imitação social variada e espontâneos apropriados ao nível do desenvolvimento (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION apud PAPIM; SANCHES, 2013, p.25-26).

Além disso, os comportamentos restritos observados seriam os seguintes:

[...] (a) Preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesse, anormais em intensidade ou foco; (b) Adesão aparentemente inflexível a rotinas ou rituais específicos e não funcionais; (c) Maneiras motoras estereotipadas e repetitivas (por exemplo, agitar ou torcer mãos ou dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo); (d) Preocupação persistente com partes de objetos, não atentando para

aspectos relevantes do meio (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION apud PAPIM; SANCHES, 2013, p.26).

Mesmo que os indivíduos autistas apresentem algumas das limitações descritas acima, é de suma importância incluí-los em sociedade e que para isso se faz necessária a mobilização e a sua inclusão nas esferas familiares e escolares. No próximo tópico veremos a importância da família e da escola na educação dos indivíduos com autismo.

### **2.3 A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA PARA OBTENÇÃO DE ÊXITO NA ROTINA DA CRIANÇA COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O estudo é o ato de adquirir habilidade e/ou conhecimento sobre algo novo, é saborear o gosto do aprendizado e enriquecer suas experiências, sendo assim, as famílias tendem a encorajar e incentivar seus filhos a partir dos anos iniciais (aproximadamente 2 anos) de sua vida, porém, é quase impossível os pais não apresentarem dificuldades, insegurança e medo para que seu filho tenha este novo momento de descoberta. É nesta fase em que a escola deve se mostrar parceira, para que esse novo mundo da criança e família seja algo apreciado de forma intensa e possível. Nesse cenário, é relevante:

Refletir acerca do que se espera e do que se tem, pois é fundamental quando se trata de relação família e escola. Quanto à busca pela equidade, esta relação, ressurgiu como um fator-chave em que pesquisas no Brasil e no mundo têm mostrado que as condições socioeconômicas, as expectativas e a valorização da escola e o reforço da legitimidade dos educadores são fatores que emanam da família e estão altamente relacionados com o desempenho dos alunos. (CASTRO; REGATTIERI, 2009).

Nessa linha de pensamento, Castro e Regattierri destacam que escola e a família tem que caminhar juntas, cada qual deve desempenhar seu papel, a escola tem a responsabilidade de congregar a família, quanto a ela caberiam os cuidados primários da educação da criança, podendo assim a instituição de ensino exercer sua educação formal.

Partindo deste pressuposto, incluímos também os alunos com transtorno do Espectro Autista, pois esta ligação direta entre família e escola tende a melhorar o desenvolvimento dele, o educando com TEA tem dificuldade de compreender o que lhe é ensinado, porém, com o apoio da família ele pode sim avolumar seus

pensamentos. A experiência da fase escolar tende a ser emblemática no processo de inclusão social do autista, por ser nova e inesperada, é nela que tudo acontece de positivo e negativo para a ascensão do aluno.

Por esse prisma, compreende-se da necessidade da parceria da família e escola, visto que segundo a Lei nº 12.764/2012, que institui a "Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista", a pessoa com autismo tem direito a estudar em escolas regulares, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Profissionalizante, e solicitar um acompanhante especializado quando preciso. A criança com TEA é assegurada por lei para que possa sim estudar juntamente com os alunos ditos "normais" e a esta integração e inclusão, cabe à escola tornar um ambiente acolhedor e afetivo, para que ele se sinta como parte deste espaço.

Desse modo, quando uma criança com TEA chega à escola e se torna aluno, conseqüentemente, é inevitável que não se sinta inseguro, pois agora é o momento de apresentar um ambiente acolhedor não só para ele, mas também para os pais, os gestores, e, principalmente, o professor, que tem como primordial passar estabilidade, solidez do compromisso que irá assumir em integrar o discente a nova realidade social dele, já a família tem total obrigação de passar tranquilidade para seu filho, mostrando ao mesmo que estará seguro na escola, ela é a principal aliada terapêutica para o sucesso da intervenção escolar, precisam estar com o funcionamento familiar saudável, para que haja condições de cuidar do educando. Nesse sentido, Cunha afirma em sua obra que:

Ensinar para a inclusão social, utilizando os instrumentos pedagógicos da escola e inserindo também a família, é fortalecê-la como núcleo básico das ações inclusivas e de cidadania. Para a escola realizar uma educação adequada, deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica. (CUNHA, 2012, p. 90).

Conforme a explanação de Cunha, os familiares dos autistas são de suma importância para promover o progresso da comunicação, da interação social e do afeto, uma vez que, é no seio familiar onde encontramos, juntamente com os profissionais adequados, estimulação e interação para que o aluno tenha bons resultados. Sendo assim, família e escola devem andar em parceria focando no desenvolvimento adequado da criança, não deixando de lado o comprometimento

com a rotina escolar deste aluno, já nas séries iniciais. Por esse prisma, Cunha argumenta que:

Quem avalia um educando com autismo deve, desde o contato inicial, na sua chegada à escola transmitir-lhe a segurança de que ele estará conquistando um novo ambiente e que será bem recebido, um ambiente para estímulos afetivos, sensoriais e cognitivos. Ainda que o espectro autístico demande cuidados por toda vida, o derrotismo é o maior obstáculo para a aprendizagem, é fundamental, por conseguinte, que a concepção na educação seja centrada primordialmente no ser humano e não na patologia. (CUNHA, 2012, p. 52-53).

Conseqüentemente, quando se fala da pessoa com o espectro autista, remetemos automaticamente a rotina, a criança com TEA precisa de obediência no seu dia a dia, e esta necessita ser vivenciada primeiramente no compromisso de ir à escola da forma adequada (fardamento/materiais) e horário estabelecido pela instituição, assim, facilitará para a continuidade desta rotina, agora realizada pelo educador, ele deve saber o que irá acontecer, quais atividades serão realizadas e se haverá algo diferente. Desse modo:

A escola está inserida na educação entre a família e a sociedade, onde se adquire princípios e regras estabelecidas para o convívio. Ainda que seja normal existir em qualquer aluno posturas comportamentais diferentes em casa e na escola, no autismo, isto poderá trazer grande prejuízo. Por isso, é necessário que os pais e os profissionais da escola trabalhem da mesma forma, estabelecendo princípios que permitirão uma articulação harmoniosa na educação (CUNHA, 2012, p.93).

Corroboramos com a argumentação de Cunha, em enfatizar que deve haver sempre uma parceria em ambas as instituições (família/escola) necessitam apresentar para o autista a mesma didática, como são crianças que seguem rotinas, uma vez quebrada por alguma das partes, ela poderá entrar em contradição daquilo que deve ser seguido. Assim sendo, os familiares de indivíduos autistas são de grande importância para promover o desenvolvimento da comunicação, da interação social e do afeto, pois é o núcleo familiar que pode, juntamente com os profissionais capacitados, estimular e interagir de maneira adequada, tanto em casa como na escola, para que o indivíduo tenha bons resultados no seu desenvolvimento.

Nesse sentido, a família deve trabalhar junto ao filho autista em parceria com os docentes, focando-se no desenvolvimento adequado da criança. Haja vista, a Educação Infantil é uma das fases mais importantes no processo de desenvolvimento da criança, como já foi dito, é nesta fase inicial da vida dela que

será despertado o primeiro contato com o novo mundo, com a sociedade, com as diferenças fora do seu ambiente familiar, o que envolve lidar com as diversidades, com a busca pela sua autonomia, com a relação de amizade e o despertar por conhecimentos variados.

Vale ressaltar que a Educação infantil atende as crianças de 0 a 5 anos que estão tendo os primeiros contatos com a escola, além do mais, são cinco campos de experiências nos quais as crianças podem aprender a se desenvolver listados pela Base Nacional Comum Curricular, como: O eu, o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Inquestionavelmente, a educação Infantil é voltada para crianças de zero a cinco anos, porém, sua obrigatoriedade é a partir dos 4 anos, o que torna os grupos de um, dois e três anos facultativo, contudo, podem ser matriculados em creches ou escolas infantis com o objetivo de explorar todos os campos de experiências. Quando falamos de Educação Infantil nos remetemos automaticamente a crianças menores e essa fase é uma das mais evolutivas para eles, será o primeiro contato com a sociedade fora do seu ambiente familiar e assim o mais importante no decorrer de sua trajetória acadêmica.

Nesse sentido, explorar esses campos de experiências preconizados na BNCC é proporcionar constantemente o avanço da criança. Conhecer o eu, o outro e nós é ampliar o conhecimento de si mesmo e do outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças. Entender seu corpo, gestos e movimentos são explorar o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecendo relações, se expressando, brincando e produzindo conhecimentos sobre si e o outro. Saber traços, sons, cores e formas são diferentes proporções de vivenciar expressões e linguagens, assim eles desenvolvem o senso estético crítico.

Além disso, dominar a oralidade e escrita é ampliar e enriquecer seus recursos de expressões e compreensões da língua oral, no contato com a literatura infantil desenvolve o gosto pela leitura e ampliam a imaginação e o conhecimento de mundo. Aprender os espaços, tempos, quantidades, relações e transformações são capacidades de observações, investigações e exploração do espaço, levantando

hipóteses e consultando fontes para buscar respostas as suas indagações (BNCC, 2017).

Ademais, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, conforme está previsto na Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB, 9394/96), nessa fase escolar da criança ela requer competências a serem desenvolvidas em todos os alunos, independentemente de sua diferença, pois o processo de inclusão (ou exclusão) começa ali.

Para as crianças com TEA, essas competências tendem a expandir paulatinamente, pois, sua forma de aprender é diferenciada, exige interesse do professor e comprometimento da família para seu êxito. Visto que, são crianças que necessitam de rotina diária, principalmente na pré-escola, por ser o ponto de partida no seu conhecimento acadêmico. Nessa linha de pensamento, Luca Surian afirma que:

A criança autista apresenta uma aderência inflexível a rotina ou rituais reagindo com intensa ansiedade a mudanças imprevistas no ambiente; sendo assim cabe ao professor utilizar uma metodologia diferenciada ao lidar com esses alunos a fim de amenizar todo estresse causado na rotina escolar. Compreender e detectar o modo peculiar do aluno autista situar-se no mundo permite aos professores desenvolver sua prática de modo a auxiliar o desenvolvimento infantil em consonância com os objetivos da educação infantil. (SURIAN, 2010).

Como disse Luca Surian, o professor deve saber como o discente com TEA consegue compreender seus ensinamentos, se adaptando a forma de aprendizagem do Autista, não o contrário, são crianças com dificuldades de rompimento da rotina, que por vezes expressam medo, ou raiva pela mudança, assim conseguirá alcançar os objetivos propostos na Educação Infantil.

Por consequência, em tempos hodiernos, estamos atravessando uma realidade de pandemia contra a Covid-19, esta fatalidade levou as instituições públicas e privadas a fecharem e adotar seu ensino com aulas remotas em EAD, automaticamente quebrou toda rotina escolar dos alunos e professores, levando em consideração que o Transtorno do Espectro Autista é um distúrbio do comportamento, podemos assim, enfatizar que sua rotina foi extremamente afetada e esta nova realidade corrompeu em grande escala o desenvolvimento destes alunos, já que naturalmente são adeptos a rotina e seu comportamento para realização das atividades com os familiares é dificultoso.

Haja vista que a Educação Infantil no Brasil é um direito da criança, mesmo que seja nesta realidade enfrentada no ano corrente e mais uma vez os professores, alunos e família devem se adaptar, insistir e querer adequar a nova atualidade. Contudo, o entrelaço da Educação Infantil com família, escola, aluno e rotina são os pontos chaves que o educando necessita para alcançar as atividades físicas, sociais, afetivas e linguísticas em seu desenvolvimento.

Pois, entendemos que os autistas apresentam ritmos de aprendizagens diferenciados de acordo com os indivíduos e com isso podem apresentar dificuldades em desenvolver uma ou mais competências. Com isso, as famílias se veem desafiadas em se adaptarem à realidade conforme as condições apresentadas pela pessoa com TEA, especialmente em meio a pandemia da Covid-19 que assola a população brasileira.

Corroborando, Sprovieri e Assumpção relatam que "o autismo leva o contexto familiar a interromper suas atividades sociais normais, transformando o clima emocional no qual vive". Dessa forma, vê-se a importância da família no envolvimento e na instrução de suas crianças, já que em muitos casos, são os prestadores primários de serviços de tratamento dos sujeitos com autismo. Tal fator é determinante, pois dependendo da relação entre as características próprias da criança e a personalidade dos pais pode ocorrer dificuldades no desenvolvimento dos alunos com o transtorno, assim como desenvolver nos pais um estresse que comprometa as partes relacionadas.

Portanto, é de suma importância a parceria entre a família com profissionais capacitados, para que possam estimular e interagir de maneira adequada, tanto em casa como na escola, buscando bons resultados no desenvolvimento do indivíduo autista. (SPROVIERI; ASSUMPÇÃO, 2001, p. 231).

Além disso, o ensino inclusivo para os autistas deve possibilitar o envolvimento das esferas social, governamental, escolar e individual para poder compreender e desenvolver as particularidades de cada indivíduo e, ao mesmo tempo, aprender a conviver, respeitar e oferecer a mesma qualidade de ensino a todos, com condições igualitárias de desenvolvimento.

Com isso, Lopez afirma que: Professores, orientadores, supervisores, direção escolar, demais funcionários, famílias e alunos precisam entender as demandas e as particularidades desses estudantes e que, além disso, a escola tenha suporte

pedagógico consolidado e ao mesmo tempo um amplo conhecimento de metodologias para criar meios de superação e permanência para a criança autista (LOPEZ, 2011, p.16).

Com a ocorrência de mudanças na sociedade, algumas atribuições foram delegadas ao professor que, conseqüentemente, deve se preparar situações desafiadoras funcionando como um mediador para estimular o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Em relação à sua participação na inclusão da criança com autismo no ensino regular, é de suma importância, pois se torna o maior responsável pela inclusão para adequar seu desenvolvimento.

Indubitavelmente, falam do papel de ser professor na educação infantil e anos iniciais, alguns até “deboçam” do serviço e diminuem seu papel, mas é necessário o reconhecimento da profissão que é responsável por inserir o indivíduo e ser humano no mundo letrado. Nessa perspectiva, para Amato:

[...] as redes de ensino devem colocar-se a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus educadores, aproveitando as experiências acumuladas, daqueles que já vem trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade. (AMATO, 2000, p.15).

Haja vista que o professor é essencial para o desenvolvimento das atividades de ensino, a compreensão da criança depende do intermédio docente, através do educador a criança é capaz de formar, criar e ver o mundo, desenvolve sentimentos, reações e imaginação. Especificamente para os autistas, é importante que conheça as características e as dificuldades, para que consiga detectar e investigar as debilidades de aprendizagem e assim possa trabalhar com mais assertividade nos aspectos que devem ser desenvolvidos, já que seu processo de aprendizagem geralmente é lento e gradativo.

Além do estudo e da análise do desenvolvimento da criança com autismo, é preciso que o professor assuma a tarefa de tornar a sala de aula um ambiente inclusivo, possibilitando às crianças conhecer as diferenças e o incentivo para o desenvolvimento da solidariedade. O docente deve desenvolver na criança a autoconfiança e a independência, pois são características muitas vezes ausentes em sua personalidade.

Do mesmo modo, recai a responsabilidade de desenvolver atividades conforme o grau de conhecimento da criança, de modo que possa desempenhar as

atividades de forma correta, possibilitando assim surgirem novas aprendizagens e avanços no desenvolvimento de atividades escolares.

Outro elemento que vem facilitar a inclusão do autista na escola regular é a adaptação do currículo que busca atender aos educandos de forma mais ampla e flexível para que se estabeleça um vínculo e a convivência entre pais, educadores e a estrutura. Dessa forma, o espaço escolar se vê mais bem preparado para integrar o autista na sala regular.

No entanto, para que a instituição de ensino promova inicialmente o desenvolvimento e a aprendizagem é preciso dispor de uma prática pedagógica coletiva, em que haja o esclarecimento do envolvimento familiar com a escola, além de mudanças de caráter estrutural e metodológico para que o currículo se adeque também às necessidades da criança com autismo.

### 3 METODOLOGIA

O referido trabalho tem como finalidade de discutir as dificuldades que as crianças que apresentam o Transtorno do Espectro Autista enfrentaram em razão do isolamento social, durante e no período logo após o retorno as aulas presenciais, mediante a flexibilização das medidas restritivas para enfrentamento da Pandemia da COVID 19. Esta pesquisa está dentro de uma perspectiva qualitativa, que segundo Minayo:

O método qualitativo de pesquisa é aqui entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais. (MINAYO, 2013).

Além disso, foi utilizado como procedimentos de metodologia, uma pesquisa de campo e bibliográfica através de estudos e consultas em livros, leis, decretos, resoluções, artigos científicos, entre outros, sobre o tema crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Para realizar este estudo foram feitas entrevistas com professoras e familiares de alunos com autismo, através de perguntas objetivas e subjetivas sobre a criança e sua rotina na escola e no ambiente familiar.

Nesse cenário, optamos pela pesquisa qualitativa, pois, ela é favorável para agregar o significado e a intencionalidade como inerente aos atos e as estruturas sociais e requer como atos essenciais a flexibilidade, a capacidade de observação e

interação entre investigador e atores sociais envolvidos. Desta forma, com a pesquisa qualitativa, os entrevistados estão mais livres para abordar os seus pontos de vista sobre determinados assuntos que estejam relacionados com o objeto de estudo.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, inicialmente, iremos apresentar os resultados e a discussão na qual se refere as entrevistas realizadas com mães e professoras de alunos com TEA. A primeira entrevistada foi uma professora de um aluno com autismo, na qual foram realizadas as seguintes perguntas, sendo a primeira: "Para você o que é inclusão?" A professora relatou que inclusão são meios e ações que combatem a exclusão aos benefícios da vida em sociedade, provocada pelas diferenças de classe social, educação, idade, deficiência, gênero, preconceito social ou preconceito raciais.

A inclusão escolar da criança com autismo é direito adquirido por lei, é importante tanto para a criança com autismo, como para qualquer outra, com ou sem necessidade educacional especial. Depois foi interrogado a seguinte pergunta: "Você tem conhecimento com o TEA?" A docente respondeu Sim, tenho uma aluna que apresenta TEA e procuramos incluí-la em todas as atividades de rotina, estudando e buscando obter o conhecimento de como ajudá-la a desenvolver suas habilidades.

Seguindo para a terceira pergunta da entrevista realizada foi interrogado: "Como é ter um aluno com TEA na turma?" E a resposta foi: Bem natural, tanto para a criança quanto para os colegas que a tratam normalmente. É importante lembrar, que o autismo faz parte da nossa sociedade, e é nosso papel acolhê-los com atenção, respeito, cuidado e empatia. Na quarta questão, perguntamos: "Quais os recursos que você possui para trabalhar com aluno com TEA?" E a professora respondeu quadro de rotina, garrafas sensoriais, recursos visuais para tarefas, uso de massa de modelar, jogos de quebra-cabeça, fantoches.

Na quinta pergunta foi interrogado "Como ele desenvolve as atividades propostas para dentro de sala de aula?" A resposta da docente foi que as atividades são desenvolvidas de forma tranquila e dinâmica, realizando todas as atividades propostas com interesse e boa vontade. A sexta pergunta foi "O que você acha

necessário para que esse aluno seja incluído e possa participar de todas as atividades com as outras crianças? A escola oferece algum tipo de apoio? A professora respondeu, "É necessário que haja estratégias pedagógicas diversificadas, com base nos interesses, habilidades e necessidades de cada um." A escola oferece uma segunda professora como apoio escolar e alguns recursos visuais na sala de leitura.

Na sétima pergunta, "Quais foram as estratégias que o sistema educacional utilizou para a escolarização da criança autista na pandemia? A regente respondeu, "Assim como para todas as crianças, para a criança autista foi um processo difícil, junto com o apoio escolar eram realizadas chamadas de vídeo com a criança em horários específicos para que esta fosse incluída nas aulas remotas".

Na oitava pergunta, "Como a família se adaptou ao ensino remoto tendo que conciliar trabalho e tempo integral com a sua criança"? Sua resposta foi, "A família tentou se adequar da melhor forma possível, realizando as atividades sugeridas com a criança durante a noite e até marcando chamadas de vídeo com o apoio escolar aos sábados para tentar suprir as demandas realizadas.

Prosseguindo com as perguntas foi interrogada com a nona, "Para a criança com TEA houve prejuízo pelo não atendimento especializado durante a pandemia? Comente." Assim como para as demais crianças, para a criança com TEA o período da Pandemia foi desafiador. Como sabemos, manter a rotina é ponto fundamental para a maioria dos autistas, então durante o período de quarentena, as famílias e as professoras tiveram que criar alternativas para tentar manter essa rotina, porém mesmo com todo esforço ainda ficaram algumas lacunas, pois ficamos impossibilitados de realizar o devido acompanhamento dessas crianças.

Para finalizarmos nossas perguntas, fechamos com a décima e última, "Como foi para as crianças o retorno a rotina pós - pandemia sabendo que ela tem resistência a mudanças? Comente." Foi um processo gradual, uma vez que a mudança na rotina gera alguns impactos na criança autista, pois elas costumam apresentar resistência às mudanças. No entanto, apesar de todo sofrimento trazido pela pandemia, as crianças estão conseguindo se readaptar a rotina da escola e interagindo com os colegas. E preciso estar próximo, acolher as nossas crianças".

Adicionalmente, a segunda entrevistada foi a mãe de um aluno com TEA, na qual foram feitas as seguintes perguntas: Como foi para você descobrir que seu filho

tem o Transtorno do espectro autista? 2- Quais são as maiores dificuldades que você tem com ele?

3- A primeira vez que ele foi a escola como foi a sua reação referente a entrada dele na escola? 4- Você acredita que a rotina do seu filho na escola e em casa ajuda em seu desenvolvimento?

Diante as perguntas feitas, a mãe respondeu as seguintes respostas: Na primeira a mãe indaga que foi tudo muito difícil, pois tudo foi muito novo para ela, na segunda pergunta mãe relata que a maior dificuldade com ele é a convivência com os outros que não entendem ele, na terceira pergunta ela diz que foi muito difícil e a criança chorou muito na questão quatro a resposta foi sim e fundamental e por último ela diz que está sendo muito difícil estressante não só tenho ele, tenho mais crianças.

Observamos a necessidade de que a escola junto aos professores, possuam interesse em buscar e conhecer novas metodologias educativas, para que assim, a criança com autismo possa se envolver no meio educacional e social. Sempre está em busca de identificar maneiras para transmitir novas informações e melhorar a práxis pedagógica, são de suma importância, pois a atuação deve se adequar a um padrão de ensino coerente com o que é proposto nas leis e orientações institucionais.

Percebemos ainda, que sem esse conjunto, a educação destes alunos, torna-se necessária, uma vez que não tem como elaborar atividades específicas para essas crianças, de maneira que pode vir a atrasar o aluno autista em seu desenvolvimento cognitivo. No entanto, a inclusão não é apenas colocar o aluno dentro da sala de aula regular, mas incluir em todas as atividades, propondo condições para que eles possam interagir, construindo novos conhecimentos de maneira própria e no tempo da criança. Já a aprendizagem deve ser acompanhada pelo professor, bem como pela família, pois ambos se relacionam e enriquecem os conhecimentos adquiridos pelo aluno.

Diante disso, conclui-se com esta pesquisa inicial, que a inclusão apresente o verdadeiro sentido, o professor deve transmitir conhecimentos, aceitar a realidade e adaptar-se a ela, desenvolver o aluno sempre com foco em seu potencial e habilidades preservadas. Realizar atividades lúdicas com as crianças com autismo, tais como jogos, recursos diversos, exercícios de concentração, pois só assim, o

aluno irá significar as experiências dele em sala de aula e a partir daí evoluir e sentir-se incluído.

Então, podemos considerar que a rotina é de extrema importância, percebemos que o desenvolvimento da criança autista necessita do comprometimento não só por parte dos professores, mas, primordialmente, de sua família, pois é no ambiente familiar que esta criança passa a maior parte do seu tempo se seus familiares não conseguirem impor regras e compromissos a seus filhos ele não acompanhará no êxito de seu desenvolvimento escolar.

## 5 CONCLUSÃO

Concluindo o trabalho, podemos afirmar que o autismo ainda é uma grande incógnita para a sociedade, principalmente para a família e escola, ele precisa ser descoberto diariamente por aqueles que têm a vivência com a criança a qual esse transtorno de desenvolvimento é apresentado. Querer a evolução do aluno é algo partido primeiramente da família, seguido da escola, representada pelo professor, que precisa constantemente buscar o diferente e encontrar a maneira de atingir esse aprendizado na criança, melhorando sua prática pedagógica, adequando-a em sua realidade, podendo alcançar o êxito da aprendizagem.

Como foi relatado durante o estudo, o autismo é um transtorno que afeta o desenvolvimento social, comunicativo e imaginário e para que seja alcançado esses pontos no aluno ele necessita de comprometimento com sua rotina, por parte da escola e família.

Assim sendo, nas entrevistas realizadas é fatídico que esse compromisso seja constante, pois afeta extremamente ao desenvolver do educando quando não é realizado. Outro ponto relevante é a questão da quebra desta rotina em decorrência da Covid-19 no ano corrente. Em conversação com as educadoras e as mães, ficou nítido que houve uma diminuição alarmante da aprendizagem destes alunos, onde eles mais uma vez precisaram se adaptar e tentar dar continuidade ao seu processo de ensino, a insatisfação por parte das educadoras na evolução destas crianças é preocupante para os anos correntes.

Assim, podemos relatar que a rotina do autista não é apenas colocar ele em sala de aula, mas dar continuidade ao trabalho realizado pelo educador, respeitando

os limites e o tempo da criança, trazendo métodos que facilitem a sua compreensão do assunto que será abordado, pois o período da Educação Infantil é o primordial no ingresso do ensino acadêmico, é nele o primeiro contato que o autista tem com a sociedade sem ser seu vínculo familiar, desse modo, necessita ser vivenciado com responsabilidade e comprometimento para alcançar o desenlace de sua evolução.

Por fim, esse estudo teve como principal contribuição atentar a comunidade acadêmica sobre a rotina e o ensino do aluno TEA, que a criança autista não é apenas um número na sala de aula, o sujeito autista requer atenção, educação, amenizar o grau de comportamento através do olhar do professor. Visto que, apesar de tudo, as escolas e professores ainda preocupam-se em atender as exigências da legislação.

Desta maneira, conclui-se, que as respondentes/professoras pedem ajuda, encontram-se com dificuldades e que isso não é uma coisa recente, levando em consideração o estudo realizado. Finalmente, o aluno autista é um indivíduo que precisa ser visto, como um sujeito de direitos.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Simone Maria. (Entrevista) **Dificuldade de aprendizagem requer avaliação especializada**. Portal do Professor. Portal Brasil, 2014.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Arned, 2006.

BRANDÃO, A. VIEIRA, C. **Definições e indefinições da aprendizagem**. São Paulo: Summus, 1992.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Lei 12.796 de 2013.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 1998.

\_\_\_\_\_. **Base nacional comum curricular**. Brasília. MEC/SEB, 2017.

CORREIA, Luís M. **Dificuldades de aprendizagem**: contribuições para a clarificação e unificação de Conceitos. Braga: Associação de Psicólogos Portugueses, 2001.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência Aprisionada: abordagem psicopedagogia clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991

FONSECA, Vitor. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas 1995.

FRANÇA, Luísa. **O que é dificuldade de aprendizagem e como contorna-la?** 09 ago 2016. Disponível em: <http://aprova.com.br/dificuldade-de-aprendizagem/>

GAVIOLLI, Íria Bonfim. **O perigo de uma história única para o autismo**. *Perspectivas da Educação Matemática* 13.33 (2020): 1-17.

GUSMÃO, Bianca B. de. **Dificuldade de aprendizagem: um olhar crítico**. Pará: UAM, 2001.

KANNER, Leo. "Autistic disturbances of affective contact." *Nervous child* 2.3 (1943): 217-250. AMY, M. D. **Enfrentando o autismo: a criança autista seus pais e a relação terapêutica**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

KIGUEL, D.G. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: São Paulo: Paz e Terra, 2005.

LAKATOS Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011. 314 p. ISBN 9788522466252.

MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

MARINHO, Eliane AR, and Vânia Lucia B. Merkle. **Um olhar sobre o autismo e sua especificação**. IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. 2009.

MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Editora Vozes: Petrópolis, 1998. 80p.

NEPOMUCENO, Camila Patricia; BRIDI, Jamile Cristina Ajub. O Papel da Escola e dos Professores na Educação de Crianças que Apresentam Dificuldades de Aprendizagem. **Revista Eletrônica da Ciências da Educação**. (p. 25 - 28) Disponível em: <http://revistas.facecla.com.br/index/reped>

NUNES, Márcia R. Mendes. et al. O professor frente às dificuldades de aprendizagem: Ensino público e ensino privado, realidades distintas? **Revista de Psicologia**. v. 4 - n. 1, p. 63 - 74, jan/jun 2013. Disponível em: [http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/17809/1/2013\\_art\\_mrmnunesjatanksmdcosta.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/17809/1/2013_art_mrmnunesjatanksmdcosta.pdf)

SANTANA, M. D. G.; ROCHA, C. K. S. **Uma análise do nível de conhecimento dos professores do ensino fundamental I e II sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**. Anais. III Congresso Nacional de Educação. Campina Grande, 2016. p. 1-12.

SANTOS, Bruno Botelho. **Dificuldades de aprendizagem: o que são e tipos mais comuns.** 21 dez 2021. Disponível em: <http://www.ativosauade.com/saude-mental/dificuldades-de-aprendizagem-o-que-sao-e-tipos-mais-comuns/>

SMITH, Corine; STRICK, Lisa. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z.** trad. Dayse Batista. - Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

TAMANAHA, Ana Carina, Jacy Perissinoto, and Brasília Maria Chiari. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger.** Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia 13 (2008): 296-299.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **cadernos pagu**, v. 17/18, 2001/02.

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: REFLEXÃO SOBRE AS CONCEPÇÕES  
QUE PERMEIAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES  
ALFABETIZADORES**

NASCIMENTO, Caroline Silva  
NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz  
LIMA, Guaraciane Mendonça;  
SOARES, Magnay Erick Cavalcante;

**RESUMO**

O presente trabalho tem como o tema a alfabetização e letramento nas séries iniciais, para tal realização, busca-se por meio de pesquisa investigar as práticas dos docentes em sala de aula, como também, quais caminhos os professores devem seguir para efetivação de suas práticas, além de discutir a importância de alfabetizar letrando para a formação integral da criança. Nesse contexto, apresentamos o conceito de alfabetização, além da definição e relevância de letramento, e destacamos como funciona as práticas de alfabetização e letramento nas escolas, hodiernamente. Como aporte teórico, utilizamos os autores, a saber: Soares (2020), Kramer (1986), Pérez e Garcia (1997), Santi (2014), onde colaboraram efetivamente para os estudos da temática em debate. Ademais, a pesquisa foi de cunho qualitativa com abordagem explicativa, valendo-se de entrevista para a coleta de dados. Ao final, evidenciamos que é possível trabalhar alfabetização em uma perspectiva de letramento, nos anos iniciais. Posto isto, é importante salientar que o professor deve sempre ressignificar suas práticas, alinhando as propostas viáveis, oportunizando a criança um ensino de qualidade, nessa etapa decisiva de sua vida acadêmica.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Anos iniciais.

**ABSTRACT**

The present work has as its theme literacy and literacy in the early grades, for this purpose, it is sought through research to investigate the practices of teachers in the classroom, as well as which paths teachers should follow to implement their practices, in addition to discussing the importance of literacy for the integral formation of the child. In this context, we present the concept of literacy, in addition to the definition and relevance of literacy, and we highlight how literacy and literacy practices work in schools today. As a theoretical contribution, we used the authors, namely: Soares (2020), Kramer (1986), Pérez and Garcia (1997), Santi (2014), where they effectively collaborated for the studies of the subject under debate. Furthermore, the research was qualitative in nature with an explanatory approach, using an interview for data collection. In the end, we show that it is possible to work on literacy in a literacy perspective, in the early years. That said, it is important to point out that the teacher must always re-signify their practices, aligning viable proposals, providing the child with quality education, in this decisive stage of their academic life.

**Keywords:** Literacy. Literacy. Early years.

## 1 INTRODUÇÃO

A infância é uma época marcada por desafios e descobertas. É o período de formação humana que construirá memórias que serão levadas pelo resto da vida de cada sujeito. Por essa razão, é preciso assegurar que a criança tenha as melhores condições de crescimento e desenvolvimento, inclusive no âmbito da formação escolar.

Nessa perspectiva, o período de alfabetização deve ser vivenciado da melhor forma possível através da mediação e comprometimento do educador e, sobretudo da família, com metodologias que favoreçam a aquisição da leitura e escrita ao mesmo tempo em que promovem o letramento do aluno. Nesse período, se formará também a autonomia da criança que aprende tanto individual quanto coletivamente.

Outrossim, o ensino humanizado é aquele que contempla o ser em sua totalidade, que respeita a sua história de vida, sua identidade e subjetividade formando-o para ser um cidadão consciente de seus direitos e deveres.

Pensando, pois, na importância da alfabetização para a formação acadêmica dos sujeitos, o presente estudo justifica-se pelo entendimento da responsabilidade de que os educadores estejam devidamente conscientes do seu papel na alfabetização, período em que as crianças terão seus primeiros contatos com a língua escrita, razão pela qual é indispensável que haja uma base sólida na alfabetização aliada ao letramento do aluno.

Nesse contexto, o referido estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo onde foram elencados trabalhos e livros que discutem os conceitos da alfabetização e letramento, dentre outros assuntos pertinentes à discussão aqui proposta.

Nessa perspectiva, a pesquisa aqui detalhada tem como título: "Alfabetização e Letramento: reflexão sobre as concepções que permeiam as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores", e tem como objetivo principal, investigar as práticas dos docentes em sala de aula, como também, quais caminhos os professores devem seguir para efetivação de suas práticas, além de discutir a importância de alfabetizar letrando para a formação integral da criança.

No tocante ao embasamento teórico, foram usados os estudos de pesquisadores a exemplo de: Soares (2020), Kramer (1986), Pérez e Garcia (1997), Santi (2014), dentre outros, cujas pesquisas são oportunas ao debate aqui realizado. Desse modo, o trabalho se divide em tópicos, o primeiro discorremos sobre a história da alfabetização, como também seu conceito. Adicionalmente, o segundo subtópico, aborda a definição e relevância sobre letramento, em seguida, no terceiro subtópico trazemos como funciona as práticas de letramento e alfabetização nas escolas, atualmente.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO: BREVE DISCUSSÃO

Soares aponta sobre o conceito de alfabetização:

Processo da apropriação da tecnologia da escrita, isto é, do conjunto de técnicas- procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita ( lápis, caneta, borracha...) aquisição de modos de escrever e de modos de ler – aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página ( de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc. (SOARES, 2020, p. 27).

Os primeiros registros da escrita foram inventados no final do quarto milênio, pelos povos da Mesopotâmia, era então chamada de escrita cuneiforme. As pessoas usavam a argila e um tablete, onde tudo que era falado tinha um significado e era desenhado nessa argila. Eles utilizavam essa escrita para absolutamente tudo, faziam vendas e compras e anotavam através de símbolos.

Também foi desenvolvida no Antigo Egito, por volta do terceiro milênio a.C um outro tipo de escrita, chamada de *hieróglifos*, essa escrita era feita em paredes, argilas, pedras, e um pouco mais tarde, em folhas de papiro. Embora, essas escritas sejam bem antigas elas foram um precursor para o tipo de escrita atual, pois as pessoas já davam significados para cada desenho que se fazia. E foram divididas em dois tipos de escrita, como afirma Soares:

Esses antigos sistemas evidenciam que a escrita, quando surgiu, representava *significados*, por meio de *pictogramas* (desenhos que representam objetos) ou *ideogramas* (símbolos que representam ideias ou conceitos) Há quatro milênios, ao sentir a necessidade de registrar a fala, a possibilidade que se apresentou foi representar o significado por meio de desenhos. (SOARES, 2020, p. 44).

Esses dois tipos de sistema tornaram a escrita e a leitura muito trabalhosa, pois é preciso conhecer e memorizar um número muito grande de ideogramas. Os povos chineses, por exemplo, usam cerca de 6 mil ideogramas por dia.

Contudo, foi por volta de 1.200 a.C, que os povos Fenícios, necessitando de uma forma de controlar as mercadorias desenvolveram outro tipo de escrita, orientando-se pelo som das palavras, pelo significante e, não pelo significado. Onde se considera o primeiro alfabeto, nele só possuía as consoantes, todavia, os gregos o adotaram e introduziram nele as vogais, que utilizamos até hoje. Além disso, o alfabeto possui 26 letras, onde podemos formular várias palavras, é este o sistema de escrita alfabético que a criança aprende quando se alfabetiza. (SOARES 2020, p, 47).

Antigamente a criança alfabetizada precisava ter o domínio da leitura e escrita, ou seja, elas tinham que decodificar e codificar palavras. Como afirma Soares (2020, p 10), assim, até os anos de 1980, a alfabetização era considerada a decifração e cifração de um código: relacionar sons da fala às letras do sistema alfabético, e não um sistema de representação, que precisa ser compreendido.

Entretanto, o sistema foi sendo mudado ao longo do tempo, pois as crianças teriam que levar esse conhecimento da escrita e leitura para o ambiente social, pois, como afirma Soares (2020, p 51), [...] antes mesmo de sua entrada na escola, um processo de construção do conceito de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar [...].

Nesse contexto, os professores, conscientes de que o acesso ao mundo da escrita e leitura é de grande responsabilidade da escola, prepara a criança para ser alfabetizada, visto que é um conhecimento mais complexo, pois através da escrita e leitura têm possibilidades de se desenvolver em um ambiente social. Como afirma Kramer:

Saber ler e escrever significa dispor do veículo fundamental de acesso aos conhecimentos da língua nacional, da Matemática, das Ciências, da História, da Geografia e significa ainda, possuir o instrumento de expressão e compreensão da realidade física e social. (KRAMER, 1986).

Embora já se venha trabalhando o novo conceito de alfabetização, ainda existem professores que se recusam a trabalhar nessa perspectiva, se prendem a ensinar apenas o básico como o código alfabético, a codificação e decodificação das palavras. E não trabalham o texto como eixo central no processo de alfabetização e letramento.

Além do mais, essa nova perspectiva de alfabetização não é apenas tarefa de apenas um professor, porém da escola como um todo e da comunidade escolar. Por isso, é um desafio em que todos devem trabalhar em conjunto para adotar didáticas de alfabetização que oportunizem os alunos a aprender e dominar este conhecimento para se integrar no mundo da linguagem.

Portanto, ainda há docentes que se perguntam: Como devo alfabetizar? Qual o melhor método para alfabetizar? Será que minha criança está desenvolvendo? Por isso, que a escola e a equipe pedagógica devem sempre trabalhar em conjunto elaborando propostas pedagógicas que atendam alcancem a necessidade de cada aluno e garanta o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a escola deve sempre elaborar projetos que garantam e atendam às necessidades dos alunos, bem como de toda comunidade escolar, para que a alfabetização tenha sentido para a criança, pois segundo Pérez e Garcia:

De forma democrática, reflexiva e participativa que atribua ou transfira gradativamente para o aluno, a responsabilidade da construção do conhecimento, que ofereça aos alunos a possibilidade real de participar ativamente de sua própria aprendizagem, negociando, chegando a consensos e escutando suas propostas de atividades e projetos a serem realizados. (...) a criação subjetiva e a independência intelectual que abrem as portas para a transformação individual e coletiva. (PÉREZ; GARCIA, 1997, p.25).

Como se vê, o processo de alfabetização é longo e exige do educador múltiplas estratégias que facilitem o entendimento do aluno e possam estimular as suas potencialidades ao longo da sua aquisição da leitura e da escrita. Vale frisar que estas competências não são importantes somente para a aquisição da Língua Portuguesa, mas estão presentes nas outras disciplinas curriculares ao longo da formação dos sujeitos sendo, portanto, indispensáveis para a aquisição de conhecimentos e bom desempenho acadêmico como um todo.

## 2.2 LETRAMENTO: DEFINIÇÃO E RELEVÂNCIA

Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (SOARES, 2020 p. 27).

Como visto na exposição acima, Letramento, segundo Soares (2020), é a apropriação da leitura e da escrita para uso social, a fim de utilizá-la no meio político, social, econômico e cultural. Pois, na alfabetização se apropriam do processo de escrita, a fim de usá-las com desenvoltura nos meios sociais. Desse modo, a alfabetização e o letramento se complementam, como afirma Soares:

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

Outrossim, o letramento surgiu como uma necessidade de complementar a alfabetização, pois as crianças alfabetizadas se apropriam da leitura e escrita, mas não sabiam dar conta de situações sociais. Foi a partir daí, que o letramento passou a fazer parte desse ciclo de alfabetização das crianças nos anos iniciais, como uma forma de prepará-las para a realidade social. Segundo Santi:

O letramento é debate internacional e surgiu a partir das reflexões em torno do analfabetismo, quando se observou que embora as crianças saíssem da escola alfabetizadas, esta aprendizagem não lhes dava condições de inserir-se de forma efetiva na sociedade. Surge o letramento para dar continuidade ao processo que a criança já vinha construindo antes do ingresso da escola, pois vivia numa sociedade letrada e já interagia com várias linguagens disponíveis na sociedade e, também por conviver e interagir com pessoas que já lidavam com estas linguagens e suprir as faltas ou lacunas do processo de alfabetização. (SANTI, 2014).

Embora ainda haja muitos professores que não conhecem ou aplicam o letramento em sua sala de aula, ele já vem ganhando um espaço na sociedade. Como foi citado anteriormente, ele surgiu de uma de uma reflexão em torno do analfabetismo, visto que, no Brasil, possuímos um índice elevado de crianças analfabetas. Embora haja vários motivos para o analfabetismo, dentre eles, a falta de preparação dos professores, que, muitas vezes, se recusam a utilizar os novos métodos de alfabetizar, e optam por alfabetizar as crianças ainda pelo código alfabético, ou processo de codificar e decodificar palavras.

Ademais, o letramento não é uma atividade diferente das demais atividades sociais, ou seja, são atividades coletivas, envolvendo vários participantes de diferentes saberes. Letramento não é alfabetização, e sim um trabalho onde a criança diferencia fonemas, grafemas, é um processo em que ela deve ter o prazer em aprender não só em sala de aula, como também, em outros ambientes. Letramento é um processo em que a criança obtém informações através de leituras de diferentes gêneros textuais, e usam a leitura e escrita para se orientar no mundo, descobrir o gosto pela leitura e escrita.

Para Soares (2004) especialista no tema, o indivíduo alfabetizado é aquele que aprendeu o código linguístico, sendo capaz de ler e escrever. Por sua vez, entende-se por letrado, aquele sujeito que ultrapassa o entendimento do código linguístico sendo capaz de usar a leitura e a escrita socialmente a partir das situações comunicativas existentes interagindo com os demais sujeitos.

Contudo, a estudiosa declara que a dissociação da alfabetização e letramento representa um equívoco haja vista que no cerne das concepções hodiernas psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a inserção da criança (bem como do adulto analfabeto) no universo da escrita ocorre de maneira simultânea a estes dois processos: através do sistema convencional de escrita – a alfabetização e, também, pelo desenvolvimento de capacidades de uso desse sistema de leitura e escrita nas práticas sociais – o letramento.

Mediante o que declara a autora, pode-se inferir que alfabetização e letramento – embora tratem de conceitos distintos – estão intrinsecamente relacionados, pois se complementam sendo necessário, portanto, buscar meios de ensino que alfabetizem letrando. Assim, Santos *et al* (s/d) concluem que o letramento tem início a partir do convívio da criança com pessoas que se utilizam da

língua escrita, vivendo em ambiente cercado de material escrito. Nisto, ela vai conhecendo e reconhecendo a prática da leitura e da escrita. Entretanto, sabe-se que a realidade de muitas crianças difere do que seria um ambiente ideal para o início do seu processo de letramento. Sobre tal questão, Ferreiro argumenta que:

Se as crianças crescem em comunidades iletradas e a escola não as introduz na linguagem escrita (em toda a sua complexidade), talvez cheguem a atingir esses "mínimos de alfabetização", que lhes permitam seguir instruções escritas e aumentar a sua produtividade em uma fábrica, contudo não teremos de formar cidadãos para este presente nem para o futuro próximo. Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de "dizer por escrito" esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta. (FERREIRO, 2004, p. 54).

Muitas crianças nascem e crescem em lares onde a leitura e a escrita não têm espaço. Algumas se encontram, ainda, em situação de vulnerabilidade social, fator que tende a comprometer o seu desenvolvimento escolar. Nesses casos, a escola precisa ainda mais assumir o papel na formação dessas crianças e promover práticas de leitura e escrita que a permitam, ao longo de seu crescimento, mudar esse quadro, mudar positivamente de vida. Não se trata apenas de ensinar a ler e a escrever, mas competências primordiais como o domínio da oralidade, a criatividade e a capacidade de expressar por escrito o que sentem e pensam acerca do mundo, acerca de si mesmas e de tudo que experienciam.

Por essa ótica, Brito (2010) reitera esse pensamento ao apontar que, em uma sociedade em que parte expressiva dos pais trabalha fora ou não tiveram o devido acesso à leitura, o tempo para dedicação à formação dos filhos como leitores é cada vez mais reduzido. Resta, nesses casos, à escola a responsabilidade de desenvolver esta habilidade nos alunos.

Contudo, não se pode pensar no sucesso escolar se somente a escola cumpre o seu papel. Quanto mais omissos os pais na educação de seus filhos, maiores as dificuldades por eles encontradas no seu percurso educacional. A escola tem a importante missão de mostrar os caminhos para o alcance dos sonhos de todos os seus membros, de cada criança que nela ingressa.

Porém, é indispensável que a sociedade, principalmente os pais e responsáveis, despertem para a relevância de sua presença, sua motivação e acompanhamento na formação acadêmica dos pequenos que tendem a se sentir mais felizes e dispostos a aprender quando recebem incentivo e apoio da família.

### 2.3 COMO FUNCIONA AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA ATUAL?

A aprendizagem no Brasil ainda sofre um grande fracasso, pois o índice de analfabetismo ainda é bem elevado. Devido a uma série de fatores que contribuem para que isso aconteça.

Antigamente, a alfabetização consistia apenas em ler e escrever palavras de modo repetido, com palavras sem contexto, soltas. Os educadores tinham o hábito de ensinar utilizando apenas um método, onde o aluno tinha que codificar e decodificar palavras sem uma linha de raciocínio lógico, ou seja, sem a utilização de textos do cotidiano social das crianças. Elas não eram letradas para uma vida em sociedade. Com isso, o índice de Analfabetismo funcional foi aumentando, como afirma Soares:

A pesquisa do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf), na edição de 2018, verificou que, entre as pessoas que possuem os anos iniciais do ensino fundamental, mais de dois terços (70%) permanecem na condição considerada Analfabetismo Funcional: têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto. (SOARES, 2020 p.10).

Em síntese, isso se deve a forma de como eram alfabetizadas as crianças antigamente, não tinham contato com textos de convívio social, interpretações ou produções textuais. Eram alfabetizadas através de cartilhas com palavras simples ou soltas, sem um contexto social.

Inegavelmente, este foi um dos grandes fatores para o analfabetismo crescer tanto em nosso país, o outro fator é o de que as crianças não podem ser reprovadas por conta da idade, se preocupam muito com a criança está na série na idade certa, porém não focam na parte principal que é a criança está alfabetizada, ou seja, lendo, escrevendo e utilizando textos em seu convívio social, de modo que eles interpretem qualquer gênero apresentado.

Posto isto, em 1980 o processo de alfabetização foi ganhando evidência e conhecimentos e, foram adequando novos métodos de alfabetizar, pois segundo Soares “[...] aprender o sistema alfabético não é aprender um código, memorizando relações entre letras e sons, mas compreender o que a escrita representa e a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representados os sons da fala, os fonemas[...].” (SOARES, 2020, p.11).

Além disso, em 1980 foi constatado que só o sistema alfabético não era suficiente para formar leitores e escritores, foi então que:

[...] Reconheceu-se, assim, que um conceito restrito de alfabetização que exclua os usos do sistema de escrita é insuficiente diante das muitas e variadas demandas de leitura e de escrita, e que é necessário aliar a alfabetização ao que se denominou *letramento*, entendido como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar. (SOARES, 2020, p. 12).

Mesmo diante de novos métodos, formações continuadas, entre outros fatores que contribuam para uma aprendizagem melhor, o analfabetismo no Brasil ainda tem um grande índice, pois existem outros fatores para contribuição de tal, como: as camadas populares onde vivem essas crianças, pois vivem em situações precárias onde a dependem da educação para ter uma melhor qualidade de vida, seja ela social, econômica e cultural.

Diante de todos esses fatores, o novo modelo de alfabetização vem ganhando espaço na educação, foram implementados desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental, sequências didáticas que trabalham com textos, sobretudo, gêneros textuais, leituras fluentes, interpretação textual, produção textual.

Além disso, as formações continuadas contribuem muito para esse avanço na alfabetização, pois os educadores estão sempre em busca de novos conhecimentos.

Por conseguinte, as novas práticas de letramento e alfabetização tem como eixo central, os textos, pois é através dos mesmos que as crianças desenvolvem várias habilidades, como afirma Soares:

Letrar desenvolvendo habilidades de leitura, interpretação e produção de texto; alfabetizar situando no texto a aprendizagem do sistema alfabético de que os alunos precisam apropriar-se para que se tornem capazes, eles também, de ler e escrever textos. (SOARES, 2020, p. 33).

Como defensora de que "o texto deve ser o eixo central do processo de alfabetização", Soares traz argumentos que afirmam isso:

Se fala e escrita se diferenciam por a primeira ser adquirida naturalmente e a segunda ter de ser aprendida, ambas, porém, se igualam em sua função interativa: a criança adquire a língua oral ouvindo **textos** ou falando **textos** em eventos de interação com outras pessoas; da mesma forma, a criança aprende a escrita buscando sentido, em eventos de interação com material escrito, nos **textos**. (SOARES, 2020, p. 34).

Outrossim, o aluno precisa estar inserido nas práticas sociais da leitura e da escrita do mundo que o rodeia. É necessário adotar práticas diárias de leituras de

livros, jornais, calendário, alfabeto, revistas que tenha um sentido da formação de um leitor, um ambiente alfabetizador, tudo isso envolvido dentro de uma intencionalidade.

Além disso, com o texto podemos trabalhar diversos tipos de gêneros textuais, como também, o letramento. Os textos estão presentes em toda parte, jornais, livros, revistas, rótulos, bilhetes, listas de compras, recados. Com eles, a criança aprende e tornar-se capaz de se inserir no mundo da escrita e no ambiente social.

Decerto, que as crianças desde muito pequenas desenham supondo que estão escrevendo, pois já tem uma base de como é a escrita, pois no seu ambiente familiar presenciam bastante isto. A professora e pesquisadora Soares ressalta bem isto, dizendo que:

[...] À medida, porém, que vivenciam o uso da escrita em seu contexto familiar, cultural e escolar, as crianças vão percebendo que a escrita não é desenho, são traços, riscos linhas sinuosas, e, então passam a "escrever" imitando essas formas arbitrárias. [...] (SOARES, 2020, p. 61).

Por isso, as crianças na medida que vai convivendo com diversos tipos de ambiente vão identificando os mais variados tipos de textos e associando que a escrita é feita através de letras. Nesse contexto, o educador como mediador deste conhecimento, deve trabalhar com infinitas possibilidades, apresentando aos educandos em sala de aula.

Com toda certeza, é na educação infantil que a criança começa a ter esse contato com os textos, segundo Soares, "[...] acompanha a leitura de histórias, poemas, parlendas pela professora, que orienta a criança a diferenciar a ilustração de escrita, a observar que a parte escrita é constituída de letras que se sucedem da direita para a esquerda, de cima para baixo [...]". (SOARES, 2020, p. 63).

Dessa maneira, é sempre bom trabalhar no processo de alfabetização com textos reais, como: lista de palavras, convite, receita, trava-língua, parlendas, mapas, poemas, entrevistas, entre outros, com isso, unimos a alfabetização e letramento, sem esquecer de trabalhar a consciência fonológica, tão importante no processo de alfabetização que pode ser usada com palavras do próprio texto trabalhado.

Os textos reais são importantes neste processo pois podem ser utilizados recurso do convívio do próprio aluno, como em uma receita, por exemplo: a criança tem contato com alimentos de seu convívio, estudam sobre os alimentos, vivenciam

aquela receita, e ainda utilizam o cartaz com a receita para identificar qual tipo de gênero, fazer produções textuais, lista de palavras.

Dessa maneira, vimos o quão importante é trabalhar com textos reais, pois, além de estar vivenciando momentos, estão aprendendo. É o que ressalta Soares:

Por isso é necessário, já nas fases iniciais do processo de conceitualização da escrita, que muitas atividades se baseiem em palavras destacadas de textos – palavras de parlendas, cantigas, histórias, em atividades de leitura, escrita ou jogos lúdicos (lembre-se: o *texto* como centro, sempre). (SOARES, 2020, p 79).

Bem como trabalhar com jogos lúdicos que não podem ser deixados de lado. As atividades lúdicas são significativas de ser realizadas e vividas, as crianças, aprendem se divertindo. Entendendo que o ensino lúdico não se resume a brincadeira, mas sim, ao uso de metodologias diversas que estimulem a criatividade, o pensamento crítico, a imaginação dos estudantes de uma forma bem natural.

Ainda mais, o educador deve sempre estar em constante aprendizagem, ou seja, se atualizando, procurando novas práticas pedagógicas, participando de formações continuadas, tendo acesso a diversos meios tecnológicos. Pois o professor que não estar engajado para atualização de suas práticas pedagógicas acabará passando por dificuldades para ter sucesso com seus alunos na questão de ensino e aprendizagem.

Haja vista que o educador como mediador do conhecimento deve sempre procurar métodos que alcance seu educando, pois não há um único método eficaz, e sim vários métodos e metodologias, oportunizando o alcance da aprendizagem por parte da criança.

### 3 METODOLOGIA

Para coletar os dados desejados, recorreremos a pesquisa de cunho qualitativo com abordagem explicativa. Onde serão analisados os dados, a princípio de ajudar professores a trabalhar com a alfabetização e letramento.

Em primeiro lugar, foi trabalhado com o levantamento bibliográfico, onde foi estudado vários princípios teóricos, a fim de favorecer o entendimento e fundamentar a pesquisa. E, a partir desses conhecimentos discutir sobre o tema exposto. Segundo Gil, a principal vantagem das pesquisas bibliográficas reside no

fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplo do que poderia pesquisar diretamente. (GIL, 1991, p.50).

Além disso, foi feita à entrevista com professores, a fim de conhecer melhor os professores alfabetizadores e suas práticas pedagógicas, segundo Gil a entrevista é uma:

Técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com objetivo de obtenção dos dados que interessam a investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 2010, p.109).

Ademais, a pesquisa foi realizada com seis (06) professoras de escolas públicas municipais, um (01) professor de escola privada, de municípios circunvizinhos, como: Campina Grande, Ingá e Itatuba. As docentes entrevistadas possuem tempo de magistério bem distintos, umas com mais de 30 anos de magistério, outras com apenas 4 anos. Todas possuem formação em Pedagogia e lecionam os anos iniciais.

Com objetivo de desenvolver práticas pedagógicas exitosas, os professores entrevistados estão sempre em busca de novos conhecimentos, a fim de obter resultados de excelência com os educandos.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados obtidos nesta pesquisa mostram o entendimento de Alfabetização e Letramento por parte dos professores entrevistados, e como trabalham os dois juntos. Para entendermos melhor como acontece o processo em sala de aula, elaboramos uma entrevista com sete questões: 4 objetivas e 3 subjetivas, para podermos avaliar as suas falas e seu modo de trabalhar em sala de aula.

A pesquisa foi realizada com 8 professores do sexo feminino do ensino fundamental de escolas públicas e particulares. De 3 cidades, Ingá-PB, Itatuba-PB, Campina Grande-PB. Com idades entre 23 a 47 anos, onde o tempo de magistério é de 4 anos à 33 anos de atuação. As entrevistas foram enviadas pelo WhatsApp, em formato de documento word.

A primeira pergunta foi objetiva: *“Você se considera alfabetizadora? Comente.”*, todas responderam que SIM, e ainda acrescentaram que alfabetizar vai além de ensinar a ler e escrever.

A segunda pergunta foi *“Qual a maior dificuldade que você já enfrentou durante esse tempo que trabalhar como alfabetizadora?”*. Elas relataram que é a falta de apoio da família principalmente.

Em outro momento perguntamos *“Você acha importante o letramento ser trabalhado em conjunto com a alfabetização? Argumente, criticamente.”* Todas responderam que SIM, e uma das entrevistadas comentou o seguinte:

O aluno precisa estar inserido nas práticas sociais da leitura e da escrita do mundo que o rodeia. É necessário adotar práticas diárias de leituras de livros, jornais, calendário, alfabeto, revistas que tenha um sentido da formação de um leitor, um ambiente alfabetizador. Tudo isso envolvido dentro de muita intencionalidade, ludicidade, protagonismo nas metodologias dentro da sala de aula. (PROFESSORA H).

Dando continuidade à entrevista, indagamos as professoras *“Como você trabalha a alfabetização e o letramento em sua sala de aula? Discorra, exemplificando.”* As respostas foram bem variadas, fazendo leituras de livros em situações reais, gêneros textuais contextualizados e diversificados, jornais, atividades sempre tomando os textos como base.

Em seguida perguntamos *“O que considera ser uma criança alfabetizada? Discorre.”*

As respostas foram bem parecidas, sempre relatando que a leitura e a escrita eram os principais, e no mais ainda acrescentaram a compreensão de pequenos textos.

Para saber se o lúdico também é presente na prática das docentes, neste momento questionamos: *“Você utiliza recursos lúdicos para alfabetizar? Como essa prática contribui na aprendizagem dos alunos? Comente.”* Todas responderam que sim, pois é bem importante no processo de ensino aprendizagem. E uma das respostas que mais me chamou atenção foi:

Amo os recursos lúdicos e entendo o quanto é importante aprender brincando. Quando a criança é estimulada a aprender brincando, essa aprendizagem será mais significativa, além de ser prazerosa, se nós que somos adultos gostamos de uma brincadeira, imagina a criança que o seu primeiro trabalho é brincar. Na sala de aula, sempre gosto de colocar jogos, materiais concretos nos cantinhos para que a criança possa

brincar, claro que esse brincar muitas vezes é realizado com intencionalidade, com objetivos bem definidos. (PROFESSORA B).

Por fim, indagamos: “Qual a importância da formação continuada neste processo? *Relate.*” Todas relataram que era de suma importância para o desenvolvimento das práticas do professor. E uma das entrevistadas ainda relatou:

O professor é um profissional o qual deve ter preparo, conhecimento, compromisso e ainda ter me mente que devemos fazer parte desse processo de mudança; para acompanharmos a mudança no processo de aprendizagem ativa no momento. (PROFESSORA Y)

Ao final das entrevistas e análise das respostas, pudemos perceber que as professoras já trabalham a alfabetização com perspectiva no letramento, em sala de aula. E sabem a importância de trabalhar os dois juntos para alfabetizar as crianças, de modo substancial.

Precisamente, mais uma vez se vê a importância da escola aliada ao apoio constante das famílias. Soares (2004) percebe essas instituições como aquelas as quais a sociedade delega a tarefa de prover novas gerações das habilidades, valores e princípios tidos como fundamentais para a formação cidadã.

## 5 CONCLUSÃO

O objetivo da pesquisa foi de investigar como os professores do ensino fundamental trabalham a alfabetização e o letramento em sala de aula, buscando aperfeiçoar suas práticas. Como também entender que a alfabetização e o letramento são processos distintos, porém, que se complementam para assim alfabetizar crianças. Haja vista que na infância a criança brinca, percebe o mundo que a cerca, se comunica de maneira singular, interage e sonha. É na infância, também, que a criança se vê dentro de uma nova realidade, num espaço novo e repleto de coisas a serem descobertas: a escola. Precisamente, é preciso que a escola se prepare para atender às necessidades da criança, considerando e valorizando a sua singularidade.

Ante o que fora discutido ao decorrer do trabalho, pode-se perceber que a alfabetização é um processo complexo que requer dedicação e comprometimento

por parte do professor, do aluno e, inclusive, da família. Complexo por tratar-se da porta de entrada para níveis maiores de conhecimento e por ser os primeiros contatos da criança com a língua e linguagem.

Nesse período, a criança é apresentada a conceitos e apresentará um ritmo particular de desenvolvimento. O professor alfabetizador precisará de sensibilidade e flexibilidade para adequar seu trabalho à realidade de cada turma. Além disso, é fundamental que o educador alfabetize em consonância com as práticas de letramento, tendo em vista que a alfabetização e o letramento, embora sejam conceitos distintos, estão intrinsecamente relacionados e devem caminhar juntos.

A partir dos estudos realizados, conclui-se a importância de compreender como ocorre o desenvolvimento dos alunos no processo de alfabetização e letramento suas peculiaridades e as principais dificuldades existentes neste processo. Para que as crianças de fato sejam alfabetizadas e letradas faz-se necessário que ocorra o envolvimento e dedicação de todos os envolvidos neste processo, é firmando parceria entre a escola, a família e as políticas públicas que consegue-se reverter o problema do analfabetismo, o que configura no fracasso escolar.

Nesse cenário, o docente é o principal mediador neste processo, ele deve auxiliar seus discentes no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas oportunizando-os a construção dos saberes, de modo que eles sejam os autores deste desenvolvimento. O professor é de suma importância para que ocorra o sucesso da alfabetização e do letramento e a sua prática metodológica influenciará nos resultados de forma positiva ou negativa.

Por sua vez, o seio familiar também é parte integrante neste processo, uma vez que é no seu meio social e familiar que a criança passa a maior parte de sua vida, e este também deve ser participativo, procurando sempre está presente no ambiente escolar e a par do desenvolvimento do educando, desse modo a parceria entre a família e a escola dá suporte ao ensino aprendizagem deles.

Por conseguinte, as políticas as públicas são essenciais para que a alfabetização das crianças seja bem-sucedidas, é necessário que ela oportunize formação continuada para os professores, que, por sua vez, devem demonstrarem participativos e ativos, a fim de que o ensino seja de qualidade.

Finalmente, para que possamos alfabetizar e letrar as crianças é necessário trazer o seu contexto social neste processo, pois possibilita maior entendimento, considerando suas experiências e vivências tornando-os ativos e reflexivos. É por meio das experiências adquiridas durante sua vida, que o aluno aprende, e esta aprendizagem perpassa o ambiente escolar e adentra o seu contexto social e cultural. É com a interação entre o aluno e o professor que a aprendizagem acontece através da linguagem que proporciona o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas.

Portanto, é necessário a parceria entre escola, família, e políticas públicas, todos devem caminhar juntos buscando o desenvolvimento dos educandos, desse modo, conseguiremos somar as dificuldades existentes que refletem no fracasso escolar dos alunos. Deste modo, destaca-se aqui a importância desse estudo para a formação profissional da pesquisadora e sugere-se a elaboração de novos estudos de maneira a colaborar para a aquisição de maiores e novos saberes na área da educação e, em especial, da Pedagogia.

## REFERÊNCIAS

BRITO, Danielle Santos de. **A importância da leitura na formação social do indivíduo**. 2010.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1999.  
Reflexões sobre alfabetização 24 ed. Atualizada São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA- saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Projeto de pesquisa**. 3º ed. São Paulo: Atlas, 1991.

KRAMER, Sonia In, **Ensino Fundamental 9 anos- orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2010.

PÉREZ, F. Carjaval, Garcia, Joaquim Ramos (orgs). **Ensinar ou aprender a ler e a Escrever?** Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artemed, 2001.

SANTI, Paula, Aparecida. **Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental**. Ijuí, 2014.

SANTOS, Ana Claudia Siqueira *et al* dos. **Alfabetização e letramento: dois conceitos, um processo**.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020. 352 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2004a.

**O ESPAÇO DOS JOGOS E DAS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
METODOLOGIA NECESSÁRIA**

SANTOS, Ana Aline Barbosa dos  
SANTANA, Ana Paula Rodrigues de  
SOUZA, Fernanda Soares de Melo  
NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz

**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo geral discutir a relevância que tem os jogos e as brincadeiras como recursos utilizados que propiciam diversão e conhecimento na prática educativa, como também no desenvolvimento das habilidades, estabelecendo relações cognitivas, de afeto, respeito, criatividade, autonomia, desenvolvendo seus valores e evidenciando os seus direitos para o crescimento e aperfeiçoamento do aprendizado das crianças na educação infantil. Para a realização da pesquisa, nos pautamos em uma revisão de literatura baseada em autores como Kishimoto (2006); Friedmann (1992); Piaget (1971), além de documentos que amparam a educação infantil, como a BNCC. Outrossim, a intenção é ratificar que os jogos e brincadeiras são recursos eficientes para uma aprendizagem significativa, pois as crianças aprendem de maneira envolvente. Nesse contexto, o trabalho do professor se destaca quando a ideia de trabalhar com as atividades lúdicas, com objetivos pré-estabelecidos, vem desenvolver aprendizagens nos alunos. Além disso, os jogos podem ser utilizados como uma das ferramentas pedagógicas para ensinar conteúdos na educação infantil, com a função socializadora e integradora, assim, a escola torna-se fonte transmissora de cultura. Ademais, o espaço é outro fator fundamental para os jogos e brincadeiras, pois a ludicidade é um método inovador para o desenvolvimento do aluno de ensino infantil, proporcionando a ele, um ambiente descontraído para estimular o interesse, a criatividade e a interação dos alunos para uma aprendizagem de qualidade.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Ludicidade. Aprendizagem significativa.

**ABSTRACT**

This article aims to discuss the relevance of games and games as resources used that provide fun and knowledge in educational practice, as well as in the development of skills, establishing cognitive relationships, affection, respect, creativity, autonomy, developing their values and highlighting their rights for the growth and improvement of children's learning in early childhood education. To carry out the research, we were guided by a literature review based on authors such as Kishimoto (2006); Friedmann (1992); Piaget (1971), in addition to documents that support early childhood education, such as the BNCC. Furthermore, the intention is to confirm that games are efficient resources for meaningful learning, as children learn in an engaging way. In this context, the teacher's work stands out when the idea of working with recreational activities, with pre-established objectives, comes to develop learning in students. In addition, games can be used as one of the pedagogical tools to teach content in early childhood education, with a socializing and integrating function, thus, the school becomes a transmitting source of culture. In addition, space is another fundamental factor for games and games, as playfulness is an innovative method for the

development of preschool students, providing them with a relaxed environment to stimulate students' interest, creativity and interaction to quality learning.

**Keywords:** Child education. playfulness. Meaningful learning.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por finalidade discutir algumas constatações através da revisão bibliográfica sobre: A importância de brincar na Educação Infantil – Jogos e Brincadeiras, ratificando que os jogos e brincadeiras são instrumentos norteadores para uma aprendizagem e concepção do conhecimento eficiente. Visto que, os jogos e as brincadeiras fazem parte da vida das crianças de diferentes culturas. Além disso, a criança quando brinca possibilita o progresso, não somente como um método didático facilitando a aprendizagem, mas os jogos e brincadeiras influem nas áreas do desenvolvimento, corroborando para que a criança possa crescer sua capacidade de ser um sujeito criativo.

Durante a pesquisa refletimos sobre a importância dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, e foi notório a contribuição destes no desenvolvimento da criança, além disso, buscamos ressaltar a importância do papel dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem, vislumbrando conscientizar sobre essa importância, destacando o espaço do jogo e da brincadeira como apoio para o ensino aprendizagem na educação infantil.

Partindo desse pressuposto o objetivo deste estudo, é fundamentado no papel de discutir a importância da ludicidade na Educação Infantil na perspectiva do aprender brincado, podemos ressaltar que é uma investigação desafiadora que nos trazem reflexões significativas para o entendimento da importância e significado da Educação Infantil.

A partir deste estudo buscamos melhorar a prática e será de grande importância para os profissionais da educação infantil, pois a partir dele os professores poderão compreender que alguns jogos e brincadeiras servirão de instrumentos para ajudar a ensinar conteúdos, pois brincando a criança também aprende.

Para tal realização, o referido estudo utilizou os recursos da pesquisa bibliográficas baseadas em referenciais teóricos como livros, artigos acadêmicos,

trabalhos acadêmicos que possibilitaram um suporte na construção do proposto. Quanto à organização textual deste estudo, está estruturado nas seguintes dimensões: fundamentação teórica, que nos leva a entender um pouco do histórico da educação infantil, a importância, contribuição e o espaço dos jogos e brincadeiras para a aprendizagem na educação infantil, logo em seguida apresentando a metodologia, a análise de dados que demonstram os resultados obtidos com ela, as considerações finais e finalizando as referências dos autores pesquisados.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

O termo Educação Infantil, refere-se à primeira etapa da educação básica, processo que se dá de zero a cinco anos de idade, no Brasil sendo atendida em creches e pré-escolas, como proposto pelo ECA em 1990 e apresentado por Leite Filho:

O ECA, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, insere as crianças no mundo dos direitos, mais especificamente no mundo dos Direitos humanos, reconhecendo-as como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, não as considerando como adultos e garantindo-lhes os seus direitos, assegurados em lei especial. Essa lei contribui com a construção de uma nova forma de olhar a criança – a visão de criança como cidadã. Pelo ECA, a criança é considerada como sujeito de direito. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar e de opinar. (FILHO, 2001, p. 31-32).

Nesse cenário, é entendida como uma das fases mais complexas do desenvolvimento humano em seu aspecto intelectual, emocional, social e motor, capacitando os mesmos, a socializar-se com outros meios, desenvolvendo atividades manuais, familiarizando-se com seu próprio corpo e ambiente em que vive, desenvolvendo a linguagem, aprendendo valores que serão úteis para a vida. Corroborando com a relevância dessa etapa da vida, Makarenko argumenta que:

Tem um papel particularmente importante durante os primeiros anos de vida, ao longo dos quais se assiste a um desenvolvimento intensivo das diversas faculdades intelectuais, artísticas e práticas, quanto as qualidades morais da pessoa se formam e quando o caráter começa a se manifestar. (MAKARENKO, 1976).

Em conformidade com o autor acima citado, a UNESCO assegura que é no período da infância que as características de sua personalidade estão sendo

formadas, desse modo, esta deve ser uma fase que carece a devida atenção, conforme assegura o documento que:

Todas essas necessidades fazem com que a criança tenha uma aprendizagem significativa esta que, começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial infantil proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais. (UNESCO, 1990).

Ademais, o Art.29 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) afirma que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seus cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB, BRASIL, 1996).

Além disso, a educação infantil envolve toda e qualquer forma de educação providas desde a família, na sociedade em que vive até o período escolar, onde acontece a aquisição de novos conhecimentos. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), como documento que norteia o educador na hora de aplicar as atividades, considerando as diferenças de cada criança, portanto deve ser proporcionada uma educação que caracterize cada dificuldade. Corroborando com a argumentação, o RCNEI vem reforçar:

Para tanto estabelece uma integração curricular na qual os objetivos gerais para a educação infantil norteiam a definição de objetivos gerais e específicos para os diferentes eixos de trabalho. Desses objetivos específicos decorrem os conteúdos que possibilitam concretizar as intenções educativas. O trabalho didático que busca garantir a coerência entre objetivos e conteúdos se explicita por meio das orientações didáticas. (BRASIL, 1998, p. 43).

Por isso, quando se pensa em educação infantil não é executável desagregar o cuidar e o educar, complementado o outro no processo de aprendizagem. Como é citado na Base Nacional Comum Curricular “[...] na educação infantil, a concepção que vincula Educar e Cuidar, entendendo o cuidar como algo indissociável do processo educativo[...]]. (BNCC, 2017, p.36). Neste sentido, Moreno vem complementar, dizendo que:

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. (MORENO, 2007, p. 57).

No tocante à educação infantil, etapa determinante da educação básica, observa-se e instiga-se as crianças a serem questionadoras, através da convivência com o seu próximo, buscar respostas ou criar hipóteses, intensificando as interações e as brincadeiras que são meios onde elas podem aprender e se desenvolver juntos em sociedade, vivenciando desafios, sendo motivadas a resolver o que tanto elas desejam descobrir. A partir das experiências a criança começa a conhecer a si e aos outros, compreendendo as relações. Conforme citado por Angotti, nessa etapa da educação é primordial que o professor intensifique o fazer pedagógico, contemplando todas as necessidades de cada educando, respeitando seus limites. Consoante a isto, o autor, argumenta:

A definição de uma profissionalidade para educadores infantis deverá 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 [...] de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade. (ANGOTTI, 2006, p. 19).

Acrescentando a exposição de Angotti sobre a importância do fazer pedagógico, Cipriano reforça:

É pelo brincar que a criança aprende expressar ideias gestos emoções, a tomar decisões, a interagir e viver entre pares, a conhecer e integrar-se no seu ambiente próximo a elaborar imagens culturais e sociais de seu tempo e, em decorrência, desenvolver-se como ser humano dotado de competência simbólica. (CIPRIANO, 2004, p.11-20).

Desse modo, o educador deve acompanhar as práticas de interação, garantindo práticas que promovam o desenvolvimento pleno da criança, tendo em vista cinco campos de experiências preconizados na BNCC, que são eles: O eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e forma; escutar, falar, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidade, relações e transformações, (BNCC, 2017, p. 40 a 43).

Nessa perspectiva, constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2017, p.38).

## 2.2 JOGOS E BRINCADEIRAS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO EFICIENTE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabe-se que, os jogos se revelam como uma ferramenta que promove o desenvolvimento como um todo das crianças. Segundo Silva (2001, p. 147) "o jogo é a ação da criança". Assim, em uma visão relacional, o jogo é sinônimo de brincadeira e pressupõe, segundo Negrine: "simbolismo e regras explícitas ou implícitas ao papel que a criança executa ao jogar." (NEGRINE, 1994, p. 23).

Na realidade, considerando os estudos de Vygotsky (1998, p.123) "existe jogo quando existe simbolismo", ou seja, um significante motivado e sua existência pressupõe a existência de regras. Essas características são determinantes para que se diga que a criança está jogando ou brincando. Nesse cenário, Lebovici considera que:

Os jogos aos quais chama de tradicionais tem importância vital na evolução da relação objeto, pois marcam uma etapa organizadora entre a necessidade de objeto e sua fantasia alucinatória. Deveríamos estudar tal comportamento particular sob o ângulo do desenvolvimento da inteligência e do manejo do pensamento simbólico. (LEBOVICI, 1985, p. 25).

Sendo assim, o papel das regras, segundo Vygotsky (1998) é a característica fundamental do jogo. É preciso dizer que, não existem brincadeiras sem regras. Percebe-se que, o brinquedo é determinante na construção de comportamentos. Além disso, não podemos esquecer que os brinquedos, os jogos e as brincadeiras com passar do tempo foram se modernizando, se atualizando para se adequarem às novas necessidades do processo de ensino-aprendizagem. Dentro deste contexto, a brincadeira de acordo com o referencial curricular Nacional para a Educação Infantil "[...] é uma imitação, transformadora no plano das emoções e ideias de uma realidade anteriormente vivenciada". (BRASIL, 1998, p.27).

Segundo Santos (2000), "ao conceituar jogos e brincadeiras, percebe-se que ele completa a ideia justificando o desenvolvimento em vários aspectos como motores, afetivos, cognitivos e social no processo educativo". No entanto, cabe a escola, juntamente com o professor desenvolver um ambiente em que a criança realize atividades por meio de jogos de acordo com a sua realidade, para que haja um princípio de aprendizagem por meio deles. Tendo em vista que o professor utilize o jogo em sala de aula oferecendo condições dessa criança potencializar a

construção do conhecimento como também serve para ensiná-la a enfrentar desafios, se divertir, aprender, oportunizar o seu saber, seus conhecimentos e sua visão de mundo.

Ainda de acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, corrobora que "é preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças criam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento uma atividade espontânea e imaginativa". (RCNEI, 1998, p.29).

Além disso, a educação infantil necessita incluir brincadeira, jogos e brinquedos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem, pois, são atividades importantes na educação e precisão ter o acompanhamento do professor para mediar esse processo de forma que garanta uma educação prazerosa para as crianças através de práticas pedagógicas e significativas, promovendo um diferencial na aprendizagem, procurando sempre conhecer e ter sensibilidade para as necessidades da criança para que elas possam desenvolver uma criatividade, autonomia, equilíbrio emocional, destreza em desenvolver os conteúdos aplicados pelo professor.

Sendo assim, considera-se que na educação infantil tem uma fundamental contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem da criança constituindo-se em um meio que possibilita ela a brincar, desenvolvendo a linguagem, a imaginação, as estratégias para solucionar problemas, movimentar-se criar, e interagir de forma a desenvolver as suas potencialidades.

Por esse prisma, Kishimoto (1983) "ressalta que o brinquedo assume a função lúdica e educativa". O brinquedo ajuda a criança a desenvolver várias capacidades, sendo algumas delas: a criatividade, autonomia, desenvolvimento físico e motor intelectual, cognitivo, junto com seus amigos, estabelecendo ampliando o seu contato social.

Por consequência, é através dos jogos, do brincar, das brincadeiras e brinquedos a criança supera dificuldades na aprendizagem e enfrenta desafios, pois o lúdico ajuda a criança a desenvolver autoestima de forma progressiva nos diversos aspectos exercícios aplicados de forma coerente e harmoniosa em que professor o professor faz essa mediação.

### 2.3 O ESPAÇO DO JOGO E DA BRINCADEIRA COMO APOIO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Inicialmente pode-se afirmar que o uso do brinquedo acompanha toda a trajetória da infância. Por isso, o brinquedo, a brincadeira são elementos que se completam. Segundo Kishimoto (1993), Garon (1990), Medeiros (1990) estudiosos desta temática.

Desse modo, conforme Kishimoto, o jogo é considerado como parte da cultura popular. É um elemento que assume características de anonimato, semelhanças e retrocessos universais. Para a autora, o jogo assume um papel importante quando a criança representa durante o brincar diversas formas sociais, bem como, estimular a criatividade à medida que transformam os jogos adaptando-os as condições do momento. (KISHIMOTO, 1993, p.15).

Ainda em conformidade com a autora, ela assegura que as brincadeiras infantis tendo também nas cantigas de roda um exemplo que proporciona a noção de conjunto, oportuniza à criança se vê integrada ao grupo e assim valoriza o próprio nome, favorecendo o recolhimento ao próprio "EU", conseqüentemente o desenvolvimento da autonomia.

De acordo com Kishimoto (1993), no Brasil, o jogo se originou das raízes folclóricas pelas quais são responsáveis pelo seu surgimento. Nesse sentido, as origens brasileiras estão na mistura das três raças ou na assimilação progressiva destas: a vermelha, negra e branca na figura dos primeiros portugueses colonizadores.

Posto isto, a Educação infantil é um período de vida em que a criança enfrenta muitos desafios na escola no que diz respeito a este espaço social. Nesse sentido, autores como: Piaget, Vygotsky dentre outros, abordam que nesse período de adaptação deve ser harmonioso. Lebovici concorda que segundo:

As observações simples do brinquedo da criança são construídas em duas posições que, à primeira vista, são contraditórias. Para alguns, o brinquedo é uma criação contínua, livre e espontânea – culmina numa construção e, portanto, é configurativo. Outros julgam que é através do brinquedo que a criança conquista sua primeira relação com o mundo exterior e entra em contato com os objetos. (LEBOVICI, 1985, p. 46).

Nesse sentido, entende-se que as atividades lúdicas nos primeiros anos de vida da criança estas práticas contribuem para o desenvolvimento das tendências naturais delas, principalmente no que se refere a manifestação da expressão oral e

corporal, elas passam a utilizar-se das palavras e gestos expressando suas ideias e emoções, e assim, usa a motricidade através das ações para comunicar-se e relacionar-se socialmente.

Todavia, para Rego o desenvolvimento e a aprendizagem estão sempre ligados um ao outro desde cedo. Por isso, nessa fase de aprendizagens constantes, efetivas e necessária para a vida adulta modelando a própria estatura delas e para a vida. Assim, é através do jogar/brincar, que elas desenvolvem as suas estruturas de maneira particular e potencializa sucessivamente.

Nesse cenário, a brinquedoteca é um espaço onde a criança se movimenta com liberdade para lá escolher as suas atividades e assim realizá-las. Desse modo, o professor precisa estar habilitado, capacitado para trabalhar em sala de aula para atender diversas atividades e necessidades relacionadas a prática de ensino, facilitando a aprendizagem diferenciada, através de jogos e brincadeiras, cantigas, parlendas entre outras, mas para isso ter significado é preciso ser voltada para as necessidades da criança. Também é importante que a escola organize com o professor um bom planejamento, um ambiente adequado, tempo, interesse e material ideal para construção da autonomia da criança para o processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, é necessário ressaltar que os jogos e as brincadeiras têm grande importância para o aprendizado da criança, e a escola deve ter um ambiente propício para a sua realização onde ela vai desenvolver as diversas habilidades de acordo com os brinquedos, jogos e brincadeiras estimulados por esta criança.

Além disso, o lúdico como forma de aprendizagem significativa para a criança onde ela livremente pode escolher o tipo de atividade a ser realizada junto com a mediação do professor, que irá observar e avaliar o desenvolvimento adequado para cada criança conforme a sua idade, e assim também ajudar no planejamento fazendo o professor refletir sobre as suas práticas e na qualidade de suas aulas, tornando-as mais atrativas e ampliando as diversas funções no campo da aprendizagem alcançando o seu objetivo. Sendo assim, é preciso que a escola der mais valor a esses espaços e que os professores devem ser mais capacitados nessadinâmica.

Nesse íterim, os dois eixos fundamentais da educação infantil nos fala sobre a interação e brincadeira: a criança deve o centro do planejamento e a importância

da brincadeira no processo da aprendizagem. Por isso, a aprendizagem para criança tem que ser significativa e prazerosa. É de grande relevância para criança que os brinquedos e as brincadeiras mediadas. (SANTOS; CRUZ, 2010, p.68).

Nesse contexto, é através das vivências da criança com a família, a escola, creche e na sociedade, ela faz a sua interação se apropriando de conhecimentos e saberes. Então, é importante introdução de brinquedos, jogos e brincadeiras nas creches e escolas, tornando-os em ambientes favoráveis para o processo de ensino-aprendizagem. Outrossim, Kramer corrobora a respeito das relações que ocorrem nas escolas, ressalta que:

Quando interage com o meio, a criança entra em contato com uma série de histórias, ideologias, culturas e seus significados. Nesse movimento de interação e de atribuição de sentidos, ela internaliza conceitos e preconceitos que constituem a sua consciência. (KRAMER, 2009, p. 151).

Desse modo, o desenvolvimento acontece no contexto social e se expressa nas interações vivenciadas com outras crianças e com adultos, quando a experiência vai se tornando individual [...]. As interações são a vivência das práticas sociais, a arena onde as crianças internalizam os signos sociais: regras, normas, valores, formas e condições de ser e estar no mundo. Nas interações elas aprendem as formas de ser e estar na escola, com todas as singularidades que permeiam essas instituições. Tais signos e a maneira como eles são valorados socialmente e pelo grupo familiar da criança mostram-se fundamentais no processo de desenvolvimento. (KRAMER, 2009, p. 151)

### **3 METODOLOGIA**

Realizamos uma revisão bibliográfica de caráter documental, relativo ao tema, desenvolvida a partir de um material já elaborado, constituído principalmente pelos livros, artigos científicos, teses, entre outros, objetivando fundamentar o trabalho, que tem como foco a importância dos jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem na educação infantil.

Observa-se nessa teoria que os jogos e as brincadeiras, fazem parte do processo de construção da educação da criança, facilitando essa aprendizagem. Para a realização desse estudo, foram realizadas buscas nas bases de dados

eletrônicos, Google Acadêmico, livros, artigos, monografias, para ampliar a busca e selecionar mais estudos relacionados a temática.

No decorrer da investigação, foi de fundamental a pesquisa bibliográfica que segundo Marconi e Lakatos, (2001, p. 43-44), trata-se de levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto.

Porquanto foram procedidas, análises de pressupostos teóricos, como sustentação e fundamentação teórica dos principais conceitos e ideias expostas nesse estudo, foram utilizadas as principais ideias e argumentações dos referidos autores: Kishimoto (1993), Piaget (1993), Santos (200), Carvalho e Pontes (2003), Froebel (1912), Cunha (2007), além da legislação da educação brasileira.

Ademais, tendo em vista a análise descritiva proposta para o estudo em questão, o texto foi organizado em três momentos distintos e inter-relacionados entre si. No primeiro momento, foi realizado um breve contexto histórico sobre a Educação Infantil, destacando a história da Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica. No segundo momento, são apresentadas considerações conceituais a respeito dos jogos e brincadeiras como instrumentos pedagógicos, com princípio didático que permeia as práticas pedagógicas da Educação Infantil. Já no terceiro momento, é procedida em breve revisão teórica a respeito do espaço do jogo e brincadeira como apoio para o ensino aprendizagem na Educação Infantil, com ênfase numa breve descrição da sua importância na aprendizagem infantil.

Além disso, as considerações finais contemplam as conclusões relativas ao significado e importância dos jogos e brincadeiras para a aprendizagem das crianças, tendo em vista o brincar constituir-se em uma característica pertinente a infância.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados obtidos neste artigo revelam a grande importância que tem o lúdico no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Além disso, percebeu-se também que os jogos e as brincadeiras junto com o auxílio do professor que se faz mediador desse conhecimento na construção de um aprendizado significativo

para essa criança. Pois, é interagindo com as outras crianças que ela terá mais facilidade em superar os obstáculos que virão no ambiente escolar como também no mundo em que ela está inserida.

Com essa pesquisa observamos que o professor pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento da criança, através dos jogos e brincadeiras na educação infantil. Nesse sentido, a motivação central para realização da pesquisa foi demonstrar que por meio das brincadeiras e dos jogos a criança pode se desenvolver em vários aspectos, dentre eles estão: físico, cognitivo, inclusão, através das chamadas interações e comunicações presentes nas brincadeiras.

Observa-se, portanto, que a ludicidade é de suma importância para criança, pois agrega dimensões e complementa as atividades escolares, pois, segundo Vygotsky esse desenvolvimento não se constitui em um processo puramente evolutivo, que age por meio de mudanças lentas e graduais, mas caracteriza-se por rupturas e saltos qualitativos e mudanças essenciais nas próprias forças motoras do processo.

Nesse contexto, os estudos do referido artigo demonstram que a ludicidade é entendida como sinônimo de jogos e brincadeiras e segundo Kishimoto (1994), o jogo é uma atividade física ou intelectual que integram sistemas de regras, as brincadeiras se relacionam ao ato de entreter e distrair.

Nota-se, portanto, que é necessário se adaptar a esse processo para que a criança venha a desenvolver essas atividades com mais prazer e diversão, pois segundo Froebel "o jogo é o espelho da vida" e segundo o próprio autor, o educador deve fazer do lúdico um instrumento para promover e facilitar a educação da criança, conforme comprovado por este estudo.

## 5 CONCLUSÃO

Através dessa pesquisa podemos verificar que os jogos e as brincadeiras na educação infantil são capazes de ajudar a criança aprender enquanto ela brinca, pois é através dessas brincadeiras, dos brinquedos, da interação dos jogos, elas tem melhor desempenho facilitando o desenvolvimento no processo de aprendizagem, melhorando assim, o progresso da sua personalidade, suas funções

psicológicas, intelectuais, sociais, moral, o imaginário, o criativo, de ter autonomia, de espírito cooperativo e também de competição saudável.

Dessa forma, a criança enquanto brinca ela realiza muitas descobertas sobre si mesma, como ela pode se relacionar com os outros e conseqüentemente entender o mundo onde ela está inserida.

Considerando-se, também que o estudo propiciou entendimento as pesquisadoras quanto a importância de empregar atividades lúdicas em sala de aula, na família, no meio social e cultural que vive esta criança. Desse modo, o professor trabalhando de forma lúdica possibilitará que ela venha a interagir com as outras crianças e com os adultos, de forma saudável em todos os seus aspectos necessários para o seu desenvolvimento.

Neste sentido, é necessário que a escola se atualize e se aperfeiçoe, capacitando seus professores para a mediação desse conhecimento de forma a facilitar a aprendizagem das crianças na sala de aula, fazendo uso de metodologias lúdicas, que mostraram-se, de grande importância para a aprendizagem e desempenho das crianças, e não só a escola, mas também no cotidiano, na socialização dessas crianças em geral, sendo os professores, funcionários, a família, colaboradores para o aprendizado significativo dessas crianças.

Finalmente, depois do estudo e pesquisa realizada, percebemos que o aspecto brincar através dos jogos didáticos (lúdico) facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físicos, social, cultural, afetivo e cognitivo das crianças. Ele desenvolve o indivíduo como um todo, por isso, devemos considerar tais práticas como primordiais na educação infantil, pois são bastante significativas para o desenvolvimento humano, assim como a aprendizagem das crianças.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nenes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n° 8069, de 13 de julho de 1990

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e

Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação (MEC), DF, Brasília

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília MEC/SEF, 1998, v. 1, 2

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato e DODGE, Janine J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007.

CRAIDY, Carmem Maria, (org) **O Educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a anos**, Porto Alegre, Mediação, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e Aprender: O Resgate do Jogo Infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 1992.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: Crescer e Aprender: O Resgate do Jogo Infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

HANK, Vera Lucia Costa. **O Espaço Físico E Sua Relação no Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-espaco-fisico-sua-relacao-no-desenvolvimento-aprendizagem-.htm> Acesso em 07 de julho de 2022.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis: O jogo, a Criança e a Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Jogo, brinquedos, brincadeiras e a educação infantil**. São Paulo: Ed. Pioneira, 1998.

\_\_\_\_\_. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo. Ed. Pioneira, 2003.

\_\_\_\_\_. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Ed. Pioneira & Ed. Thomson Learning, 2006.

\_\_\_\_\_. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2017.

LACERDA, José Heison Valdevino. **Ludicidade: jogos e brincadeiras na educação infantil**.

LOPES, Tânia Ramos. **A reinvenção da infância**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2005.

OLIVEIRA, V. M. B. **O brincar e o ingresso no tempo histórico e cultural**, In:

\_\_\_\_\_(Ed). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. ed.  
Petrópolis: Vozes, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho  
imagem e representação**. ed.3. Rio janeiro: LTC, 1964.

PIAGET, G. In: BARROS, Célia Silva. **Pontos de Psicologia do  
Desenvolvimento**. São Paulo: Ed. Ática, 1971.

PIAGET, J. A. **A formação do símbolo na criança**. Tradução de A. Cabral e  
C.M. Notícia. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1971.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho,  
imagem e representação**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

TEIXEIRA. Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e  
brinquedoteca**: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio  
de Janeiro: wak, 2010.

TEIXEIRA, Mônica de Carvalho; ROCHA, Jacinto Pereira da ; SILVA, Vanessa  
Souza da. **Lúdico: um espaço para a construção de identidades** . [s/d],  
Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a26.pdf> acesso em 07  
de julho de 2022.

TOLEDO, Cristina. **O brincar e a constituição de identidades e diferenças na  
escola**. In: Garcia, Regina Leite (Coord.). Anais. II Congresso Internacional -  
Cotidiano: diálogos sobre diálogos. 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins  
Fontes, 1984.

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES DE UMA  
ESCOLA PARA TODOS**

ALVES, Erica dos Santos  
NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz  
LIMA, Guaraciane Mendonça;  
SOARES, Magnay Erick Cavalcante;

**RESUMO**

Esse artigo tematiza a importância da inclusão na construção de uma educação para todos e pontua os desafios que dificultam sua efetivação. Objetiva-se com essa pesquisa, analisar as questões referentes à inclusão da pessoa com deficiência, desta forma contribuindo no processo de inclusão no ambiente escolar e promovendo uma reflexão acerca do tema e sua importância para a sociedade. A metodologia desse estudo é de natureza bibliográfica, qualitativa e exploratória, foi desenvolvido mediante a diversas leituras sobre o assunto em destaque, e baseado em teóricos conceituados, dentre eles: Carvalho (2004), Sassaki (1997; 2003), Mantoan (2005; 2006), dentre outros, além dos principais documentos legais que evidenciam o direito à inclusão. Destacamos que a implementação de uma educação justa e acessível para todos, independentemente de qualquer deficiência física, intelectual ou sensorial não é tarefa fácil, no entanto, é possível promovermos uma escola que atenda e respeite às especificidades do seu alunado. Nesse sentido, chegamos à conclusão, que é essencial que haja uma reestruturação nas políticas educacionais, e na concepção do real significado da inclusão.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Inclusão escolar. Pessoa com deficiência. Diversidade.

**ABSTRACT**

This article discusses the importance of inclusion in the construction of education for all and points out the challenges that make it difficult to implement. The objective of this research is to analyze the issues related to the inclusion of people with disabilities, thus contributing to the process of inclusion in the school environment and promoting a reflection on the subject and its importance for society. The methodology of this study is of a bibliographical, qualitative and exploratory nature, it was developed through several readings on the highlighted subject, and based on renowned theorists, among them: Carvalho (2004), Sassaki (1997; 2003), Mantoan (2005; 2006), among others, in addition to the main legal documents that evidence the right to inclusion. We emphasize that the implementation of a fair and accessible education for all, regardless of any physical, intellectual or sensorial disability is not an easy task, however, it is possible to promote a school that meets and respects the specificities of its students. In this sense, we come to the conclusion that it is essential that there be a restructuring in educational policies, and in the conception of the real meaning of inclusion.

**Keywords:** Inclusive education. School inclusion. Disabled person. Diversity.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo abordará sobre Educação Inclusiva, o interesse partiu através de uma vivência escolar com crianças com necessidades especiais, onde foi possível observar algumas dificuldades de inclusão dessas crianças no âmbito escolar.

Podemos ressaltar que esse tema gera muita discussão, pois é algo que já existe há algum tempo, porém não com tanta força, visto que, já se possui leis de diretrizes e bases que estabelecem o direito a inclusão dessas crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular, porém, ainda se é necessário aprofundar mais esse assunto no Brasil.

A partir disso surgiu esse trabalho com o propósito de poder investigar e conhecer mais essa inclusão na prática, e conseqüentemente poder colocá-la em ação com o conhecimento adquirido ao longo da pesquisa. Mas será que as escolas agora, estão preparadas para receber esses alunos?

Dessa forma, o trabalho se divide em tópicos, o primeiro apresentamos um Breve Contexto Histórico sobre a Educação Inclusiva, trazendo como referência teórico a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Salamanca, Constituição Brasileira de 1988, que garante o direito a educação das crianças com necessidades educativas especiais.

De forma complementar, o segundo subtópico expõe se a educação inclusiva no âmbito escolar é integração ou inclusão, levando em consideração o livro extraordinário, consideramos que a educação inclusiva no âmbito escolar ela se parte através da inclusão, que é o ato de aceitar e incluir o indivíduo da forma que é, pois se dá a importância da criança se aceitar e ser aceita da sua forma de ser.

Já no terceiro subtópico abordamos: Os Desafios da Educação Inclusiva, onde se pode notar as dificuldades tanto no âmbito educacional como no social, pois ainda se tem uma grande falta de informação e conhecimento por parte da população, e conseqüentemente acarreta a dificuldade de inserir essas crianças.

Seguindo, pudemos observar a metodologia que foi bibliográfica e descritiva, em abordagens de vivências. Em outro tópico obtivemos os resultados e as discussões, que foi possível abordar as dificuldades que as escolas encontraram em incluir essas crianças, visando a falta de formação e preparação dos profissionais que atuam na área.

Enfim, esse trabalho foi apenas um início onde nos dá a oportunidade de refletirmos acerca do tema, e ver o quão necessário ele é. Visto que, a inclusão é um processo contínuo e que requer muita dedicação.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

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, 1988).

A Constituição Federal Brasileira de 1988, traçou linhas claras visando a democratização da educação brasileira e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado, previsto no art.208, inciso III, Art.

208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;|| (BRASIL, 1988)

Prosseguindo, em 1990 é sancionada a lei 8.069, que trata sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, que garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

No âmbito de se alcançar uma sociedade inclusiva de fato, onde não haja preconceitos e diferenças, é necessário ressaltar a Declaração de Salamanca, que foi considerada o marco histórico da Educação Inclusiva. Ocorrida na cidade de Salamanca na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas dos sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

O referido documento foi elaborado na Conferência Mundial sobre a Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha juntamente com a Unesco, com a participação de mais de 80 países, inclusive o Brasil, e trouxe consigo novos objetivos para prover as diretrizes básicas para a formulação e reformas políticas e sistemas educacionais, sendo considerado um dos principais documentos mundiais visando a inclusão social, resultando em uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva.

Neste mesmo ano, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), orientando o processo de integração nacional que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos que não possuem nenhuma deficiência.

Essa política condiciona o acesso dos estudantes com necessidades educacionais especiais às classes comuns do ensino regular, no entanto, não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém apenas a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial.

A partir disto, é visto que crianças com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma proposta pedagógica centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam profissionais capacitados e que tenham tal orientação inclusiva, para constituírem meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, e construindo uma sociedade inclusiva e alcançando verdadeiramente uma educação para todos. Sobre tal argumentação. Mantoan reforça:

A inclusão é uma opção que não é incompatível com a integração, mas é um movimento que vem questionar políticas, organização das estruturas escolares regulares e especiais, sendo a meta principal não deixar ninguém no exterior da escola regular. A inclusão tem o caráter de reunir alunos com e sem dificuldades, funcionários, pais, diretores, enfim todas as pessoas envolvidas com a educação. (MANTOAN, 1997).

Outrossim, em 1996, é publicada a atual LDB, lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, apontando que a educação especial será oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com

deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades de superdotação (BRASIL, 1996). Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educar os portadores de necessidades especiais. (BRASIL, 1996).

Ademais, a referida lei atribui que as redes de ensino têm o dever de disponibilizar todos os recursos necessários para o atendimento igualitário e sem distinções entre os estudantes com necessidades educacionais especiais e os demais estudantes. Mantoan assegura que: A inclusão se torna uma oportunidade e um catalisador para a construção de um sistema democrático, melhor e mais humano. (MANTOAN, 1997).

Coadunando, no ano de 1999, foi criado um decreto de lei nº 3298, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural do país. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

Consoante, em 2001 foi instituída o Plano Nacional da Educação (PNE), afirmando que a educação para alunos com necessidades especiais, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência era uma medida importante. No mesmo ano, foi criada a Resolução CNE, que trata da criação do Conselho Nacional de Educação, o mesmo prioriza que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo as escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Promovendo a eliminação das barreiras que impede o acesso à escolarização.

No ano de 2003, foi o ano em que a Educação Inclusiva se difundiu verdadeiramente, quando é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com finalidade de apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, garantindo o acesso de

todos à escolarização, a oferta do atendimento educacional especializado e a garantia da acessibilidade, promovendo a formação de professores para atuar na disseminação da Educação Inclusiva.

Além disso, em 2015 é criada e sancionada a Lei Nacional nº 13.146, que trata sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência é a denominação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Esta lei em vigor no Brasil garante os direitos das pessoas com deficiência e impõe as penalidades a quem infringir a lei. Em seu capítulo IV cita que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015).

A partir de então, os avanços em relação a educação inclusiva vêm ocorrendo gradativamente até os dias atuais. Entendendo-se que a inclusão é um movimento de luta das pessoas com deficiência e seus familiares em busca por direitos na sociedade e no processo escolar, ou seja, inclusão é acolher independentemente da situação da pessoa, tanto na questão social como na questão escolar. Quando falamos em educação, no âmbito escolar, nos referimos a criar oportunidades de aprendizagens e participação para todos os estudantes, independentemente de haver alguma condição social, pessoal, cultural ou alguma deficiência.

Nesse sentido, a educação inclusiva propõe uma mudança cultural: compreender e acolher as múltiplas formas de ser um estudante. Uma revolução de costumes, de compreender que as pessoas são diferentes e que a diferença pensada deste modo, não implica em algo ruim, é preciso valorizar a diferença quando trata-se de inclusão.

Desse modo, a educação inclusiva significa a previsão de oportunidades equitativas a todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências severas, para que eles recebam serviços eficazes, com os necessários atendimentos suplementares de auxílios e apoio em classes adequadas a idade, a fim de prepará-los para uma vida produtiva como membro pleno da sociedade. (Centro Nacional de Restauração e Inclusão Educacional, 1994 apud Sasaki, 1999).

Na perspectiva da educação inclusiva, pressupõe um trabalho que desconstrói a visão homogeneizada de educação e parte por uma necessidade de entender a singularidade e particularidade de cada estudante, e com isso construir projetos pedagógicos que respeitem essa forma particular e única de cada um se desenvolver e se relacionar com o conhecimento.

Observa-se que durante muito tempo a inclusão escolar, de alunos com necessidades especiais tem apresentado inquietações no âmbito institucional, especialmente no campo docente. A aprendizagem é compreendida como um processo interativo em que convergem, em toda a sua riqueza, nas diferentes formas de subjetividade social. Nela, se agregam configurações subjetivas (grupos e individuais) que se articulam nos distintos níveis da vida social, agindo de maneira diferenciada nas diversas instituições e grupos.

É notório que a constante entrada de crianças com necessidades especiais nas escolas, causou uma grande preocupação aos docentes em relação ao atendimento das necessidades e demandas próprias de cada criança. A compreensão do processo de aprendizagem dessas pessoas com tais necessidades, requer o rompimento com o paradigma nivelador e a criação de outras formas de ensiná-las. Nesse sentido, Sassaki corrobora:

A Inclusão Social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui então um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1997, p. 3).

Ainda nessa linha, Sassaki, complementa:

Educação inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade, a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas múltiplas inteligências (SASSAKI, 2003, p.15).

Desse modo, para que possam incluir as pessoas com necessidades especiais no processo, a sociedade deve ser modificada e não as pessoas, a

compreensão desse processo modificador implica em uma orientação saudável e social considerando que o professor é o sujeito intencional no ato educativo. Para que isso ocorra, é necessária uma transformação conceitual na prática da escola, para avaliar e socializar os conhecimentos aprendidos da inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais. Conforme reza a Constituição Federal (1988), a educação é um direito de todos e deve ser orientado no sentido de pleno desenvolvimento e no fortalecimento da personalidade.

## 2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ÂMBITO ESCOLAR: INTEGRAÇÃO OU INCLUSÃO?

A partir de 1960, surgem os conceitos de inclusão e integração voltados para a escolarização da pessoa com deficiência, apesar dos termos fazerem parte de conjuntos completamente diferentes de pressupostos, atualmente ainda são frequentemente confundidos. Mas afinal, o que eles têm de tão diferentes?

A integração baseia-se em um processo que visa integrar o aluno no meio educacional, esse modelo depende exclusivamente da adaptação do aluno, ou seja, ao invés da escola se adaptar às necessidades do seu alunado, o aluno que deve se moldar a partir do que a escola tem a oferecer. A pessoa com deficiência é inserida no modelo de escola tradicional ou especializado sem considerar suas individualidades e as possíveis formas de ensino e aprendizagem. Segundo Rodrigues:

[...] aproximar o modo de vida do aluno com deficiência a um padrão de normalidade. [E] para que os alunos pudessem ser inseridos nas salas regulares, era necessário serem moldados segundo o padrão vigente. Isso significa dizer que eles deveriam ser treinados a viver o mais próximo do ‘normal’ possível. É evidente que, nestes moldes, os alunos com deficiência continuavam a ser excluídos, pois dificilmente conseguiam se encaixar na forma de normalidade da sociedade (RODRIGUES, 2010, p. 17).

Nesse sentido, a inclusão é um processo que busca mudar sistematicamente as redes regulares de ensino. Criando estratégias metodológicas e estruturais para que todos os alunos se sintam acolhidos, independentemente de qualquer deficiência física, intelectual ou sensorial. Diante disso, podemos dizer que a inclusão busca tornar a educação possível para todos, bem como garantir ao mesmo o acesso e permanência nas redes regulares de ensino. De acordo com Frias:

Considerando que os fundamentos teórico-metodológicos da Educação Inclusiva, seiam-se numa concepção de educação de qualidade para todos e no respeito à diversidade dos educandos, é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional, para o atendimento das necessidades educativas de todos os alunos, com ou sem deficiências (FRIAS, 2014, p.3).

Consoante a isto, a educação inclusiva é uma de quebra de paradigmas, considerando todos os anos de discriminação e exclusão social. Falar em inclusão nos remete a inovação de uma sociedade que respeita a diversidade, segundo Mantoan: "inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças" (MANTOAN, 2005, p. 25). Nessa nova modalidade de ensino, respeita-se a individualidade de cada educando, valoriza-se a diversidade e enxerga as possibilidades, não as limitações.

Em análise, podemos afirmar que a inclusão busca garantir o direito de igualdade para todos. A partir dessa concepção, vale ressaltar a importância da inclusão para criar uma sociedade livre de preconceito e discriminação, incluir significa respeitar e atender as necessidades especiais de cada educando, garantindo o desenvolvimento de suas capacidades e promovendo a interação social entre todos os indivíduos. Vale salientar que, a inclusão é uma ferramenta para ampla reflexão sobre a diversidade e a construção de uma comunidade democrática, onde todos tenham voz e sejam ouvidos.

Retomando esse percurso trilhado pela integração, é oportuno salientar que o termo integração nasceu na década de 1960 na Europa, especificamente na Dinamarca. No ano de 1959, este país foi pioneiro ao incluir na sua legislação o conceito de normalização, dando possibilidades a todos em situação de deficiência, desenvolverem um tipo de vida normal quanto possível. (SANCHES, TEODORO, 2009).

Por conseguinte, entende-se por processo de integração, o processo em que os indivíduos com necessidades especiais são inseridos nas escolas regulares e apoiados individualmente a participarem da mesma. Para Sanches, a integração "é o oposto a segregação, consistindo o processo de integração nas práticas e nas medidas que maximizam (potencializam) a participação de pessoas em atividades comuns da sua cultura" (SANCHES, 2009, p. 65).

Doravante, as ideias integracionistas ganharam grande repercussão em todos os países europeus, suas ideias favoreceram as substituições das práticas

segregadoras, nos ambientes escolares, pelas práticas integradoras. A rápida corrente que surgiu no país consolidou assim as práticas integracionistas, tendo como exemplo o movimento de mainstreaming, que era uma tendência dominante que foi ganhando cada vez mais força, fazendo com que os alunos com deficiência fossem escolarizados no ambiente mais regular possível, minimizando a segregação deles.

Desse modo, a necessidade da integração surge dos direitos dos alunos e é a concretização na prática social do princípio de igualdade: todos os alunos devem ter acesso à educação de forma não-segregadora. Nesse sentido, os alunos estavam inseridos na escola. Sanches e Teodoro citando a National Association of Retarded Citizens (E.U.A) conceitua a integração como:

A oferta de serviços educativos que se põem em prática mediante a disponibilidade de uma variedade de alternativas de ensino e de classes que são adequadas ao plano educativo, para cada aluno, permitindo a máxima integração institucional, temporal e social entre alunos deficientes e não-deficientes durante a jornada escolar normal. (SANCHES; TEODORO, 2009, p. 65).

No Brasil os paradigmas da integração tiveram sua divulgação depois dos anos de 1970. As décadas seguintes foram marcadas por diversas conferências internacionais e acordos que inseriram o Brasil nas discussões de democratização dos sistemas de ensino. Por esse prisma, a integração não deve ser entendida como um movimento que procura unicamente incorporar os alunos das escolas especiais à escola regular, juntamente com seus professores e os recursos materiais e técnicos que existem nelas, mas sim o principal objetivo é a educação dos alunos com necessidades especiais (COLL, et al, 2004).

De acordo com Soder (1981) citado por Niza existem quatro graus diferentes de integração, sendo: integração física, integração funcional, integração social e integração escolar. Destacando que:

Na integração física os indivíduos compartilham os mesmos espaços, mas com uma organização diferente. Na integração funcional utilizam os mesmos espaços e recursos, os alunos portadores de deficiência e alunos tidos como "normais" que frequentam a mesma escola regular e partilham os recursos em momentos diferentes, simultaneamente ou comuns. Ainda analisando o exposto por este autor, na integração social o indivíduo/aluno portador de deficiência integra a classe regular, configurando aqui a forma mais apropriada de integração (escolar), pois as crianças com NEE participam de um modelo educativo único para todos. (NIZA, 1996).

Diante disto, o maior desejo seria a educação dos alunos com necessidades estava acontecendo, os alunos participam em tempo parcial ou completo, nas classes de ensino comum e incorporam-se à dinâmica da escola.

Lopes e Fabris (2013) cita pesquisa realizada por Rech (2010) durante o primeiro mandato de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995- 1998) em que a integração caracterizava as iniciativas de inserir os alunos fora das escolas regulares para dentro destas. O termo só entrara em desuso no país no final do segundo mandato do presidente FHC quando a palavra inclusão emerge no cenário político educacional brasileiro decorrente de movimentos e conferências internacionais.

Por consequência, a inclusão é um movimento educacional, social e político que surgiu no Brasil no final da década de 80, sendo incrementada apenas no ano de 1990. A inclusão surgiu visando garantir que todos frequentem a sala de aula do ensino regular da escola comum, independentemente do tipo de sua deficiência, seja ela considerada grave ou não. Ou seja, a inclusão veio para garantir e defender o direito de todos os indivíduos participarem ativamente e de forma consciente e responsável da comunidade escolar e em toda sociedade de que fazem parte. Tendo que serem respeitados e aceitos naquilo que os diferencia dos outros. Mendes assegura que:

Além de ser um direito, a Educação Inclusiva é uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo. Incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais. A sala de aula deveria espelhar a diversidade humana e não escondê-las. Claro que isso gera novas tensões e conflitos, mas também estimula habilidades morais para a convivência democrática. O resultado desfocado pela miopia de alguns é uma Educação melhor para todos (MENDES,2012).

Desse modo, o conceito de inclusão surgiu no ano de 1975, para quebrar os paradigmas e promover uma verdadeira inclusão, não apenas escolar e não apenas aos sujeitos com necessidades especiais, mas sobretudo social, entre todas as pessoas. Assim sendo, a inclusão prevê que todas as crianças tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcionem o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades, facilitando assim sua plena convivência e socialização nos diferentes lugares em que possam estar inseridas, sendo quebrado o paradigma de que pessoas com necessidades especiais, nada sabem e nada podem, promovendo assim uma total igualdade. Lopes e Sil, asseguram que:

A promoção de uma igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, com a participação de todos e o respeito pela diversidade individual e cultural dos alunos, através da inclusão na escola, bem como da inclusão da escola no meio local, permitirá uma intervenção integrada, no sentido da elevação do nível educativo da população (LOPES & SIL, 2005, p.298).

Assim, o processo de inclusão ocorre e amplia a participação de todos os estudantes no ensino regular. Ou seja, a proposta trazida é bastante ampla e desdobra-se das políticas públicas ao lazer, concedendo as pessoas com necessidades especiais qualquer tipo de acessibilidade, seja ela física, psicológica e pedagógica, da mesma forma que são oferecidas para os que não possuem nenhuma deficiência, sem nenhum tipo de discriminação ou distinção.

Diniz afirma que – se tratando do papel da escola, a inclusão vive um processo de mudanças e reestruturação que objetiva a seguridade de que todos os alunos possam ter acesso|| a todas as oportunidades educacionais e sociais presentes no ambiente escolar. Essas mudanças incluem o currículo corrente que precisa ser pensado com dinamicidade objetivando o aluno em sua cultura e ritmo de aprendizagem, a avaliação precisa ser revista considerando todo o processo de aprendizagem percorrido, os registros e relatórios de aquisição acadêmicas dos alunos, as tomadas de que possam facilitar as intervenções pedagógicas possíveis. (DINIZ, 2012, p.34).

Ainda segundo a autora, o movimento para a mudança no âmbito escolar, fomentasse na funcionalidade e no dever de promover com segurança e clareza condições de inclusão real desses alunos, para isso são necessários investimentos na materialidade das escolas, na formação dos docentes e na valorização dessa atividade.

[...] se não houver uma abertura para o trabalho com a diferença, em toda sua ousadia, se a diferença presente no outro for uma pré-condição para que ele não seja reconhecido como outro, se os referenciais escolares continuarem os mesmos, não há caminho para a inclusão, ela torna-se uma proposta vazia e sem direção. (DINIZ, 2012, p. 34).

Nesse sentido, a educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade

educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (p. 10). De acordo com palavras de Rodrigues:

A Escola Inclusiva ao promover uma cultura de escola de sucesso para todos os alunos dá respostas educacionais com qualidade a todos eles, rompe com os valores da escola tradicional e integrativa, de escola como estrutura de reprodução e com conceitos de um desenvolvimento curricular único, de aluno-padrão estandardizado e de aprendizagem como transmissão. (RODRIGUES, 2003, p. 29).

A sociedade e a escola regular devem se adaptar às necessidades distintas de cada um e não o contrário, como era notório no paradigma da integração. Os sistemas devem se transformar para que atendam com qualidade à todos. Para Borges, Pereira e Aquino:

O ideal de inclusão é dirigido a todos, independente das diferenças e desigualdades que possuam. Porque são diferentes, todos podem permanecer juntos, no mesmo espaço e no mesmo tempo. Nessa linha de raciocínio, trata-se de mais uma maneira de tentar igualar a todos pela diferença e pela desigualdade (BORGES, PEREIRA E AQUINO, 2012, p. 6).

Portanto, o mesmo discurso que defende a ideia de que todos são iguais e devem ser tratados como iguais, com os mesmos direitos, defende também a ideia de que cada indivíduo é único, aprende de maneira diferente, e por isto é preciso ensinar com métodos e recursos diferentes, para atender às diferentes necessidades individuais de cada um.

### **2.3 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

No Brasil, a inclusão de pessoas deficientes no ambiente escolar ainda é considerada como um grande desafio, já que é algo novo e cheio de peculiaridades. Logo, essa inclusão tardia gerou atrasos considerados em todos os âmbitos educacionais, tanto pedagógicos quanto o acesso até mesmo o físico.

Muitas leis asseguram esse acesso e permanência nas escolas. No entanto, a realidade vivenciada por essas pessoas é bem diferente. Destaca-se nessa realidade, algo que influencia a não realização desses direitos, a maior, é a falta de informação dos pais, logo, se eu como pai não conheço e nem busco tais informações, não promovo e nem possibilito esse acesso.

Além disso, a falta de formação dos professores entra como algo significativo que necessita ser superado. Como também, a falta de acompanhamento

multidisciplinar que ofereça possibilidades e preencha as necessidades dessas pessoas. Nesse sentido, Bernardes aduz que:

É a escola que deve adaptar-se as condições de seus alunos e não o contrário, pois a proposta de inclusão defende uma escola que dirige seu olhar para o estudante em sua totalidade, que não se preocupa apenas com a aprendizagem dos conteúdos ministrados, mas que saiba respeitar e valorizar o aluno em sua essência, independentemente de ser esse aluno deficiente ou não (BERNARDES, 2010).

Ademais, a inclusão é um direito e nós como sociedade necessitamos oferecer e fazer as cobranças necessárias para que sejam garantidas as possibilidades de convivência a todos os seres humanos, desafios existem e precisam ser superados. Nesse sentido, para que a escola se transforme em um ambiente escolar capaz de suprir as necessidades de se efetivar a inclusão, se faz necessária a mobilização de toda uma sociedade.

O respeito pelas individualidades marca de uma sociedade justa e igualitária. Assim, não se pode negar que várias barreiras ainda se fazem presentes para que haja a inclusão, porém devemos considerar que há um caminho a ser percorrido, e que a inclusão só será possível se olharmos as relações humanas como algo comum e confortável. Podemos observar isso claramente na fala de Aranha:

A ideia de inclusão fundamenta-se numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. isto significa garantia de acesso de todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social. (ARANHA, 2001, p.35).

Desse modo, observamos que incluir não é apenas permitir uma vivência com os demais, é garantir o desenvolvimento de um ser considerando suas limitações, mas ampliando suas habilidades e promovendo superações que farão diferença na vida de um ser humano. Nesse sentido, sabemos que a inclusão é um direito das pessoas com necessidades especiais, porém a escola não pode apenas se prender as legislações que garantem esses direitos, a escola, assim como a sociedade em si deve garantir que essas pessoas participem da mesma, não porque estar em lei e sim por respeitar o ser como cidadão e o colocar como protagonista de seus desenvolvimentos e superação.

Outrossim, o primeiro caminho a ser percorrido nesse processo é a junção da família com a escola, entrelaçados através das informações necessárias para que aconteça as evoluções. Também não menos importante temos como um dos eixos que estabelecem um separador de águas entre o incluir e integrar, que é a formação

dos professores. Quando se tem o conhecimento sobre cada particularidade do que se tem em sala, estabelece meios de planejar e proporcionar uma aprendizagem significativa e libertadora.

Consoante a isto, as parcerias entre a escola e demais instituições que possuam especialistas capazes de auxiliar e darem suporte é mais um ponto que se faz necessário para agregar e melhorar a convivência e a aprendizagem. Como exemplo, podemos mensurar equipes multidisciplinares como algo indispensável, pois ela é responsável por promover estratégias que serão as portadoras de melhorias de aprendizagem desses sujeitos.

Por consequência, nos dias hodiernos, observa-se que existem diversas discussões acerca do processo de inclusão nas redes regulares de ensino. Segundo os dados do censo escolar 2018, divulgados pelo instituto nacional de estudos e pesquisa educacionais (INEP) registrou um aumento significativo no número de matrículas dos estudantes com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Diante desse avanço surgem diversos desafios voltados ao processo de ensino e aprendizagem desse alunado.

Dentre as barreiras que impedem a efetivação da educação inclusiva podemos evidenciar a ausência da acessibilidade nas escolas, que em sua grande maioria faltam rampas de acesso para permitir locomoção com conforto e segurança de todos, banheiros adaptados, elevadores, portas mais largas, dentre outras especificidades. A eliminação das barreiras arquitetônicas interfere diretamente no processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência, visto que não basta só matricular, é preciso oferecer condições para que os alunos sejam verdadeiramente incluídos nas redes regulares de ensino. Sasaki afirma que a necessidade do desenvolvimento dos tipos de acessibilidade:

Arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação, etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios, etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas, etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2005, p. 10-11).

Nesse cenário, a acessibilidade trata-se de proporcionar aos indivíduos ambientes adequados e inclusivos. Mas também promover meios para que haja

comunicação entre as pessoas, implementar princípios inclusivos no ambiente escolar e auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Ter uma escola acessível implica em muito mais que estruturar os ambientes físicos, é preciso tornar possível a educação para todos.

Mediante esse contexto, podemos evidenciar que a inclusão escolar provoca mudanças nos métodos de ensino tradicionais. Desse modo, afetando diretamente a formação de professores que em sua maioria afirmam ter dificuldades em trabalhar com a inclusão. Fala-se muito em diversidade, mas na prática, ainda falta domínio para lidar com ela, e principalmente a formação docente especializada, já que a educação é um processo contínuo e que está em constante transformação e os professores precisam estar capacitados para mediar o processo de ensino e aprendizagem considerando os diferentes ritmos de aprendizado. Nesse sentido, Briant e Oliver corroboram que:

A necessidade de formação dos professores para educação inclusiva e a falta de preparo para assumir a responsabilidade de promover a aprendizagem e participação de alunos com necessidade educacionais especiais, já foi estudada por diversos autores (...) Tais autores, constataram as dificuldades e falta de preparo dos professores para promover a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais e enfatizaram a necessidade da formação continuada para atender à diversidade das experiências e demandas dos estudantes em sala de aula. Na prática, encontramos ainda professores despreparados para essa realidade e com falta de uma rede de apoio para desenvolver o seu trabalho com qualidade. (BRIANT; OLIVER; 2012, p. 142.).

Por esse prisma, o despreparo do professor representa um problema para o processo de inclusão. No entanto, existem outros agravantes que impossibilitam que professor exerça seu trabalho de forma satisfatória dentre eles a escassez de recursos materiais, turmas numerosas, falta de um auxiliar para dá apoio, ausência familiar, dentre outras especificidades. Segundo Henrique:

Ao professor deverá ser assegurado o suporte necessário para que em sala de aula possa disponibilizar de todos os meios, métodos, técnicas e recursos a fim de garantir ao aluno deficiente intelectual, todas as possibilidades para o seu desenvolvimento. Os tipos de estratégias que são necessárias a fim de permitir que todos os alunos, inclusive o de deficiência intelectual, participem integralmente das oportunidades educacionais, com resultados favoráveis, dentro de uma programação tão normal quanto possível, são reveladas, pelas necessidades especiais destes.(HENRIQUES, 2012, p. 11).

Nesse contexto, podemos evidenciar que é preciso rever o projeto político pedagógico (PPP) e torná-lo inclusivo, considerando que ele é de suma importância para a construção de uma educação justa e igualitária em direitos para todos. É fundamental considerar a heterogeneidade dos alunos e a partir dela construir um PPP que contemple as múltiplas necessidades do seu alunado. Para planejar é necessário conhecer a realidade que estamos inseridos e refletir acerca dela, dessa forma é possível se nortear mediante os desafios futuros.

Outro fator desafiador é o currículo educacional que contemple a todos e crie estratégias viáveis para atender suas peculiaridades. Um currículo escolar não adaptado e carregado de conteúdos rígidos, é regularmente uma das maiores formas de exclusão. Cabe à escola trabalhar a partir do potencial de cada aluno e das suas diferentes formas de aprendizagem, assim proporcionando o pleno desenvolvimento de suas capacidades. O currículo é um dos principais meios para efetivação da educação da inclusão, portanto, é preciso vencer essa problemática e colocar em prática um currículo voltado para todos os indivíduos.

Com base nestas discussões, destaca-se também a importância que a família juntamente com a escola representa para a formação educacional e social da criança com deficiência. No entanto, a ausência familiar é um fator recorrente nas redes regulares de ensino. Muitos pais ou responsáveis acreditam que não são encarregados pela educação dos seus filhos, gerando uma problemática acerca do processo de inclusão. Um bom convívio entre a escola e a família é a chave para compreender as necessidades e potencialidades da pessoa com deficiência, para atingir o bem-estar e a aprendizagem de todos.

Assim sendo, a escola inclusiva tem um papel fundamental para o desenvolvimento social e intelectual da pessoa com deficiência. Dessa forma, é indispensável que o governo repense e financie políticas públicas voltadas para inclusão da pessoa com deficiência. Bem como, garantir que haja formações continuadas para os professores de atendimento educacional especializado (AEE) para melhor atender a necessidade de todos os indivíduos. Vale evidenciar que é fundamental promover diálogos acerca do tema bem como garantir que toda forma preconceito seja extinta. Reforça-se que a inclusão não é utopia, mas precisa muita cooperação e trabalho para que ela seja realizada eficazmente.

### **3 METODOLOGIA**

A pesquisa adotada para a conclusão desse trabalho foi a pesquisa bibliográfica e descritiva, onde foi realizada por meio da observação, de próprias experiências obtidas por um período de estágios, de leituras de livros, artigos, dentre outros. Por um tempo conseguimos analisar a inclusão de crianças com necessidades especiais na escola, sendo colocadas em práticas, e em algumas vezes não. Ainda tivemos a oportunidade de avaliar as práticas pedagógicas adotadas para com essas crianças.

Optamos por esse tipo de abordagem, por ser mais acessível, e haver disponibilidades aos materiais usados de outros autores relacionado a nossa temática, com isso, nos permitiu pesquisar e obter conhecimentos acerca da inclusão de crianças com necessidades especiais no âmbito escolar.

Os materiais utilizados para a construção desta pesquisa foram de suma importância, pois, pudemos ampliar a compreensão acerca do assunto em pauta. Além de buscar inserir o tema no âmbito escolar, e em alguns casos obter êxito na busca pela inclusão das crianças com necessidades especiais.

### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Através deste estudo pudemos compreender o papel da escola na inclusão de crianças com necessidades especiais no âmbito escolar, essa escolha partiu de vivências, que nos inquietou, para compreender mais como permeia essa abordagem nos espaços educativos.

Nesse cenário, o objetivo foi entender como ocorre na prática a inclusão dessas crianças, visto que em algumas vezes pudemos notar dificuldades, ou até mesmo, falta de apoio e interesse por parte de ambos os lados, escola e família. Conseguimos atingir o objetivo, de modo que ao observar, vimos que muitas das instituições ainda não se veem preparadas para receber esse público, uma vez que, está aumentando cada vez mais a inserção delas nas escolas regulares.

Notamos ainda que, cada vez mais as escolas estão recebendo esse público, e muitas das vezes se sentem obrigadas a aceitá-los, visto que, é direito

caracterizado por lei, que assegura total garantia a educação de qualidade, como já enfatiza a Declaração de Salamanca que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades. Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 01).

Portanto, foi realizada a pesquisa por meio bibliográfico e descritiva, onde pudemos conhecer melhor a realidade, e com isso perceber se estão sendo aplicadas na prática a inclusão e acessibilidade, e com isso buscar desenvolver um método que possa vir a incluir o indivíduo no meio escolar, de forma significativa.

Enfim, conclui-se, que essa pesquisa nos fez refletir sobre as práticas e o desenvolvimento do trabalho de inclusão, visto que, ainda se faz necessário o aperfeiçoamento e a capacitação dos profissionais envolvidos na área.

## 5 CONCLUSÃO

Em virtude dos argumentos apresentados, podemos considerar que a inclusão vai além de se ter o aluno no ambiente escolar. Para ela acontecer é necessário um conjunto de fatores, os quais são fundamentais para que a socialização aconteça lado a lado com o desenvolvimento educacional do aluno.

Haja vista que todos os indivíduos têm direito a uma educação de qualidade que respeite e sobretudo atenda suas peculiaridades. Nesse sentido, podemos evidenciar que para a construção de uma sociedade democrática, livre de preconceito e acessível para todos, é necessário tornar a inclusão uma realidade possível para toda a população. Nesse sentido, Nascimento destaca que: tornar a sociedade inclusiva é possível e fundamental para construção de um lugar melhor e mais respeitável para todos. (NASCIMENTO, 2014).

Entretanto, nota-se que a inclusão da pessoa com deficiência é uma realidade ainda distante. Visto que muitos alunos com deficiência física, intelectual e sensorial são constantemente integrados em salas de aulas comuns, como meros espectadores, sem nenhum tipo de assistência necessária. A verdadeira inclusão

baseia-se em oportunizar meios para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça.

Ademais, a lei garante que a educação é um direito para todos. No entanto, para que a verdadeira inclusão aconteça, é primordial que os gestores das esferas municipais, estaduais e federais priorizem a educação em sua totalidade, e viabilizem meios para que haja uma transformação nas políticas educacionais, a fim de abolir toda e qualquer prática excludente. Bem como a reestruturação dos ambientes escolares, com objetivo de oferecer uma educação acessível para todos os alunos. Outro fator indispensável é a formação docente que precisa ser especializada e adequada para melhor atender a diversidade do seu alunado.

Destaca-se também, que é fundamental que haja uma parceria entre a família e a escola, ambas devem criar estratégias viáveis a partir da realidade do educando. um grupo sozinho não é capaz de assegurar a legitimidade da inclusão, desta forma, essa união entre a família e a escola torna-se crucial para o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos com necessidades específicas.

Finalmente, após essa pesquisa consolidamos o entendimento de que a inclusão é um direito, ela não pode de forma alguma ser negada, nesse sentido, devemos ter a consciência que mudanças são necessárias, que todos os dias podemos ser capazes de derrubar barreiras, que diferenças existem, mas elas não podem rotular e nem impedir a socialização e a aprendizagem aconteça. Ainda há tempo de repensar a inclusão no que diz respeito a transformação de uma sociedade.

Por fim, considera-se que esse trabalho é de grande importância para o meio social e acadêmico. No entanto, as discussões acerca do tema não se encerram por aqui. Indica-se novas leituras, pesquisas e análises, visto que, o processo de inclusão da pessoa com deficiência, é contínuo e deve estar em constante transformação. A consolidação da educação inclusiva não é algo irrealizável, significa construir uma educação melhor para todos.

## REFERÊNCIAS

BONI, Valdete e Silvia Jurema Quaresma. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. In Revista Eletrônica dos pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol 2 nº1 (3), janeiro-julho/2005,p.68\_80.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

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 julho. 1990.**

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da consolidação das Leis do trabalho- CLT, aprovada pelo Decreto – Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 94 revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, 23 de março de 1994, o parágrafo único do art.82 da Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória n.2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial da União Brasília, 26 set. 2008.**

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns: Possibilidades e Limitações**. RJ: Vozes, 2007.

CARVALHO, Rosita Édler. **Educação Inclusiva: Com os Pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CÉSAR, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In David Rodrigues (org.), **Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003.

Declaração de Salamanca: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

FRIAS, A. E. M. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular**. Ensino Regular. Necessidades Educacionais Especiais. Inclusão Escolar, [S. l.], 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Revista Integração. v. 24, ano 14, Brasília: MEC/SEESP, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GUEBERT, M. C. C. **Inclusão: uma realidade em discussão**. Curitiba , IBPEX , 2007.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

LAKATOS Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

LORENTZ, Lutiana Nacur. **A norma da igualdade e o trabalho das pessoas com deficiência**. São Paulo: LTr, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **A Interação de Pessoas com Deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon . Editora SENAC, 1997.

\_\_\_\_\_. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES , V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus , 2006.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

MENDES, E.G. **Desafios atuais na formação do professor de educação especial**. In: MEC, Secretaria de Educação Especial. Revista Integração, 2002.

MONTEIRO, Mariângela da Silva. **Ressignificando a educação: a Educação Inclusiva para seres humanos especiais**. www.tvebrasil.com.br, 2001, p.1. 25/10/2008.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2004.

PIAGET, J. **Para Onde Vai a Educação?** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1984.

RAMOS, R. **Passos para a Inclusão.** São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, T. D. **A Etnomatemática no Contexto do Ensino Inclusivo.** Curitiba: CRV, 2010.

SANT'ANA, Izabella M. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, Construindo uma Sociedade para Todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que tem deficiência? VIDA INDEPENDENTE: História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos.** São Paulo: RNR, 2003.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** Campinas: Editores Associados, 1995.

STAINBACK, S. **Inclusão: Um guia para educadores.** Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **Considerações contextuais e sistêmicas para a educação inclusiva.** Inclusão - Ver. Da Educação. Esp. Ano 2.n.3.p8-14.dez/2006.

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto Político Pedagógico: Uma construção possível.** São Paulo: Papyrus Editora, 2001.

VYGOTSKY, Liev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem .** São Paulo: Martins Fontes. 2000.

**PRÁTICAS LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O EMPODERAMENTO DA  
AÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS**

MELO, Fernanda Gomes de  
SILVA, Joerrina Nascimento da  
PEREIRA, Kellen Silva  
NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz

**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo principal compreender a importância dos jogos e brincadeiras no crescimento intelectual e desenvolvimento integral da criança de educação infantil, assim sendo, tudo que envolve o brincar possibilita as crianças desenvolverem-se e elaborar hipóteses para resolução dos problemas. Os estudos de Kishimoto, Piaget, Vygotsky, dentre outros, bem como os documentos que regem esse segmento da educação, vêm subsidiar e fundamentar este trabalho. Nesse sentido, as atividades quando envolvem os jogos e brincadeiras vêm demonstrando que contribuem com a prática pedagógica no sentido de possibilitar a aquisição das habilidades de criar e recriar situações que possibilitem no processo de aprendizagem. Para isso, o referido trabalho reflete sobre a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil, destacando a infância como fase propícia para estimular as crianças a desenvolver-se no processo ofertado. O objetivo de trabalhar com essa prática, oferece benefícios tanto para o corpo, quanto para mente, possibilitando a geração de novos conhecimentos acerca do mundo. Entendemos que utilizar essa prática pedagógica torna o cidadão mais crítico, criativo, reflexivo e com capacidade de defender opiniões diante da sociedade. Por isso, creches e pré-escolas devem trabalhar essas ferramentas, para assim obter resultados positivos. Para embasar a pesquisa, foi realizado um levantamento teórico, como também, uma pesquisa qualitativa através de entrevistas com docentes do referido segmento da educação, com o objetivo de comprovar o fenômeno em estudo. Por fim, concluímos que é de suma importância promover as brincadeiras e os jogos dentro dessa perspectiva, por representar um desafio, estimular a capacidade da criança de aprender a resolver situações, tendo melhor desempenho da memória, atenção, imaginação e a imitação. Portanto, constatou-se como uma das funções importantes do lúdico, dos jogos, das brincadeiras a aprendizagem para a vida em sociedade.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Brincadeiras. Lúdico. Aprendizagem significativa.

**ABSTRACT**

This article has as main objective to understand the importance of games and games in the intellectual growth and integral development of the child in early childhood education, therefore, everything that involves playing allows children to develop and develop hypotheses to solve problems. The studies of Kishimoto, Piaget, Vygotsky, among others, as well as the documents that govern this segment of education, come to subsidize and support this work. In this sense, the activities when they involve games and games have been demonstrating that they contribute to the pedagogical practice in the sense of enabling the acquisition of skills to create and recreate situations that make it possible in the learning process. For this, this work reflects on the importance of games and games in early childhood education,

highlighting childhood as a favorable stage to encourage children to develop in the process offered. The objective of working with this practice offers benefits for both the body and the mind, enabling the generation of new knowledge about the world. We understand that using this pedagogical practice makes the citizen more critical, creative, reflective and capable of defending opinions before society. Therefore, day care centers and preschools must work with these tools, in order to obtain positive results. To support the research, a theoretical survey was carried out, as well as a qualitative research through interviews with teachers from the aforementioned education segment, with the objective of proving the phenomenon under study. Finally, we conclude that it is of paramount importance to promote play and games within this perspective, as it represents a challenge, stimulate the child's ability to learn to solve situations, having better performance of memory, attention, imagination and imitation. Therefore, learning for life in society was found to be one of the important functions of playfulness, games, and games.

**Keywords:** Child education. jokes. Ludic. Meaningful learning.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de compreender como os jogos e brincadeiras contribuem para a aprendizagem e formação dos alunos da Educação Infantil. Visto que as brincadeiras realizadas nas séries iniciais são de suma importância, pois estão de acordo com a realidade de mundo que as crianças convivem, e do desenvolvimento de espaço de sala de aula, ou outros espaços que sejam oferecidos, fazendo com que, elas possam apreciar o fato de aprender “brincando”. O destaque do lúdico nesse estudo, torna-se essencial ao ser visto como ferramenta indispensável no desenvolvimento das crianças, deixando de ser visto como algo que não acrescenta no processo de ensino-aprendizagem infantil. Conforme assegura Fontana e Cruz:

Brincar é sem dúvida uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, negociar, transformar-se. Na escola, o despeito dos objetivos do professor e do seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma interação com o outro. É criação, desejo, emoção, ação voluntária. (FONTANA; CRUZ, 1997, p.115).

Nesse contexto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, onde as referências teóricas fortaleceram-se com os pensamentos de Vygotsky, Piaget, Kishimoto entre outros que contribuirão e serão interpretados numa perspectiva didático-

pedagógica, bem como nos documentos oficiais que regem a educação brasileira, em especial a educação infantil. Identificando a perspectiva de que os jogos contribuem não só na aprendizagem escolar, mas também, sendo capaz de demonstrar atribuições sociais, aumentando a criatividade, tornando as crianças seres pensantes capazes de formular ideias, conscientes de direitos e deveres.

Haja vista que o momento mais propício para o desenvolvimento de uma criança são seus primeiros anos de vida, o estudo propõe identificar fatores positivos para a criança desenvolver-se através da utilização de práticas educativas utilizando os jogos e brincadeiras na educação infantil. Visto que tais elementos são de fundamental importância para o processo de construção de aprendizagem, ferramenta indispensável para sociedade, visto como instrumento de saber.

Consoante a isto, a educação infantil é a fase inicial da vida escolar da criança, onde ela absorve tudo que é vivenciado, envolvendo toda e qualquer forma de educação. Por isso, a prática de jogos e brincadeiras devem ser estimuladas, assim, criando um hábito. No tocante a essas ferramentas pedagógicas, entendemos que são valiosos para a apropriação de conhecimento relativo ao mundo exterior.

Desse modo, o seguinte estudo tem como objetivo ressaltar a importância dos momentos de brincadeiras no desenvolvimento infantil e através dele desenvolver capacidades como: socialização, criatividade, memorização, imaginação e amadurecimento. O ato lúdico do brincar é de fundamental relevância para a educação infantil, ele é necessário para uma vida sadia, dessa forma, o ensino não pode ser de maneira chata e cansativa, pois se torna um agravante ao desenvolvimento da aprendizagem. (LUCCI, 1999).

Assim sendo, o presente artigo tem pretensão de mostrar a eficácia de práticas lúdicas para ensinar as crianças, mostrando as vantagens de introduzir a brincadeira na metodologia do professor de educação infantil, compreendendo que os momentos lúdicos inspiram uma metodologia zelosa e criatividade, pois para alguns, ainda é visto o trabalho com a brincadeira como uma perda de tempo por parte do professor.

Ademais, em meio a crise educacional, faz todo sentido que esse tema seja posto em discussão, já que queremos que essa prática pedagógica ganhe cada vez mais espaço e credibilidade no processo de ensinar e aprender, mostrando sua

importância e eficiência para que as crianças possam aprender de forma lúdica, prazerosa e agradável.

Inquestionavelmente, a prática educativa aliada ao lúdico se utilizando das brincadeiras como um recurso que oportuniza suprir a necessidade da criança, torna-se um instrumento indispensável para a Educação infantil. Ainda nesse contexto, percebemos que a criança ao desenvolver suas potencialidades e as dimensões necessárias para seu crescimento como ser humano envolve as questões cognitiva, afetiva, social e espiritual facilitando a aquisição da autonomia para se relacionar com outras pessoas no âmbito de suas relações sociais. Na realidade, tudo que envolve o movimento das ações físicas, motoras, psicológicas e sociais quando realizada necessita estar adequada as idades das crianças.

Reiterando o trabalho pedagógico através dos jogos infantis favorece o processo de aprendizagem. Sendo assim, a pesquisa tem uma grande relevância no sentido de incentivar na prática pedagógica ações motivadoras, interessantes para as crianças articulada a aprendizagem de conteúdo para aprender a conviver e viver em meio a sociedade. Nesse contexto, a questão do lúdico se faz necessário devido à sua contribuição oportunizando para as crianças em processo de desenvolvimento, envolver-se cada vez mais numa dimensão humana. Por isso, é importante promover ações pedagógicas significativas de serem desenvolvidas.

Neste sentido, é de suma relevância que desde cedo as crianças tenham contato com diversas brincadeiras educativas que lhes proporcionarão uma maior interação e aprendizado decorrente delas. Com base nisso, faz-se necessário a inclusão dessas práticas para que as crianças possam desenvolver a interação, o imaginário, a criatividade, as habilidades motoras, entre outras, que através do simples ato de brincar e/ou jogar, serão desenvolvidas de maneira agradável, atraente e divertidas aos olhos das crianças.

Portanto, este trabalho foi dividido por tópicos, sendo eles: O breve percurso histórico sobre os jogos e as brincadeiras no cenário escolar brasileiro: A relevância da utilização de metodologias lúdicas como ferramenta pedagógica eficaz na ação docente: O espaço do brincar como apoio para o ensino-aprendizagem na educação infantil.

Por fim, esse estudo tem como principal instigação, a relevância das práticas lúdicas da utilização dos jogos e brincadeiras para a formação cidadã das crianças,

partindo de uma revisão de literatura, além de uma entrevista com professores do referido segmento, assim como uma abordagem qualitativa, para poder comprovar o fenômeno em estudo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 BREVE PERCURSO HISTÓRICO SOBRE OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NO CENÁRIO ESCOLAR BRASILEIRO

O jogo e a brincadeira na área educacional têm como dedução a dupla característica de auxiliar o progresso da criança, enquanto ser, e a concepção do conhecimento, evoluções que estão fortemente ligados. O brincar e o jogar são comuns na rotina da criança. Concernindo que o brincar ocorre desde a relação da criança com o brinquedo, com as brincadeiras e com os jogos, é nessa ocasião em que ela entra no seu universo imaginário. Sobre tal argumento, Zalunchi (2005, p. 91) afirma que "A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica do seu dia a dia."

Sobre isso, o autor Oliveira, diz que:

No brincar, as crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras (OLIVEIRA, 2000, p. 101).

Por consequência, para se entender como surgiu os jogos no relato de acontecimentos reais, é preciso que se investigue e descubra qual o seu papel atualmente. Antigamente, os jogos, não tinham essa relevância escolar, e carrega consigo algumas "contradições", principalmente, durante a idade média, onde o jogo foi considerado "não sério", por estar interligado a outro jogo bem divulgado na época, o jogo do azar. Já na época do Renascimento, a brincadeira começou a ser vista como um meio de liberdade, que se adequando os jogos para que possa ter resultados positivos na aprendizagem.

Huizinga (1991), fala um pouco da relação e realidade do homem com o trabalho. Que segundo ele, antigamente, o trabalho não tinha a relevância que se tem atualmente. Os jogos eram o principal meio de divertimento e ocupação de tempo, construindo laços também coletivos. E isso, se dava devido as grandes e

tradicionais festas de estações distintas. O mencionado autor, descreve também, mais características encontradas durante a prática dos jogos tais como: controle, ansiedade, movimento, cooperação e impulso.

Fazendo com que, ao participarem, todos se distraiam e descubram habilidades nos jogos disponíveis, sem haver diferenciações entre crianças, jovens e adultos em todos os rituais. E com essa descoberta de benefícios para uma vida onde as crianças a partir daí possam se desenvolver socialmente através da aprendizagem que esses jogos e brincadeiras trazem, contribuindo assim, no processo de escolarização, nos últimos tempos, pois têm-se constatado grande interesse por metodologias que mais envolva o universo infantil no cenário escolar.

Vale ressaltar o nome de alguns pesquisadores como: Vygotsky, Piaget, Kishimoto entre outros estudiosos, que destacam a importância do lúdico na formação da criança. Ao observar o trajeto histórico do jogo, Kishimoto afirma que:

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 com personagens do seu mundo, tudo isto permite compreender o cotidiano infantil- é nesse cotidiano que se forma a imagem criança e do seu brincar (KISHIMOTO, 2006, p. 7).

Ficando claro, que os jogos vêm ganhando cada dia mais espaço na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, demonstrando o objetivo de educar através de brincadeiras, trazendo resultados positivos onde antes eram vistos apenas como uma forma de lazer. Nesse contexto, Piaget, mostra claramente em suas obras que os jogos não são apenas uma forma de alívio ou entretenimento para gastar a energia das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Segundo o autor, os jogos e atividades lúdicas tornaram-se significativos à medida que, a criança se desenvolve com livre manipulação de matérias variadas, passando a se reconstituir, reinventar-se, o que já exige uma adaptação mais complexa. (PIAGET, 1978).

Inquestionavelmente, é preciso destacar que o brincar é uma reprodução do real no campo imaginário infantil, pois é através do controle de seu movimento que se estabelece ordem em seu mundo. Esse recurso proporciona o aprender fazendo e estimulando a inteligência da criança desenvolvendo a imaginação e a criatividade, além de romper a tensão provocada pelos adultos. Entende-se que o

lúdico vem nutrir a imaginação da criança e o contato com as diferentes situações que estimulam a linguagem interna e o enriquecimento do vocabulário. Nesse contexto, Kishimoto afirma que:

O brinquedo como manifestação cultural os faz refletir acerca do passado, do presente e, diríamos ainda do futuro. Os jogos e brinquedos tradicionais infantis resgatam um passado valiosíssimo. Lembranças jamais esquecidas de um tempo de criança, portanto, de descobertas, de aprendizagem, de amizades, de afetividade e de dificuldades. (KISHIMOTO, 1993, p.104).

Nesse sentido, o brinquedo demonstra-se como um valioso recurso tanto para as crianças no âmbito escolar como também no uso cotidiano junto as pessoas de seu convívio diário, podendo ser utilizado em grupo de crianças maiores. Desse modo, Kishimoto assegura que o brincar aliado às formas de brinquedos é uma construção histórica, mas ainda, não é possível especificar a contribuição do homem branco alheia aos dos índios e negros no Brasil, principalmente quanto a transmissão dessa cultura lúdica. No entanto, pode-se dizer que os portugueses contribuíram por meio de versos, adivinhas e parlendas. Além disso, a amarelinha, a bola de gude; o jogo de botão; pião, xadrez, jogo de fio ou cama de gato, jogo de trilha, gamão, tiro ao alvo, etc. (KISHIMOTO, 1993).

A autora supracitada aponta que no caso dos negros, a cultura referente as brincadeiras e brinquedos, foram repassados através da literatura oral, ou seja, a mãe transmitiu para as crianças histórias de sua terra, seja pelos contos, pelas lendas, mitos, seus deuses e animais encantados. O que se pode evidenciar é a construção de brinquedos utilizando-se de materiais sucatas como a confecção de espingarda de talo de bananeira, cavalo de pau, entre outros (KISHIMOTO, 1993, p. 29).

Prosseguindo, em relação à contribuição indígena sobre os jogos infantis, pode-se acrescentar que no Brasil se caracterizou, segundo Kishimoto nos brinquedos de barro cozido, representando imagens de animais e de gente, não como simples brinquedos (KISHIMOTO, 1993). Ademais, percebe-se que a cultura dos índios deixou um legado importante para as crianças demonstrado pelos jogos infantis, pelos brinquedos construídos como: arco e flecha, chocalho, jogo de fio ou cama de gato, peteca, esconde-esconde, jogo de pegador, entre outros.

## 2.2 A RELEVÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE METODOLOGIAS LÚDICAS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA EFICAZ NA AÇÃO DOCENTE

Sabe-se que os jogos se revelam como uma ferramenta que promove o desenvolvimento como um todo das crianças que podem ser observados. Segundo Silva (2001, p. 147) “o jogo é a ação da criança”. Assim, em uma visão relacional, o jogo é sinônimo de brincadeira e pressupõe, segundo Negrine (1994, p.23), “simbolismo e regras explícitas ou implícitas ao papel que a criança executa ao jogar” (NEGRINE, 1994, p. 23).

Na realidade, considerando os estudos de Vygotsky: “existe jogo quando existe simbolismo”, ou seja, um significante motivado e sua existência pressupõe a existência de regras. Essas características são determinantes para que se diga que a criança está jogando ou brincando (VYGOTSKY, 1998, p. 123). Já Lebovici considera que:

Os jogos aos quais chama de tradicionais tem importância vital na evolução da relação objeto, pois marcam uma etapa organizadora entre a necessidade de objeto e sua fantasia alucinatória. Deveríamos estudar tal comportamento particular sob o ângulo do desenvolvimento da inteligência e do manejo do pensamento simbólico. (LEBOVICI, 1985, p. 25).

Sendo assim, o papel das regras, segundo Vygotsky, é a característica fundamental do jogo. É preciso dizer que, não existem brincadeiras sem regras. Percebe-se que o brinquedo é determinante na construção de comportamentos. Por sua vez, o jogo, o lúdico, torna-se um veículo facilitador de fundamental importância para a educação das crianças durante a alfabetização e o processo de letramento. Porém, saber disso não é suficiente, é preciso compreender o quanto relevante é a ludicidade para a construção de uma aprendizagem significativa no início da vida escolar.

Nesse sentido, observa-se que o uso dos jogos e brincadeiras no dia a dia escolar contribui com valores e ensinamentos que ficam marcados em sua vida, como o respeito ao próximo, que é praticado quando todos estão juntos tentando encontrar a solução para o problema exposto respeitando a vez de cada um. Sendo essa fase que a criança está começando ir à escola o momento de explorar sua criatividade e habilidades mais relevantes, descobrindo sua curiosidade por coisas novas, analisando por esses pontos destacados.

Nesse cenário, as atividades lúdicas tornam-se uma forma indispensável de ensinar, observando que não será apenas o brincar por divertimento, mas sim uma ferramenta pedagógica onde a criança irá associar o ensinamento a dinâmica aplicada. Sendo assim, vale e deve destacar o interesse do docente para sempre que possível levar essa inclusão do jogo e brincadeira para escola, procurando o melhor meio de ser trabalhado pedagogicamente, conhecendo a realidade de cada educando para aperfeiçoar cada brincadeira à necessidade de uma educação de sucesso. Como destaca o RCNEI:

Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou jogos de regras e construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (RCNEI, 1998, p.29).

Observando assim, que é de sua importância que o educador valorize o brincar da criança, no mínimo nos primeiros sete anos de vida da criança. Atualmente, verifica-se que é no brincar livremente que a criança vai construir sua habilidade de alicerçar sua personalidade em regras, princípios e valores. Nesse contexto, compreendemos que o desenvolvimento infantil está totalmente interligado ao brincar, visto que, nessas ações a criança vai utilizar sua própria linguagem, o que irá facilitar o seu acesso à cultura e a compreensão.

Com isso, percebemos que o jogo tem relação direta com a diversão. Utilizá-lo como recurso pedagógico pode tornar o processo de ensino e aprendizagem em um momento divertido e prazeroso, tanto para o aluno quanto para o professor. Tornando o ato de brincar espontaneamente, vendo pelo lado que a criança se torna habilidosa para aprender a desenvolver valores, princípios e a conviver com as regras.

Portanto, são relevantes os jogos educativos com finalidades pedagógicas, pois revelam a sua importância, promovendo situações de ensino-aprendizagem e aumentando a construção do conhecimento, introduzindo atividades lúdicas e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. Em conformidade com Moyles: "a estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionadas pela situação lúdica." (MOYLES, 2002, p. 21). Deste modo, o brincar se mostra como peça fundamental, tanto ao

desenvolvimento cognitivo e motor da criança quanto a sua sociabilização. Nesse sentido, Rojas assegura que:

Brincar é experiência fundamental para qualquer idade, especialmente para as crianças com idade entre três e seis anos, que brincam para viver interagem com o real, descobrem o mundo que se envolve, organizam-se e se socializam. Dessa forma, o brincar e o brinquedo já não são mais, na escola, aquelas atividades utilizadas pelo professor para recrear as crianças, como uma atividade e si mesma. Quanto mais rica for a experiência vivida pela criança, maior é o material disponível e acessível a sua imaginação. Destarte há necessidade de o professor ampliar, significativamente, as vivências da criança com o ambiente físico, com brinquedos, brincadeiras e com outras crianças (ROJAS, 2009, p. 56).

Como Wasjskop, também afirma que:

A criança desenvolve-se pela experiência social nas interações que estabelece desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos alunos (WASJSKOP, 2009, p. 25).

Outrossim, a brincadeira transforma-se assim, em um instante de investigação, pesquisa, exploração e elaboração de conhecimentos de si mesma e sobre o mundo, contribuindo fortemente para o crescimento intelectual da criança.

### **2.3 O ESPAÇO DO BRINCAR COMO APOIO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A criança ao começar a frequentar a escola, tem a democracia de viver o jardim da infância e ter para ela a disponibilidade de materiais relacionados ao ato de desenvolver-se e criar possibilidades de brincar. Mas como diz Debortolli (2011) percebe-se uma grande dificuldade em unir o espaço escolar com essa fase da Educação Básica, sem deixar de lado sua essência. Segundo ele, esse espaço de brincadeira na vida infantil, deve ser bem pensado e avaliado como uma estrutura boa para que os pequenos possam livremente aprender através dessas etapas a serem futuramente, cidadãos conscientes de direitos e deveres. Como destaca o Ministério da Educação que o brincar é:

Repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo (BRASIL, 2012, p. 7).

Inquestionavelmente, sabemos e concordamos que os jogos e brincadeiras são um importante e insubstituível apoio para o ensino-aprendizagem e, o papel do professor como mediador ao levar seus projetos baseados nesse assunto para se trabalhar em sala de aula, e a importância de estar sempre capacitado para que não se perca o sentido de ensinar brincando, e as crianças possam brincar experimentando o novo e aprendendo o significado por trás disso.

Vale ressaltar, que no espaço escolar o brincar se destaca ainda com diversas funcionalidades sendo o brinquedo o principal estímulo para esse ensinamento, fazendo parte de uma cultura saudável, lúdica e prazerosa. E que, na educação de modo geral, e principalmente na educação infantil o brincar é um potente veículo de aprendizagem experimental, visto que permite, através do lúdico, vivenciar a aprendizagem como processo social.

Como reitera Vygotsky: “brincar gera um espaço para pensar sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve habilidades, conhecimento e criatividade. Compreendendo assim que o ato de brincar permite que aconteça a aprendizagem, o brincar é essencial para o desenvolvimento do corpo e da mente” (VYGOTSKY, 1998, p.21).

Com isso, o brinquedo é um desafio para a criança pois, ele irá estimular as crianças a vencer seus desafios superar os obstáculos, aprendendo assim a tomar decisões. Elas aprendem através de investigações, no seu processo de buscar no dia a dia e adquirem noções espontâneas. Sendo assim, Kishimoto afirma:

Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (KISHIMOTO, 1998).

Por consequência, as crianças precisam estarem inseridas no lúdico, pois, segundo Piaget: “quando brinca, a criança assimila o mundo a sua maneira, em compromisso com a realidade, pois sua maneira de interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui” (PIAGET, 1978, p.123). Ademais, incluir os jogos no planejamento vai proporcionar ao educando, uma viagem ao seu mundo fazendo com que o mesmo aprenda de uma forma prazerosa e divertida. Além do mais, pode-se trabalhar o jogo de diversas

maneiras, individualmente ou em grupos, o mais importante é que seja desenvolvido num ambiente criativo e que passe confiança ao indivíduo.

Nesse cenário, ao falarmos do brincar é importante lembrar o seu conceito, e distingui-lo de diversas formas de comportamento humano. Principalmente, na infância onde o brincar é muitas vezes mais complicado do que pensamos, sendo essencial a utilização do lúdico, pois, ele irá proporcionar um estímulo cognitivo, criativo, emocional além de trabalhar a socialização.

Além do mais, o brincar é uma característica própria da criança, algo natural e sempre esteve presente em muitas épocas da sociedade. Percebemos que, a cada dia as crianças brincam menos, as brincadeiras de infância estão sendo substituídas pelos produtos de avanço tecnológicos. A maioria deles são usados sem nenhuma finalidade educativa. Os jogos devem ser vistos não apenas como um passa tempo, mais sim com mecanismos que contribuem para o aprendizado significativo do educando.

Nesse sentido, é necessário que a escola, assim como a família, perceba a importância do brincar no desenvolvimento da criança, visto que o lúdico precisa ser utilizado da maneira correta que explore o brincar e o aprender, conforme preconizado nos documentos legais que regem a educação. Diante de tantos pontos positivos, é notório a importância da ludicidade por causa da sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem vem servindo de ferramenta para os profissionais da educação. Como esclarece Kishimoto que:

O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola (KSHIMOTO, 1994, p.13).

Indubitavelmente, as atividades com os jogos devem ser feitas e refeitas, como sendo sempre um novo achado e se transformando em um novo jogo, ou uma nova maneira de jogar. É na brincadeira que a criança aprende a expandir a sua convivência social e a respeitar a si mesmo e ao próximo. Através da ludicidade é que a criança começa a pronunciar-se com maior clareza, praticando a sua influência e compartilhando a sua alegria de brincar. A ação lúdica que há nos jogos, brinquedos e brincadeiras é uma das principais maneiras de tornar possível o desenvolvimento da criança no ensino infantil.

Além do mais, a utilização de jogos e brincadeiras como recurso pedagógico torna os conceitos mais significativos para as crianças, por ser uma das únicas formas de trabalhar com vários tipos de linguagens ao mesmo tempo. Sobre essa argumentação, Almeida (2004) afirma que, quando a criança participa do jogo, ela cria e recria suas atitudes, organiza estratégias e pensamentos, utiliza o raciocínio e a memória. Quando esse jogo é livre e aberto, chamamos de jogo espontâneo. Ele prende a atenção do jogador, cria uma atmosfera de tensão, desafio, entusiasmo, alegria e prazer. (ALMEIDA, 2004).

### 3 METODOLOGIA

É de suma importância que desde cedo as crianças tenham contato com diversas práticas de jogos e brincadeiras que lhes proporcionarão uma maior interação e aprendizado decorrente dessa prática de ensino. Com base nisso, faz-se necessário a inclusão dessas práticas para que as crianças possam desenvolver a interação, o imaginário, a criatividade, as habilidades motoras entre outras, que através do simples ato de brincar, serão desenvolvidas de maneira agradável, atraente e divertidas aos olhos das crianças.

Nesse sentido, a referida pesquisa teve o objetivo de analisar se os jogos e brincadeiras contribuem no processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil, com isso, optamos pela pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa. Por esse meio tratar e abranger leituras, publicações, e pensamentos de diversos autores que tem o mesmo objetivo do tema do estudo ora posto.

Além disso, utilizamos a pesquisa de forma qualitativa com ação explicativa, buscando compreender melhor importância da ludicidade e brincadeira na educação infantil. O estudo foi desenvolvido através de análise de livros e outros documentos, a fim de buscar respostas para a inquietação inicial, além da utilização de dados coletados pelo meio de entrevistas feita a professores de várias escolas (municipais, estaduais e de rede privada), para podermos compreender da melhor forma possível, seus pontos de vistas sobre o tema abordado.

Para isso, elaboramos algumas questões, a saber: Aulas com ludicidade ou tradicional! No seu ponto de vista qual tipo de aula proporciona uma melhor qualidade de aprendizado para o alunado? Qual a diferença entre o

desenvolvimento físico e mental do alunado que frequenta uma sala com aulas mais lúdica para uma sala tradicional? Os jogos e brincadeiras influenciam na aprendizagem ou atrapalham? Qual a importância de trabalhar a ludicidade na educação infantil? Quais os benefícios o alunado obtêm através de aulas lúdicas? Como os pais dos seus alunos estão reagindo as aulas lúdicas?

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o percurso deste trabalho, buscamos repostas para a inquietação por meios de livros, artigos e sites, porém, para que possamos obter informações em tempo atual no meio desta rota, sentimos a necessidade de ampliar a pesquisa e ir um pouco além, através de entrevista realizada com 10 professores efetivos em sala de aula.

Nesse cenário, foi realizado na conversação um questionário com 07 questões e a maioria relatou suas opiniões do dia a dia em suas salas de aulas.

A primeira questão foi a seguinte “Aulas que envolvam a ludicidade ou tradicional? No seu ponto de vista, qual tipo proporciona uma melhor qualidade de aprendizado para o alunado da educação infantil? Comente.”

A maioria das entrevistadas deu ênfase a ludicidade e a professora D chamou bastante atenção com sua resposta, falando que: “Nesta perspectiva vejo a ludicidade como um recurso metodológico de suma importância para auxiliar a aprendizagem das crianças da educação infantil, pois proporciona uma aprendizagem interativa e prazerosa, através do mesmo a criança aprende brincando.” Podendo nos provar uma realidade que vimos na teoria, ter a certeza de que na prática faz efeito o que foi afirmado por pesquisadores.

Já a segunda questão foi “No seu entendimento, qual a diferença entre o desenvolvimento cognitivo do alunado que frequenta uma sala com aulas mais lúdicas para uma sala com uma dinâmica mais tradicional? Comente.”

A professora E comenta que: “As aulas tradicionais acabam distanciando o aluno de ter interesse pelos conteúdos propostos, pelo fato de impor e exigir dele algo que muitas vezes vai contra a sua vontade. A aula tradicional de forma “engessada” acaba exigindo mais do aluno, diferente de aulas lúdicas, onde o aluno age com autonomia e autodidatismo, sendo protagonista de suas ações, interagindo,

socializando, fantasiando. Ocorre uma troca entre professor X aluno nesse tipo de abordagem, o que leva a compreensão do conteúdo e conseqüentemente a aprendizagem.||

Podemos concordar com ela, pois até em livro tem afirmado que o alunado ganha mais autonomia e se tornam protagonistas de suas escolhas, tendo direito a ter seus próprios argumentos e ações, sem ser forçado no desenvolvimento de aprendizagem de novos conhecimentos.

Na questão 3 usamos a seguinte questão "Na sua opinião, os jogos e brincadeiras influenciam na aprendizagem ou atrapalham? Comente.||

Corroborando, a professora J comenta que "É no brincar que a criança modifica, cria e recria suas ações dentro do contexto sociocultural, por meio dos papéis que representam, isto é, a brincadeira é algo que acontece mesmo sem um brinquedo; o brinquedo e a brincadeira são definidos, muitas vezes, com regras que exigem das crianças certas habilidades, é jogando que ela ganha conhecimentos que favorece o seu desempenho escolar.||

Entendemos que a criança aprende de uma forma mais eficaz através das brincadeiras, pela circunstância de que há afinidade com seu contexto sociocultural, ficando mais humanizado seu aprendizado e de fácil absorção de conhecimento.

Prosseguindo, na questão 4 foi perguntado "Na sua ótica, qual a importância de trabalhar a ludicidade na educação infantil? Comente.||

Segundo a vivência da professora F crianças que vivenciam atividades pedagógicas nessa fase escolar costumam ter uma concentração curta, devido essa habilidade estar em desenvolvimento, portanto, abordagem lúdicas são essenciais, tornando o aprendizado prazeroso e significativo.

Nos primeiros anos as crianças costumam ter uma curta concentração, para que os educadores possam ajudar elas a desenvolver essa habilidade de uma forma mais eficaz é necessário o uso de jogos e brincadeira, tornando uma aproximação com novos conhecimentos ainda mais agradáveis e importantes.

Na questão 5 perguntamos "Como os pais dos seus alunos reagem as aulas lúdicas? Comente.||

A Professora I falou a pura realidade do cotidiano em sala de aula, comentando que "Um boa parte dos responsáveis pelos pequenos ainda luta contra a inclusão de jogos e brincadeiras em aulas de seus filhos, relatando que educação

infantil é para aprender como antigamente, pois hoje as crianças só vão para brincar, já outros pais falam que é bastante interessante a nova metodologia utilizada em sala de aula nos dias atuais, pois percebem que seus filhos aprendem mais e se sentem mais confiante e confortáveis em ir as aulas.

Definitivamente está definido nas palavras ditas pela professora I a realidade atual da aceitação dos tutores das crianças sobre a ludicidade em sala de aula. Há uma grande divisão entre a opinião dos pais sobre o assunto e nos professores, além de ministrar as aulas mais divertidas para os alunos, podemos ampliar a mente das pessoas e demonstrar fatos de como o desenvolvimento ocorre de uma forma mais natural e sem tanto sofrimento.

Na Questão 6, perguntamos: “Como você utiliza a ludicidade em sua prática metodológica em sala de aula?”

A Professora F fala que “Costumo trabalhar explorando o sensorial, compreendendo a importância do ver e sentir, pois, nessa fase, as crianças aprendem com mais eficiência através da exposição do concreto.

Enfatizamos a resposta da Professora F nessa questão pelo simples fato de que ela afirma que a criança na educação infantil tem a necessidade de estar em exposição a materiais concreto.

Por fim, indagamos na Questão 7: “Com qual frequência você utiliza metodologias que envolvam a ludicidade nas aulas ministradas? Você as considera eficiente? Comente”

A maioria respondeu que concorda com a ludicidade em sala de aula, só que nos locais onde ministram suas aulas nem todas têm a oportunidade de colocar em prática o lúdico, uns falam que é por conta de material de apoio que são retirados dos seus próprios bolsos se quiserem utilizar e outras por estarem em escola com metodologia mais voltada para o tradicional.

Através dessa pesquisa, podemos enxergar a realidade atual nas salas de aula na educação infantil, que uma boa parte dos entrevistados concordam com a prática lúdica nas aulas, porém, a uma grande falta de incentivos financeiros e aceitação da sociedade ainda sobre a prática do assunto, contudo, percebemos ao chegar no término das entrevistas que é de grande importância para o desenvolvimento físico, mental e social do alunado da educação infantil, a inclusão de jogos e brincadeiras envolvendo os conteúdos que terão que ser vistos e

apreendidos, fazendo um elo com o professor e aluno de aulas mais humanizadas e aconchegantes, favorecendo uma melhor absorção de novos aprendizados.

## 5 CONCLUSÃO

Com este estudo ficou claro a dimensão do quanto a utilização cotidiana dos jogos e brincadeiras facilita a mediação para a aprendizagem, trazendo resultados positivos para o processo do ensino. Tendo em vista, as referências apresentadas na revisão bibliográfica, e diante de toda fundamentação teórica presente neste artigo, pode-se dizer que, por meio, das brincadeiras, os alunos respeitam-se seguindo as regras dos jogos, encontrando também, apoio necessário para aprender, superando possíveis dificuldades de aprender o conteúdo ensinado.

Por conseguinte, é no brincar e no jogar, que as crianças se envolvem diretamente buscando soluções para esses jogos apresentados, demonstrando o tanto que estão envolvidos emocionalmente. Melhorando a ideia de mundo que trazem consigo. Por isso, é evidente o quão relevante é, o professor trazer para sua sala de aula, dinâmicas envolvendo toda essa metodologia em torno do lúdico na escola, sempre inovando e estimulando o interesse de seus educandos ao utilizar formas de brincar diferentes das que eles já conhecem, contribuindo para uma didática pedagógica significativa.

Após esse estudo, podemos dizer que o brincar é uma atividade que faz parte da vida das crianças ao longo dos anos. Esse fato é constantemente comprovado pela necessidade de estar brincando o tempo todo. Por isso, a brincadeira com ou sem regras são de suma importância para elas. Nas creches, a hora do parquinho é um momento em que elas se divertem e em grupo compartilham dos momentos de aprendizagem em prol do desenvolvimento da convivência e do dividir espaços e objetos.

Desse modo, a brincadeira e os jogos têm sido de suma importância para as crianças em processo de desenvolvimento emocional, psicológico, cognitivo, intelectual e social. Pois, o ser humano aprende e se desenvolve mais eficazmente no coletivo. E assim, no âmbito educacional as brincadeiras direcionadas, supervisionadas têm favorecido ao crescimento e desenvolvimento integral das crianças pequenas, conforme preconizado na BNCC.

Portanto, as ações voltadas ao brincar devem ser estimuladas no âmbito escolar desde cedo, por acreditarmos que brincando também aprendemos a conviver, a se relacionar e compreender as regras para o enfrentamento dos obstáculos da vida. É nessa faixa etária entre (04) quatro aos (05) cinco anos que se aprende e se desenvolve para alcançar as habilidades e competências necessárias para prosseguir crescendo.

Indiscutivelmente, depois dos estudos e pesquisas realizadas, percebemos que o aspecto brincar através dos jogos didáticos (lúdico) facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral no que diz respeito ao: físico, social, cultural, afetivo e cognitivo das crianças. Ele desenvolve o indivíduo como um todo, por isso, deve-se considerar tais práticas como primordiais na educação infantil, haja vista que são bastante significativas para o desenvolvimento humano, assim como a aprendizagem das crianças.

A ludicidade além de favorecer um melhor desenvolvimento para os pequenos, faz com que seja de forma natural suas novas habilidades adquiridas, trabalhando também sua independência e tornando-os seres pensantes com opiniões próprias, com capacidades de trazerem inovações para a sociedade, pois as crianças de hoje são os adultos e responsáveis das mudanças futuras.

Por fim, esta pesquisa foi um convite, para refletirmos sobre as práticas lúdicas dos docentes e a realidade educacional atual. Cabe destacar, que a discussão construída aqui não se esgota ou se limita, pois é um assunto vasto e complexo, sendo necessário um aprofundamento em estudos futuros.

## REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998 a.

BRASIL, **Referencial Curricular para a Educação Infantil**: Brasília-DF. 1988.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação e dá outras providências. Brasília, D.F., 1996.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017 Brasília (falta concluir).

DALLABONA, S. R. **O lúdico na educação infantil**: jogar, brincar, uma forma de educar. Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG, v. 1, n. 4, jan-mar/2004. Disponível em <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev04-16.pdf>. Acesso em 29/11/2016.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (org.). **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000 (Caderno de Educação Básica, 6).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p. il.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009. 107 p.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos brinquedos e brincadeiras no Brasil**, 2005.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

LEBOVICI, S. **Significado e função do brinquedo na criança**. Porto Alegre: artes Médicas, 1985.

LEONTIEV, A Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone, 1988.

MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p. il.

PIAGET, Jean **A Formação do símbolo para as crianças**. México, Fondo de Cultura Econômica, Tradução. 1971.

\_\_\_\_\_, **Comentários de Vygotsky e crítica**. Cambridge, MIT Press. Fascículo anexado a primeira tradução para o inglês de L.S. Vygotsky. 1972.

REGO, Maria Teresa Cristina **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico cultural da educação. Petrópolis - RJ: Vozes 1995.

\_\_\_\_\_, **Brincar é coisa séria**. São Paulo, Fundação Samuel, 1992.

VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone Editora & editora da USP. 1988.

\_\_\_\_\_, L. S **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_, **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins, 1989.

**A CONTRIBUIÇÃO DA FÁBULA COMO INCENTIVO AO DESENVOLVIMENTO  
DA AUTONOMIA DA CRIANÇA: CONCEPÇÕES LEITORAS**

SANTOS, Adriana Franklin  
NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz  
LIMA, Guaraciane Mendonça;

**RESUMO**

O estudo tem como objetivo mostrar por meio da leitura de fábulas como desenvolver a autonomia e reflexão da criança. A pesquisa tem como foco trabalhar o gênero literário através dos vários recursos expressivos que constrói o sentido dele. Ou seja, aplicar o contexto que compõe a fábula como título, imagens, diálogo e moral da história a leituras contínuas em sala de aula para verificar se através da leitura, interpretação e compreensão dos textos, a criança será capaz de perceber ações como atitude e caráter de convivência no ambiente que estão inseridos. Portanto, a pesquisa irá traçar um percurso de leituras que tem como propósito conduzir o saber da criança através da fábula, pois a leitura de maneira reflexiva e diversificada possibilita o sujeito perceber a realidade no seu entorno. Além do mais, o artigo tem o intuito de analisar através do viés literário da sociocrítica que as fábulas representam textos que retratam aspectos variados que destaca o social, o comportamento e atitudes diversas que mostram como a criança pode ser capaz de entender e demonstrar que por meio de uma autonomia com base na lição de vida ela possa ter iniciativa, capacidade, encorajamento, sucesso e autoconfiança.

**Palavras-chave:** Fábula. Leitura. Reflexão. Aprendizagem.

**ABSTRACT**

The study aims to show through the reading of fables how to develop the child's autonomy and reflection. The research focuses on working the literary genre through the various expressive resources that build its meaning. That is, to apply the context that composes the fable such as title, images, dialogue and moral of the story to continuous readings in the classroom to verify if through reading, interpretation and understanding of texts, the child will be able to perceive actions such as attitude and character of coexistence in the environment in which they are inserted. Therefore, the research will trace a course of readings whose purpose is to lead the child's knowledge through the fable, since reading in a reflective and diversified way allows the subject to perceive the reality in his surroundings. Furthermore, the article aims to analyze through the literary bias of sociocriticism that the fables represent texts that portray different aspects that highlight the social, the behavior and different attitudes that show how the child can be able to understand and demonstrate that by through autonomy based on life lessons she can have initiative, ability, encouragement, success and self-confidence.

**Keywords:** Fable. Reading. Reflection. Learning.

## 1 INTRODUÇÃO

A literatura infantil é amplamente considerada como "histórias de entretenimento para crianças", que se caracteriza pelo não uso significativo para a aprendizagem e que também não afeta a vida adulta. No entanto, esta afirmação é questionável, pois vários autores da área apontam que a leitura literária contribui para as áreas cognitiva, emocional, psicológica e social de uma criança. (FRANÇA; AZEVEDO, 2022; YUNES, 1980).

Nesse sentido, uma simples leitura, seja de palavras ou imagens, permite uma interação entre a imaginação e a realidade, passado e presente, leitor e sociedade, idealização do futuro, autonomia e criatividade, e outros elementos relacionados ao desenvolvimento da aprendizagem. Assim, a leitura literária é indispensável na formação de um ser social que exige contato com a literatura desde a infância, com a intenção de auxiliar as crianças da educação infantil a ler e escrever. (COELHO, 2000; GREGORIN FILHO, 2012).

Sabendo disso, esta pesquisa buscou compreender como a literatura infantil pode auxiliar no desenvolvimento da leitura da criança de educação infantil, pois no referido segmento é crucial obter o desenvolvimento da linguagem por meio de estímulos decorrentes do ambiente em que a criança está inserida. É um direito da criança vivenciar experiências cotidianas por meio da leitura e da escrita para que se formem sujeitos sociais.

Nesse contexto, o objetivo geral deste estudo é mostrar por meio da leitura de fábulas, como desenvolver a autonomia e reflexão da criança. Já os objetivos específicos consistiram em apresentar a literatura infantil no Brasil; analisar a contribuição da leitura literária do gênero fábula para desenvolvimento da autonomia do infante; e demonstrar como a fábula pode despertar o desenvolvimento cognitivo para a formação de sujeitos/leitores ativos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizou-se o método científico de revisão bibliográfica da literatura, por meio de livros, artigos científicos encontrados a partir dos critérios de inclusão e exclusão preestabelecidos para a pesquisa, encontrados na base de dados Google acadêmico.

Por fim, esta pesquisa torna-se relevante ao meio científico pelo fato de ser ponto de partida para futuros estudos na área, de forma que auxiliará aos estudantes

sobre os aspectos da literatura no desenvolvimento da autonomia leitora da criança de educação infantil.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A CONTRIBUIÇÃO DA LITERATURA INFANTIL PARA CRIANÇA

O contexto histórico que envolve a literatura infantil tem início através das narrativas populares que representavam a cultura e os costumes de época. Este fenômeno literário aos poucos ganhou forma e conteúdo por meio de narrativas que se tornaram tipologia textual com destaque para literatura infantil. Como o público infantil tem um interesse maior por este tipo de leitura, a concepção de criança como sujeito passa a ser destacada.

Quanto à concepção da criança como sujeito, para Ariès (1981), a mesma só era vista como um sujeito, com suas especificidades e diferenças. E a partir do século XVII, quando aumenta o interesse por representar as crianças na pintura em suas formas harmônicas e aprimoradas. Dessa forma, Cademartori (1986), afirma que: “a criança, na época, era concebida como um adulto em potencial, cujo acesso ao estágio dos mais velhos só se realizaria através de um longo período de maturação.”

Decerto, ao perceber a criança como sujeito que demonstra sentimentos e características individuais diversas, surgiu a necessidade de analisar os aspectos que vê o infante como um ser capaz de desempenhar ações que possibilitam a aprendizagem e ao conhecimento de tudo envolve o ambiente a qual são inseridas e o modo de como elas são motivadas a refletir sobre os ensinamentos transmitidos por meio do livro, da família e do convívio social. Corroborando com a argumentação acima, Cademartori afirma que:

A partir desse momento, a criança passa a ser considerada um ser com necessidades e características diferentes dos adultos e, principalmente, um ser que necessita de uma educação diferenciada para a vida adulta. Perrault coletava as narrativas populares e adaptava-as, tornando-as viáveis ao público infantil, acrescentando-lhes valores que correspondiam ao gosto da classe à qual era destinada, a burguesia. Essa coleta dos contos provinha de duas condições: o conto folclórico que na época era destinado aos adultos e que após a adaptação eram direcionados ao público infantil e o caráter de advertência, em que os personagens que desobedecessem a regras estabelecidas tivessem uma punição. (CADEMARTORI, 1986, p. 38- 39).

Em seguida, no século XVIII, com as reflexões da filosofia, da arte, e da igreja católica, a criança passa gradativamente a ser vista como especial e com necessidade de ser protegida. Com a revolução industrial no mesmo século a burguesia surge como uma classe social forte e passa a olhar para família e para criança como pilares da sociedade. Também se destacam neste período a pedagogia e a psicologia que se desenvolve como ciência e a escola também é solicitada a formar crianças e jovens de acordo com os ideais da burguesia.

Desta forma, o livro se torna um produto nesta concepção. Logo, o uso dos livros produz a literatura como forma de arte. E consolidam a literatura infantil (juvenil) de qualidade por todo o ocidente com adaptações e versões em linguagem verbal e outras linguagens como a do cinema e a dos quadrinhos. (THIES, 2020)

Logo, percebemos que de acordo com as reflexões da igreja católica e da burguesia, a infância ganha concepções da pedagogia e da psicologia como um ser pensante que se utiliza da leitura para desenvolver habilidades criativas e reflexivas da realidade a qual elas estão inseridas.

Por consequência, no Brasil, conforme Coelho (2010), as literaturas escolares ou livros de leitura também se estabelecem enquanto necessidade pedagógica, e, em especial com artefato para a alfabetização. As literaturas escolares passam a ser produzidas no século XIX e se firmam assim como na Europa. As obras produzidas no Brasil nesta época eram divulgadas como utilitárias e ligadas aos valores da sociedade brasileira. Além disso, os valores contidos nos livros escolares brasileiros desse período podem ser caracterizados por nacionalismo, intelectualismo, tradicionalismo cultural, moralismo e religiosidade.

Desse modo, Thies (2020) afirma, que por meio dos valores sociais quanto o contido nos livros, algumas obras se destacaram na introdução da literatura infantil enquanto artefato pedagógico como: "Antologia nacional" de Fausto Barreto e Carlos de Laet, com ênfase para uma literatura nacional. "Coisas brasileiras" de Ramão Puiggari que destacava o humor nos livros didáticos dando importância ao nacionalismo brasileiro.

Outras obras também em relação a origem da literatura infantil brasileira merecem destaque no século XIX e no início do século XX pelo valor estético como: "O tico-tico" jornal infantil ilustrado que inaugurou no país a cultura de histórias em quadrinhos. E "Era uma vez", de Viriato Correia, é uma reunião de contos

maravilhosos e folclóricos, com maior preferência pelas fábulas e por tratar temas históricos de maneira divertida.

Além disso, no início do século XX, Monteiro Lobato como forte seguidor de Esopo. Fedro e La Fontaine reescreve suas narrativas com valores humanos ligados a problemas contemporâneos e destaca: “A cigarra e as formigas”, “A galinha dos ovos de ouro”, “O cão e o lobo”. As fábulas do escritor evidenciam um contexto fácil, uma linguagem simples para entendimento e interpretação do leitor. (CARVALHO, 1971, p.92)

Portanto, a literatura foi um marco importante que desenvolveu iniciativas de leitura e transmissão de conhecimento através das narrativas antigas a atual o leitor conheceu a história contada de épocas passadas até as contemporâneas. Ademais, os textos e os ensinamentos literários proporcionaram ao leitor infantil uma educação histórica, onde a criança passa a ser vista como um ser reflexivo, capaz de compreender e relacionar os ensinamentos transmitidos pela leitura a realidade a qual elas estão inseridas.

Nesse contexto, dentro do universo literário, a fábula se destacou como uma leitura que contribui para o desenvolvimento autônomo da criança, como também, para desenvolver competências e habilidades de interpretação, pois são narrativas dinâmicas, por apresentar contexto simples e curto, porém, repleto de sentidos, que representam a realidade, as ações do cotidiano e a transmissão de fatos que se memorizam no saber da criança.

## 2.2 BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA SOBRE AS FÁBULAS

A fábula representa uma narrativa de contação de histórias diversas e antigas que transmite acontecimento e ensinamento popular e cultural sobre fatos de determinada época. Este tipo de narrativa ganha relevância e surge de forma espontânea por meio de versões antigas ganham contexto e estrutura na representação do real e do imaginário.

Nesse contexto, a autora Tainá Thies destaca em sua obra um breve contexto que conta um pouco a respeito da origem da fábula. Segundo (THIES, 2020), os pioneiros que destacaram as fábulas por meio de estórias narradas foram: Esopo, Fedro, La Fontaine e Perrault. Esopo foi um escravo que viveu na Grécia Antiga e

contava histórias com animais personificados, isto é, animais que se comportavam como humanos. Suas histórias ou fábulas traziam uma moralidade popular. Séculos depois, Fedro, um ex-escravo de Roma, aprimorou as fábulas de Esopo, inserindo-as na sociedade romana e disseminando tal gênero por todo império.

A palavra fábula, de origem latina, significa (de forma simbólica) "contar", "narrar". A fábula surgiu no mundo ocidental no século VI a.C. pelo então escravo grego, Esopo. Este se tornou um fabulista muito conhecido, criando narrativas curtas populares, protagonizadas principalmente por animais, com o intuito de mostrar verdades e, assim, fazer críticas a pessoas e acontecimentos de seu tempo. (COELHO, 2000, p.165)

E no século XVII, La Fontaine remodela a obra de Esopo, escrevendo novas fábulas e inserindo-as no contexto moderno, sempre seguindo o modelo de utilizar animais personificados para criticar comportamentos. Sua crítica se valia, sobretudo, de misérias e injustiças praticadas especialmente pela corte para expressar seu descontentamento com a sociedade. (THIES, 2020)

Eles também enfatizaram as narrativas dos contos populares e por meio destas narrativas eles transmitiam costumes, crítica e ensinamentos diversos. As fábulas eram histórias que representava aspectos da cultura de um povo daquela época, mas no decorrer do tempo e da popularidade de aceitação deste tipo de narrativa este gênero ganhou outros recursos que encantou o leitor e atualmente a fábula representa um marco importante na literatura infantil.

Para Lessing (1977), a palavra "fábula" concede conceituação vária. De um lado, designa a série ou a sequência de incidentes que compõem a ação de qualquer obra narrativa. O conjunto dos acontecimentos, ligados entre si, de uma epopéia, de um drama, de um romance, de um conto, constitui a fábula nesse primeiro sentido.

Segundo Lessing (1977), por outro lado, como forma literária específica a fábula é uma narração breve, em prosa ou em verso, cujos personagens são, geralmente, animais e, sob uma ação alegórica, encerra uma instrução, um princípio geral ético, político ou literário, que se depreende naturalmente do caso narrado.

Dessa forma podemos perceber que esta narrativa traz um contexto específico através de um fato com elementos que dão motivo de compreensão e ensinamento de acordo com as ações que desenvolvidas no texto. Ou seja, de acordo com o contexto dito por Lessing a fábula representa uma forma literária que

junta contexto por meio da narrativa com seus elementos específicos: personagem, ação, espaço e outros recursos visuais através das imagens. E o conteúdo que traz uma diversidade de fatos que são narrados com histórias deferentes e mostra ensinamentos diversos.

Portanto, temos na fábula uma leitura encantadora que chama atenção do leitor infantil e esta proposta de leitura incentiva a criança a interpretações variadas que vão enfatizar o incentivo à leitura e a compreensão do texto.

Outra aceção importante que favoreceu a origem das fábulas foram as "narrativas alegóricas", por transmitir um entendimento ao se expressar de outra forma, ou seja, como uma forma de compreender a narrativa de um amaneira diferente através dos próprios recursos que o texto dispõe. A "narrativa alegórica" inserida neste tipo de texto traz um cenário que utiliza elementos simbólicos que representam pessoas, atitudes e aspectos de convivência com um significado simbólico que representa comportamento ou personalidades do indivíduo.

Dessa forma, os símbolos representam: personagens, objetos, ações, lugar e espaço. E a alegoria se trata do conjunto desses elementos simbólicos para dá um significado interpretativo dinâmico ao texto. (PORTELLA, 1983)

Assim podemos perceber que a fábula faz parte de um gênero antigo que ganhou uma proporção interpretativa fabulosa ao narrar acontecimentos com temáticas que representavam a história de uma época por meio de elementos que constituem uma variedade de sentidos simbólicos, pois se reúne neste tipo de texto proposta de leitura escrita e visual que desperta a atenção do leitor.

Para Fontaine (1940), tem a fábula, portanto, duas partes substanciais: a primeira se trata de uma narrativa breve e a segunda uma lição ou ensinamento. A estas duas partes destacadas pelo autor, ele chamou de corpo e alma da fábula. O corpo é representado pela narrativa que trabalha as imagens e dão forma sensível as ideias gerais. A alma representa exatamente as verdades gerais do corporificadas na narrativa. As verdades gerais, como ditos acima, são inerentes a humanidade toda. É a experiências de vida dos povos, e a noção filosófica do bem e do mal, presente em cada indivíduo, no uso normal de suas faculdades mentais e morais.

Portanto, os escritores citados Esopo, La Fontaine, Fedro, Perrault foram os responsáveis pelo desenvolvimento e difusão das fábulas e fizeram deste gênero versátil, pois permite diversas maneiras de se abordar determinado assunto. Logo,

podemos perceber através da leitura e interpretação da fábula que as temáticas geralmente abordam a vitória dos que se esforçam, a derrota dos preguiçosos, a ação pela inteligência e não pela violência etc.

### 2.3 A RELEVÂNCIA DA FÁBULA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

A fábula representa mais do que uma leitura, transmite um conjunto de sentidos intencionais onde cada ser que participa da história transmite ações representadas na atitude do indivíduo e este meio aproxima texto e leitor. Assim a leitura de fábula usada na educação infantil parti de uma proposta simples, simbólica e intencional que irá proporcionar a criança e avançar para outros tipos de leitura. A proposta é usa a fábula para construção do saber e na formação de um sujeito autônomo capaz de fazer da leitura um hábito para vida e para o conhecimento.

Segundo Thies (2020), a construção do leitor passa por aspectos importantes que contribui para um saber consciente com base em um processo que se observa fatores que o sujeito quanto leitor fortalece o modo de compreender a leitura através desses aspectos que estão contidos na transmissão e na estrutura do texto. Vejamos o quadro abaixo onde a autora destaca três aspectos importantes na formação do leitor com referência no embasamento teórico de Lev Vygotsky que evidência a linguagem, a construção da identidade e a humanização como fatores que orientam o percurso da leitura na formação do leitor.

#### A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA DE FÁBULA NA CONSTRUÇÃO DO LEITOR

A simbolização do real	A construção da identidade	A humanização
Pela linguagem somos capazes de dar significado ao mundo ao redor, à realidade. Atribuímos sentido ao que nos rodeia, como sentido a nós mesmos, em um processo de aquisição dos símbolos que produzem uma relação entre eu e o mundo real.	Esta esfera passa pela capacidade de simbolização. Mostra a transmissão da narrativa popular. Logo, pela simbolização do real construímos uma identidade tanto coletiva quanto individual, perpetuando nossas histórias por meio na narrativa.	Destaca a capacidade de sermos abertos ao diferente daquilo que somos, à sociedade, à natureza e ao outro. Dessa forma a literatura promove esse encontro entre leitor e outros mundos, reais ou imaginários.
O contato com a fábula	Percepção do sentido	Construção da autonomia
Através da linguagem a transmissão ganha forma	A leitura de fábulas conduz a criança a	A criança tem a oportunidade de buscar

e sentido. A criança como leitora consegue relacionar contexto a percepção de mundo a qual ela está inserida.	perceber através do contexto narrativo quanto à compreensão da mensagem valores histórico-cultural e sentimental.	na fábula ensinamentos, lição de vida. a construção do saber e elaborar sua reflexão a respeito da realidade a qual ela está inserida.
---	---	--

Fonte: Produzido pela autora (2022).

O quadro apresenta uma divisão em relação à leitura como mecanismo na formação do leitor. Pois, a leitura evidência também outros aspectos relacionados ao sujeito leitor, ou seja, ao percebermos que somos atraídos por uma narrativa que chama atenção a função de leitor ativa. Logo, ao nos tornamos leitor passamos por etapas diversas que conforme a exposição de gêneros o objetivo é atingir um amplo universo divertido e diversificado de textos.

A interação a que se referem os autores citados não é uma interação genérica. Trata-se de interação social, um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir, sendo inviável dissociar as dimensões cognitivas e afetivas dessas interações e os planos psíquico e fisiológico do desenvolvimento decorrente. (VYGOTSKI, 1986 e 1989).

Portanto, o aspecto citado quanto à leitura passa por um percurso que leva o leitor a desenvolver habilidades de entendimento, compreensão e reflexão como base na formação de leitor, pode entender que a leitura literária se configura como uma prática social, cujos significados e sentidos poderão ser internalizados pelo sujeito a partir das interações com o "outro", o qual realiza a mediação entre o sujeito e essas práticas, desde a infância. O processo de constituição do sujeito como leitor autônomo, segundo a abordagem aqui assumida, é determinado, portanto, pela história de mediação vivenciada através das práticas de leitura e das marcas afetivas por elas impressas no sujeito, a partir das experiências vivenciadas ao longo da vida. (PINHEIRO; GONÇALVES; ARAÚJO, 2016).

Portanto, o objetivo da exposição do quadro, quanto a formação do leitor, apresenta como a contribuição teórica se relaciona com o contexto de leitura através da fábula por inserir o leitor no mundo real por meio de aspectos criativos que enfatizam atitudes diferentes ao relacionar as ações dos personagens ao ser humano. O objetivo que pretendemos alcançar traz a fábula como um modelo simples, popular de expressão espontânea que proporcionam conforme a

transmissão da leitura um momento de descontração e ao mesmo tempo de lição de vida.

### 2.3.1 ASPECTOS DA FÁBULA QUE CONTRIBUEM PARA AUTONOMIA DA CRIANÇA

A fábula como o nome já sugere traduz uma expressão fabulosa que encantar através de um contexto simples e curto. Trata-se de uma leitura a qual podemos assim dizer dinâmica concentrada em estimular o leitor a participar da história e perceber como todos os elementos constituintes como (personagens, enredo, ações e espaço), são favoráveis a transmissão da mensagem, ou seja, da moral da história.

Ao experimentar a leitura, o leitor executa um ato de compreender o mundo. Então, o propósito essencial de qualquer leitura é a apreensão dos significados, que são intermediados pelos discursos escritos, isto é, a compreensão do universo do autor, em determinada obra. O "compreender" pode ser encarado como uma "forma de ser", sobressaindo-se como um panorama, onde os significados são atribuídos. Dessa maneira, o leitor assume o texto transformando-o e transformando-se. (SILVA, 1992)

Percebemos que a leitura traz um conjunto de discursos que estão repletos de sentidos, e conduzir a criança para este universo perceptivo seja pela importância de uma palavra, de um enunciado ou de imagens a inspiração para compreensão do texto surge de maneira significativa e prazerosa.

Partindo da ideia de que o texto literário, ao se direcionar ao público infantil, permite a potencialização de formações ideológicas nos indivíduos. A partir do imaginário, do simbólico e do maravilhoso, tem-se nessas narrativas um pluralismo na linguagem que evidencia o confronto de visões de mundo nas vozes dos personagens (KHÉDE, 1990). Nesse contexto, a posição da criança dentro dos escritos literários ganha um caráter emancipatório, conduzindo para formação da consciência frente às esferas da vida em sociedade. (PINHEIRO; GONÇALVES; ARAÚJO, 2016).

Assim sendo, introduzir a criança ao contato com a leitura de fábulas desempenha uma forma de estimular o desenvolvimento de suas habilidades interpretativas e proporciona as mesmas a interagir com as concepções ideológicas

que permite compreender e relacionar mensagem do texto a convivência do cotidiano. A ideologia na fala dos personagens do texto por muitas vezes representa atitudes que percebemos nas ações do outro.

Ademais, refletir sobre o lugar da criança dentro da literatura é uma tarefa que nos leva a pensar também no lugar da criança dentro da sociedade como um todo, visto que o maravilhoso, o fantástico e o simbólico também se relacionam com nosso cotidiano. Assim, verificamos que a literatura infanto-juvenil é um meio de expressão do pensamento, das ideias e das ações do “ser infantil”. (PINHEIRO; GONÇALVES; ARAÚJO, 2016).

Logo, percebemos na literatura por meio da leitura de fábulas a possibilidade de ampliar o universo da leitura e inserir a criança no mundo do imaginário, da criatividade dando a ela oportunidade de refletir além do texto e desempenhar competências e habilidades diversas com base nos mecanismos transmitidos por meio da leitura conduzir a mesma a refletir a respeito do ambiente a qual ela está inserida como ser social que interage com ideologias diferentes.

É por via da personagem que aderimos afetiva e intelectualmente à narrativa. Basta lembrar nossas histórias preferidas para que suas personagens sejam reavivadas e pensemos nelas como se fossem pessoas conhecidas. É em torno das personagens que gira a ação, em função delas se organiza a narrativa. À medida que a história progride, a personagem vai ganhando contornos delineados. Há narrativas em que ela é tão forte que ganha vida própria. (CADEMARTORI, 2012, p.27).

A fábula por mostrar um conjunto de sentidos que transcreve ações diversas tem nos personagens iniciativas da vida real, do cotidiano e traz no contexto uma linguagem expressiva que dialoga com a criança assim como se falasse algo a ela. Esta interação entre texto e leitor desperta o saber da criança a se posicionar e relacionar o sentido do texto as ações do cotidiano.

Portanto Trabalhar após a leitura de uma fábula a identificação dos personagens quanto às ações realizadas durante a narrativa trás impressões reais da leitura e os fatos decorrentes de atitudes por eles feitos favorece a interpretação do texto e fica mais fácil de relacionar o conteúdo da história a ações desenvolvidas dos personagens e o entendimento do leitor quanto o texto.

Portanto, a abordagem dos ensejos teóricos com base na leitura no ensino infantil por intermédio da observação das ações realizadas pelos personagens nas fábulas que possibilitam o desenvolvimento da autonomia da criança, pois o enredo

conduz a narrativa a um ponto estratégico no final ao destaca a lição de moral de acordo com as atitudes dos personagens. E isso faz com que a criança ao mesmo tempo memorizar expressões espontâneas do texto como também refletir o ensinamento que resume a história.

### **3 METODOLOGIA**

A metodologia deste trabalho destaca um estudo qualitativo com objetivo de relacionar a criança como sujeito leitor ao contato com o gênero fábula. Ou seja, buscar através do embasamento teórico aplicado na literatura infantil e na fábula os métodos de leitura que contribuem para o desenvolvimento autônomo da criança. Os mecanismos que podemos utilizar deste tipo de texto quanto a leitura, aos elementos que compõem a narrativa, a mensagem transmitida na moral da história e os recursos ilustrativos que levam a criança a percepções diversas para ela saber relacionar o conteúdo do texto a realidade do cotidiano.

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 (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica), 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.

Além disso, 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.

### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As fábulas para leitura serão expostas de maneiras diferentes conforme os recursos disponíveis na escola e dentro das possibilidades que o professor sugerir.

O espaço para o trabalho com a leitura vai da sala de aula a biblioteca. E os recursos possíveis que a escola oferece serão utilizados para melhor levar o texto à criança. A análise das fábulas para melhor atender a criatividade da criança e o interesse pela leitura será exposta de várias maneiras.

De acordo com o PNLD (Programa Nacional do Livro e do Livro Didático), que é o documento oficial que orienta a escolha dos livros, em relação à leitura, as atividades se pautam na compreensão ativa dos textos a partir da interação leitor/autor/texto, partindo-se do entendimento de que o sentido se constrói nessa relação de interação.

Outrossim, ao transmitir valores morais as fábulas conduzem a criança a entender ensinamentos diversos, pois a temática tem a função de representar através das ações dos personagens o caráter de ser bom ou mau em determinadas situações no convívio e como a forma de agir nos classifica como, por exemplo: a formiga pode representar pessoas trabalhadoras, a cigarra pode representar pessoas irresponsáveis.

Portanto, através dos valores na fábula exposta a criança é capaz de fazer algo ou refletir os modos de tomar decisões. E a fábula apresenta um contexto temático que estimula o pensar e a leva a relacionar texto e realidade, ou seja, as ações do cotidiano com as ações dos personagens do texto.

Através de veículos diferentes as fábulas encantam o leitor. Seja por meio da leitura de uma fábula no livro didático, ou por uma transmissão em vídeo, ou através da leitura de livros de fábulas o contexto de linguagem simples que resume um ensinamento como uma lição de vida este tipo de texto constrói valores diferentes e saberes repletos de sentidos.

IMAGEM 1- Leitura através de livros de fábulas



IMAGEM 2- Leitura através de texto em livros didáticos



IMAGEM 3- Leitura através da mídia de vídeos



Logo, a leitura de fábulas desenvolvida na Educação Infantil com auxílio dos embasamentos teóricos expostos quanto à origem das fábulas, a importância da literatura no saber da criança, os significados e as habilidades através da linguagem, os incentivos por parte de uma política educacional com interesse na leitura literária podemos proporcionar para as crianças valores aprendidos nos textos dando a elas acesso aos livros e o interesse a leitura.

Considerando os pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica a área de linguagens deve garantir aos alunos: compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, conhecendo-as e valorizando-as como forma de significação da realidade e expressão de subjetividade e identidades sociais e culturais.

Desse modo, o contexto explorado na fábula vai além da leitura e os recursos interpretativos que compõem o texto são favoráveis ao estímulo autônomo da criança por meio do hábito da leitura, pois constatamos que o conjunto das concepções teóricas, os documentos que orientam a leitura e a transmissão dos sentidos que a linguagem nos proporciona tem o intuito de direcionar ao universo da melhor informação, do conhecimento criativo e de valores que representam a igualdade, a prosperidade e o interesse de horizontes maiores no mundo da leitura que nos faz sempre o melhor leitor.

## 5 CONCLUSÃO

Este trabalho bibliográfico mostrou o quanto à fábula favorece a autonomia da criança na fase da Educação Infantil com o propósito de fortalecer os valores histórico, cultural e social a realidade a qual a criança vivência.

Além disso, o percurso que faz da fábula um gênero interessante, vem da linguagem simples, de um enredo personificado por animais que nos atrai pela personalidade, de expressões formativas que desperta no leitor a vontade de saber o final da história e a oportunidade de interagir com o posicionamento do autor no final do texto com a lição de vida.

Ademais, as fábulas dão ênfase às narrativas que representam histórias diversas de fatos vivenciados por povos antigos e pela realidade atual. A transmissão oral e escrita das histórias contadas consagra este tipo de texto como fabuloso através de um contexto repleto de sentido e significado que representa o mundo real e imaginário da leitura.

Como gênero, considerado clássico inserido na literatura infantil, contribui e incentiva a criança e outros públicos leitor a refletir sobre atitudes e comportamento do cotidiano. E mostra a lição de moral como ensinamento para representar o

caráter humano quanto às ações do dia a dia e como agimos em determinadas situações.

Portanto, todos os aspectos quanto à história da fábula, a trajetória da literatura que fez dos textos literários uma representação de valores para a educação e para o leitor, a linguagem que por meio da simbolização dos significados e sentidos transfere o conhecimento criativo, imaginário e real dos contextos diversos que nos permite interagir, refletir e transmitir informação. Logo, os elementos componentes da fábula desde a origem, contexto, estrutura e mensagem contribuem ao desenvolvimento autônomo da criança e ao avanço do contínuo hábito da leitura.

## REFERÊNCIAS

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura para pequenos, médios e grandes**. 2 ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2012.

CARVALHO, B. V. **Compêndio de Literatura Infantil**. São Paulo. IBEP - Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, 1971.

COELHO, N.N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COUTO, M. **Estórias Abensonhadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012

FARIA, Ana Lucia Goulart. **Educação pré-escolar e cultura**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINHEIRO, Josilene; GONÇALVES, Jéssica Pereira; ARAÚJO, Laryssa Barros (org). **A infância em suas múltiplas faces**. Campina Grande: UFCG, 2016

PORTELLA, Oswaldo O. **A Fábula**. Revista Letras, Curitiba, v.32, p.20. 1983. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19338/12634>. Acesso em: 09. Agosto. 2022.

SILVA, E.T. O Ato de Ler. **Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura**. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1992.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

**REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

ANDRADE, Alana Kelly de Lima  
MORENO, Kássia Priscila Ferreira  
NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz  
Briele Bruna Fárias da Silveira

**RESUMO**

A leitura ocupa um lugar essencial na vida de qualquer pessoa, pois, além de facilitar a vida em sociedade, possibilita que o conhecimento científico seja estabelecido mais facilmente. É ela também que estabelece o processo de letramento de um indivíduo e ajuda no desenvolvimento da escrita, que por sua vez, permite a compreensão de pensamentos, fala, documentos e tudo aquilo que ateste a história, a cultura e dos direitos e deveres sociais. Logo, ler e escrever é primordial para que haja uma identidade coletiva. Pensando nisso, estabelecemos a seguinte problemática: Quais as dificuldades encontradas pelo professor para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivado como algo estimulante no que diz respeito a leitura e a escrita em sala de aula? E assim, buscamos como objetivo geral: propor uma reflexão sobre as dificuldades de leitura e escrita no processo de aprendizagem, de modo que, tomamos como objetivos específicos: analisar e compreender o papel do professor como agente formador de leitores; discorrer sobre as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem dos alunos; e contribuir para a revisão de metodologias pedagógicas para o desenvolvimento da leitura e escrita. Para que isso aconteça, tomamos como aporte alguns teóricos como Pimenta e Lima (2004) para falar do papel do professor enquanto pesquisador; Michael Bakhtin (2017) para ampliar a visão do trabalho com gêneros textuais; Rildo Cosson (2006) para enfatizar a perspectiva de aluno-leitor e outros estudiosos que possam acrescentar à essa pesquisa.

**Palavras-chave:** Leitura. Escrita. Ensino-aprendizagem. Letramento.

**ABSTRACT**

Reading occupies an essential place in anyone's life, because, in addition to facilitating life in society, it allows scientific knowledge to be established more easily. It is also what establishes the literacy process of an individual and helps in the development of writing, which in turn, allows the understanding of thoughts, speech, documents and everything that attests to history, culture and social rights and duties. Therefore, reading and writing is essential for there to be a collective identity. With this in mind, we established the following problem: What are the difficulties encountered by the teacher so that the teaching-learning process is effective as something stimulating with regard to reading and writing in the classroom? And so, we seek as a general objective: to propose a reflection on the difficulties of reading and writing in the learning process, so that, we take as specific objectives: to analyze and understand the role of the teacher as an agent that forms readers; discuss the difficulties of the students' teaching-learning process; and contribute to the review of pedagogical methodologies for the development of reading and writing. For this to happen, we took as a contribution some theorists such as Pimenta and Lima (2004)

to talk about the role of the teacher as a researcher; Michael Bakhtin (2017) to broaden the view of working with textual genres; Rildo Cosson (2006) to emphasize the student-reader perspective and other scholars who can add to this research.

**Keywords:** Reading. writing. Teaching-learning. literacy.

## 1 INTRODUÇÃO

É notório que a leitura ocupa um lugar essencial na vida de qualquer pessoa, pois, além de facilitar a vida em sociedade, possibilita que o conhecimento científico seja estabelecido mais facilmente e é por isso que torna-se indispensável pensar em como o processo de ensino-aprendizagem se estabelece para a formação de alunos-leitores, não somente do ponto de vista da decodificação, mas alunos que possam ler e identificar a relação daquilo com o mundo, suas vivências e a partir de então, criar a sua própria opinião, de modo que, a oralidade e/ou a escrita surjam com naturalidade.

É bem verdade que, muitos são os problemas enfrentados pelos educadores para que a sala de aula se torne um lugar atrativo ao aluno, sobretudo, nos anos iniciais, em que é necessário momentos mais lúdicos para estimular que o aluno queira manter-se na escola. No entanto, é preciso também que o professor tome consciência do seu papel como educador-formador e queira possibilitar um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Ademais, a escola deve instrumentalizar seus alunos através de trabalhos de leituras que vão além do trabalho mecânico de decodificação de letra por letra, palavra por palavra. (BRASÍL. MEC, 2007). Assim, longe do que se pensa, a alfabetização não acontece em um único período em que se ensina a criança a decodificar fonemas; mas, num processo longo e contínuo, durante os primeiros anos da vida. Daí a ideia de Letramento, estabelecida por alguns estudiosos, uma vez que, esse desenvolvimento prioriza a ideia de construção de conhecimento, inerentes a alfabetização, propriamente dita, que é, em sua essência oralizar a língua falada e escrita. Já o letramento, preocupa-se também com o empírico, o entendimento e a criticidade interpretativa dos enunciados, das situações escolares e fora da escola, em seus contextos sociais como um todo.

Portanto, é preciso pensar que, um aluno que não é estimulado a um processo de letramento, entenderá a leitura como um dinamismo cansativo e

desenvolverá bloqueio e/ou aversão à leitura, e conseqüentemente à escrita. Por essa razão, que uma das maiores preocupações no ambiente escolar é também a evasão. A esse respeito, Carneiro corrobora:

As dificuldades e problemas de aprendizagem podem não estar na criança e sim em seu ambiente, como na família ou na própria escola. Algumas vezes a queixa do rendimento escolar não expressa uma deficiência da criança e sim uma inadequação das propostas educacionais. É preciso que se mude o enfoque quando uma criança não vai bem à escola, pois a justificativa é que se trata de um fracasso pessoal e individual que não corresponde à realidade, havendo outros culpados envolvidos. (CARNEIRO, 2007, p. 14).

Por isso, consideramos que a evasão se dá por inúmeras razões, no entanto, um dos principais motivos, certamente é a falta de identificação do aluno com a escola. Em corroboração com esse pensamento, Arroyo (1997) diz que na maioria das causas da evasão escolar, a escola tem a responsabilidade de apontar a dinâmica disfuncional da família, do professor e do aluno, contudo, a falta de responsabilidade torna-se um jogo de empurra. Ou seja, muitas vezes é a falta de docentes mais dinâmicos, que resultam na desmotivação de frequentar as aulas.

Destarte, é preciso tomar consciência de que algo não está dando certo. Isso porque, a escola é uma instituição igualitária e tem o dever de oferecer condições de escolarização de modo equitativo. Se um aluno abandona a sala de aula, significa que ele não se sente acolhido de algum modo.

Nesse contexto, este trabalho visa responder a seguinte problemática: Quais as dificuldades encontradas pelo professor para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivado como algo estimulante no que diz respeito a leitura e a escrita em sala de aula? Além disso, tem como objetivo geral propor uma reflexão sobre as dificuldades de leitura e escrita no processo de aprendizagem, e para isso, tomamos como objetivos específicos: analisar e compreender o papel do professor como agente formador de leitores; discorrer sobre as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem dos alunos; e contribuir para a revisão de metodologias pedagógicas para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Para que isso aconteça, tomamos como aporte alguns teóricos como Pimenta e Lima (2004) para falar do papel do professor enquanto pesquisador; Michael Bakhtin (2017) para ampliar a visão do trabalho com gêneros textuais; Rildo Cosson (2006) para enfatizar a perspectiva de aluno-leitor e outros estudiosos que possam acrescentar à essa pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Aprender a ler é dar sentido a tudo aquilo que nos cerca. Pois, é através da leitura que categorizamos lembranças, sejam elas do passado ou formadas no presente. É a escrita que abre margem para à interpretação, para o conhecimento de culturas, línguas e universos: reais ou imaginários. Não à toa, que por muitos séculos a escrita e a leitura eram restritas a apenas uma pequena minoria de pessoas, e estas, detinham poder sobre as outras.

Por isso, parafraseando Antônio Lobo Antunes: "Um povo que lê nunca será um povo escravo". Dito isso, podemos afirmar também que a leitura só tem significado quando vai além da decodificação.

A esse respeito, Lopes (2014) corrobora que a leitura carece de uma aprendizagem que vai muito além do ensino do princípio alfabético. Sendo um processo de ensino sistemático e prolongado, só a partir desta aquisição, podemos, na condição de leitores, tomar conhecimento do conteúdo de um texto escrito, para apreender e compreender o mundo à nossa volta e ampliarmos a nossa visão do mundo.

Sobre isto, Brandão e Micheletti (2002, p.9), também afirmam que: "o ato de ler é um processo abrangente e complexo de compreensão, de intelecção de mundo e envolve uma característica singular ao homem: a capacidade simbólica de interação com o outro". Ou seja, ao mesmo tempo que é um processo de individualidade, é também o que determina a compreensão do mundo e da escrita externa.

Outrossim, ler é um processo dinâmico e lento, que exige estímulo por parte do professor, caso contrário, o que deveria ser fonte de prazer, se torna traumático e enfadonho. Levando isso em consideração, subdividimos a pesquisa em três pontos de reflexão a esse respeito, dos quais discorreremos a seguir.

### 2.1 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E ESCRITA: ALGUMAS REFLEXÕES

Foi no período colonial que o ensino de língua se tornou obrigatório. *A priori*, aos nativos colonizados e posteriormente, nas escolas públicas, ocupadas pelos filhos dos portugueses, e apenas, no Século XIX, os filhos das classes mais

desfavorecidas tiveram a oportunidade de ir à escola, tomar conhecimento da norma culta e da língua materna, que tinha como referência a gramática de Portugal.

Sem levar em consideração a “mistura de línguas” e dialetos, a partir da miscigenação, da escravatura e migração de vários povos, percebemos que até hoje, uma das maiores dificuldades de se trabalhar a língua em sala de aula é a aceitação que a variação linguística faz parte, também, do processo de ensino- aprendizagem. Nesse sentido, Freyre diz:

Ficou-nos, entretanto, dessa primeira dualidade de línguas, a dos senhores e a dos nativos, uma de luxo, oficial, outra popular, para o gasto – dualidade que durou seguramente século e meio e que prolongou- -se depois, com outro caráter, no antagonismo entre a fala dos brancos das casas-grandes e a dos negros das senzalas [...] Entre o português dos bacharéis, dos padres e dos doutores, quase sempre propensos ao purismo, ao preciosismo e ao classicismo, e o português do povo, do ex-escravo, do menino, do analfabeto, do matuto, do sertanejo. O deste ainda muito cheio de expressões indígenas, como o do ex-escravo ainda quente da influência africana. (FREYRE, 1995, p. 149)

E mesmo que a linguagem seja tida como uma expressão do pensamento e o fato de escrever seja consequência do pensar, e o fato da obrigatoriedade do uso da gramática tradicional tornar essa afirmativa antagônica, o estudo dela se faz necessário para que o aluno tome conhecimento de que há um modelo padrão de comunicação formal que “nivela” os muitos falares, para que todos compreendam uns aos outros, mas ao mesmo tempo, distancia o aluno da sua realidade e o afasta, muitas vezes de querer participar de atividades escolares que exijam leitura e escrita de acordo com essas regras.

Segundo Mendonça & Mendonça:

[...] A língua escrita descreve como o aprendiz se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e escrever, mostrando que a aquisição desses atos linguísticos segue um percurso semelhante àquele que a humanidade percorreu até chegar ao sistema alfabético, ou seja, o aluno, na fase pré-silábica do caminho que percorre até alfabetizar-se, ignora que a palavra escrita representa a palavra falada, e desconhece como essa representação se processa. Ele precisa, então, responder a duas questões: o que a escrita representa e o modo de construção dessa representação. (MENDONÇA; MENDONÇA, 2015, p.39).

Assim, induzir o aluno a pensar que sendo a linguagem um instrumento de comunicação, onde através dela se constrói e transmite mensagens, orais ou escritas; e a partir disso é preciso que existam regras, pelas quais todos os que emitam e recebam essas mensagens possam compreendê-las, torna-se fácil instigá-

lo a gostar de estudar a língua, desde os anos iniciais, como também, levá-lo a ter interesse em ler os mais variados gêneros textuais.

No entanto, as dificuldades de aprendizagem não se referem a este único fator, mas sim, a vários problemas causados pelo âmbito em que a criança se insere: o ambiente em que vive, as condições socioeconômicas, ao tipo de cultura que está habituado e até mesmo a formação escolar dos tutores, se levarmos em conta que a família também é importante na formação estudantil das crianças e no incentivo à prática de leitura e escrita, além dos muros escolares.

Essas dificuldades de aprendizagem são descobertas com mais facilidade quando a criança entra na escola e tem o acompanhamento de um professor que, ainda que não seja especialista, tenha a preocupação em investigar os níveis de letramento que cada indivíduo possui e incentivar à leitura e à escrita de acordo com esse nível.

Este papel do docente é importante, pois é ele (o professor), quem vai acreditar no aluno, e medir a sua capacidade, facilitando ou dificultando o processo de aprendizagem durante toda a vida acadêmica. Para que o educador saiba lidar com essas dificuldades esteja disposto a ser um facilitador para seu aluno. Acompanhando o processo e aprimorando-o a níveis mais altos. Construindo um processo de ensino-aprendizagem prazeroso e eficaz.

É de conhecimento geral que, na atualidade, inúmeras são as pesquisas que identificam a evasão escolar como foco para dificuldade no processo de ensino-aprendizagem. Mas, pouco se discute o que leva um aluno ao abandono de turma. Segundo Ferreira:

São várias as causas da evasão escolar ou infrequência do aluno. No entanto, levando-se em consideração os fatores determinantes da ocorrência do fenômeno, pode-se classificá-las, agrupando-as, da seguinte maneira: Escola: não atrativa, autoritária, professores despreparados, insuficiente, ausência de motivação etc; Aluno: desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez, etc; Pais/responsáveis: não cumprimento do pátrio poder, desinteresse em relação ao destino dos filhos etc; Social: trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre os alunos, violência em relação a gangues etc. (FERREIRA, 2011, p. 02).

Diante dessa situação, podemos apontar que, estando o professor, preparado para lidar com os mais variados dilemas, é possível manter o aluno em sala e estimulá-lo ao progresso, através de uma metodologia que o familiarize com

sua condição social e o incentive a observá-la de maneira crítica, acreditando que pode mudar tal realidade.

Nesse sentido, a leitura pode facilitar esse processo, a partir do momento em que, aquilo que o aluno é estimulado a ler, assemelha-se à sua realidade, e ele encontra um ponto de apoio, sobretudo, emocional, que muitas vezes não possui na família, mas descobre ali, no ambiente escolar.

Um outro ponto que vale salientar é que, no contexto escolar, as dificuldades de fala, escrita e leitura, fruto de uma alfabetização mal conduzida ou outros fatores de formação intelectual como distúrbios variados, podem gerar desconforto na permanência desse aluno em sala. Então, leituras niveladas e que permitam a inserção dos mais variados grupos, de maneira lúdica e participativa, podem tornar a aprendizagem significativa é necessário, por exemplo, que o educando possa reconhecer determinado conteúdo dentro de sua realidade enquanto indivíduo. Uma vez que, o processo de ensino e aprendizagem sofre influência de fatores diretos e indiretos que podem ter relação com o desenvolvimento do educando.

Para Coelho (2001), a aprendizagem é resultante da estimulação do meio onde o indivíduo está inserido e da sua reação a uma situação-problema, onde ele modifica seu comportamento através da sua experiência. Assim, a função primeira do educador é buscar e refletir sobre as estratégias e metodologias de ensino que compactuem com as necessidades do educando dentro da sua realidade social e econômica, buscando demonstrar o como, o porquê e o para quê.

Ademais, as dificuldades de aprendizagem, no que se refere à leitura e a escrita podem surgir logo nos primeiros anos escolares e podem interferir em outras áreas. Portanto, ler e escrever são necessidades básicas que, se adquiridas, proporcionam o aprendizado em outras áreas. Além do mais, os problemas ocasionados por essas dificuldades têm efeitos a curto e longo prazo e tornam-se empecilhos para a progressão dos alunos.

Por conseguinte, alguns fatores influenciam diretamente na aquisição da leitura e escrita, tais como capacidade cognitiva do indivíduo, suas características individuais, sua automotivação, a relação estabelecida entre professor e aluno, bem como a relação estabelecida entre os próprios alunos, as estratégias e as metodologias de ensino escolhidas pelo educador, entre outros fatores.

Além disso, o papel da família é propiciar o primeiro modelo de educação no que diz respeito às primeiras vivências, objetivando orientar e conduzir o indivíduo. Algumas experiências vivenciadas pela criança, sob orientação dos pais pode influenciá-lo, consciente e inconscientemente. O que corrobora Coelho (2001) quando diz que, a aprendizagem se dá dentro e fora do ambiente escolar. A família e a escola coexistem no que concerne à aprendizagem, os pais e os educadores sempre estão ensinando e as crianças sempre estão aprendendo em diferentes níveis de consciência.

Então, como frisa Smole (1996), aprender constitui uma complexidade que exige interação, disputa, aceitação, rejeição, caminhos diversos, percepção das diferenças, e principalmente a integração na busca constante de todos os aspectos envolvidos nessa dinâmica.

Portanto, alguns fatores influenciam diretamente na aquisição da leitura e escrita, tais como capacidade cognitiva do indivíduo, suas características individuais, sua automotivação, a relação estabelecida entre professor e aluno, bem como a relação estabelecida entre os próprios alunos, mas sobretudo, as estratégias e as metodologias de ensino escolhidas pelo educador. O que pode determinar a satisfação do aluno em querer permanecer ou não, no ambiente escolar.

## **2.2 COMO A ESCOLA TEM ENFRENTADO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS DISCENTES?**

Como iniciamos a discussão no ponto anterior, alguns dos fatores que acaba resultando na evasão escolar é a falta de estímulo adequado à prática da leitura e escrita para o aluno e o desarranjo dos profissionais da educação, mas vale salientar que mesmo identificando essas complexidades algumas instituições continuam de braços cruzados a esse respeito.

As turmas foras de faixa etária, sobretudo na rede pública, o sistema desmotivador que vai desde à falta de infraestrutura à má remuneração dos profissionais, acaba resultando em alunos "jogados à mercê da sorte". E acarretando a formação de analfabetos funcionais.

Isso porque, quando não se há uma preocupação com a metodologia que será aplicada diante das limitações individuais para o processo de alunos leitores-escritores proficientes, o processo de ensino-aprendizagem acontece de maneira

equivocada. De acordo com Mendonça & Mendonça (2015) não é necessário uma técnica específica para promover o letramento literário na criança, portanto, não há "segredo" para esse estímulo. Basta a familiaridade do educando com o gênero proposto e o interesse surgirá instantaneamente e progressivamente.

Ainda segundo os autores, também é preciso saber separar a interpretação do que é letramento e do que é alfabetização, o que muitas escolas e profissionais, ainda se equivocam a esse respeito. Lara (2005) sugere que uma criança para que chegue à escola, tenha que saber falar, compreender explicações, reconhecer objetos, formas e obedecer a ordens complexas, assim, será fácil alfabetizá-la. No entanto, o processo de letramento não acontece com a alfabetização. Ele é construído durante toda a vida estudantil, e após ela.

Mendonça & Mendonça especificam:

Trabalha-se o que é específico à alfabetização, quando se ensinam as relações entre fonemas e grafemas, mostrando quais e quantas letras são necessárias para se escrever as palavras, quando se apresenta a composição silábica, a separação de sílabas das palavras, a segmentação das palavras dentro de um texto, a ortografia, aspectos referentes à estrutura do texto, o uso de letras maiúsculas e minúsculas etc. (MENDONÇA; MENDONÇA, 2015, p.47).

Logo, a escola precisa saber que tem dois papéis na vida estudantil do aluno, o de ensinar a decodificar (para que o aluno saiba ler e escrever) e o de promover o letramento desse aluno (para que ele saiba o que lê e escreve, para quê e porquê).

Outrossim, a metodologia com que se dá essa abordagem é o que tornará o processo de aprendizagem prazeroso. Os PCN (1998) trazem a diversidade textual como forma de expansão do conhecimento letrado do aluno. Apresentando que a partir dessa diversidade, ele, se torna capaz de utilizar a língua de modo variado e produzir diferentes efeitos de sentido, adequando o texto as mais variadas situações de interlocução oral e escrita. Assim, como corrobora Lara (2005, p.02): "O conhecimento não se traduz em mera aquisição (memorização), mas em uma construção permanente de uma fórmula viva de comunicação."

Partindo desse pressuposto, trabalhar com a diversidade de gêneros textuais, possibilita ao aluno a familiaridade com as mais variadas formas de linguagem. Nesse direcionamento, Bakhtin afirma que:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de

modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Ou seja, a concretude do estudo de gêneros, possibilitará a familiaridade na adequação da língua e da linguagem, de maneira espontânea, mas, esse processo também se dá pelo domínio que o professor tem sobre o conteúdo. Daí a importância do professor-pesquisador proposto por Pimenta e Lima (2014), mas também de um ensino sequenciado, embora a sequência não seja um suporte engessado. Mas, é a partir dela que há a viabilização da seleção de conteúdos, atividades e metodologias de acordo com a faixa etária e o desempenho da turma.

Além do que fora, supracitado, o ensino a partir de gêneros, possibilita propostas diversas para minimizar o que Bragatto Filho (1995, p.93) chama de "crise da leitura - uma das responsáveis, sem sombras de dúvida, pelo fato das crianças chegarem à escola analfabetas e saírem de lá alfabetizadas, mas ignorantes". Por esse prisma, aproximar o aluno de uma variedade de suporte textuais, o prepara para uma futura vida acadêmica, facilita a aprendizagem e estimula ao hábito da leitura pelo prazer e não pela obrigação.

Para tanto, a escola enquanto instituição formadora deve garantir aos seus profissionais uma formação continuada adequada para que o professor enxergue seu papel e reconheça a necessidade de modificar, aprimorar ou mudar seu método de ensino.

Além de incentivo à elaboração de sequências didáticas, por exemplo e a fomentação de treinamentos, com outros profissionais da área que possam trazer novas ideias e trocar experiências positivas que já foram vivenciadas em realidades semelhantes, são métodos de um modelo de ensino que Marcuschi (2008) defende, longe do tradicional e engessado.

Segundo ele, a sequência didática tem a finalidade de ser um suporte norteador. Onde o professor tem a disponibilidade de organizar as ideias e propor de modo contínuo a metodologia para o ensino-aprendizagem, e a formação continuada defendida por Rodrigues (2017), permite que professores com muitos anos de sala de aula e que rotineiramente estão habituados a um modelo de educação tradicional, repensem seus métodos e possam, num contexto educativo, estar a par da realidade, sobretudo, tecnológica.

Todavia, de acordo com Rodrigues (2017) um dos problemas para essas formações continuadas, ainda é o financeiro, visto que os governos não investem na

educação e isso leva aos profissionais terem que custear por conta própria, e isso dificulta às formações porque nem todos têm interesse ou podem arcar com este investimento.

Em contraponto, Smith & Strick (2017) defendem a ideia de que, ainda sabendo desses empecilhos que dificultam ou atrasam metodologias de ensino diferenciado, uma das maneiras que as escolas podem executar um plano de letramento, escrita e leitura eficaz é identificando, primeiramente, a demanda e categorizando os níveis de dificuldades dos alunos e, posteriormente, criando, dentro do ambiente escolar, espaços organizados, coloridos e atrativos para que as crianças se sintam atraídas, a priori, visualmente, e depois, implante novas metodologias, de acordo, também como grau de experiência de cada professor.

### **2.3 O PAPEL ESSENCIAL DO PROFESSOR NO AUXÍLIO DA CRIANÇA COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM**

O processo de formação de leitores em todas as fases de escolarização requer empenho, este, diretamente ligado à forma como o professor encara o processo de ensino-aprendizagem, assim como o seu papel nisso. Ser leitor é muito mais do que gostar de ler, ou apenas ler o que se gosta. Embora, o primeiro estímulo seja de ler o que se tem prazer, para depois se adquirir o hábito pela leitura de textos necessários, gostar de ler e escrever é uma construção.

Segundo Rouxel (2013), a literatura busca formar um sujeito leitor livre, que seja capaz de construir o sentido daquilo que lê de forma autônoma, com criticidade e poder de argumentação no momento da recepção dos textos literários. Corroborando com essa definição, Cosson, esclarece que:

A educação literária busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (COSSON, 2006, p.12).

Assim, ser leitor é estar atento a todas as formas possíveis de textos, desde a uma simples placa até um texto em prosa, passa pela fase do encantamento sem fugir da informação. Portanto, buscar novas perspectivas para a escolarização adequada da literatura torna-se ainda mais urgente, visto que a concepção

tradicional do ensino ainda é muito presente e os profissionais parece ainda não se darem conta do seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse viés, a formação de sujeitos-leitores está estritamente ligada ao professor enquanto, também, sujeito-leitor. Essa é uma definição de Rouxel (2013), atribuída ao educador que, mesmo tendo sua própria leitura sobre o texto, a vislumbra em função de diferentes parâmetros, a exemplo de idade dos alunos e, expectativas institucionais, para que, a partir dela seja definida que leitura do texto poderá ser elaborada na aula. Por isso, ainda, de acordo com Cosson:

O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário. (COSSON, 2006, p. 27).

Desse modo, as mudanças no ensino, ocorrem a partir do momento em que o aluno, com a orientação do professor, identifica o que há por traz de um texto literário. As informações subjetivas, as viagens sem sair do lugar, o flutuar sem tirar os pés do chão. Vendo o mundo e seus acontecimentos de uma maneira mais leve, ainda que, lançando o olhar crítico sobre ele.

É preciso compreender a leitura literária, portanto, não apenas como um ato de prazer, pois ela é mais que isso: a leitura literária deve nos instigar a criticidade, aos nossos atos como pessoa e cidadãos sociais. E essa leitura só é possível ser aprendida na escola como afirma Cosson:

Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois, a leitura literária que a escola objetiva processar vira mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona (COSSON, 2005, p. 26).

Em consonância a isso, vale lembrar que a escrita está ligada, também, ao grau de leitura de cada indivíduo. Uma pessoa que muito lê, geralmente escreve bem, tem facilidade na construção e interpretação de enunciados e é capaz de construir opiniões próprias, sobre os mais variados assuntos. Daí a ideia de que a leitura liberta.

E sim, a afinidade do professor com a leitura e com a escrita induz o aluno a ser proficiente. Portanto, é indispensável que o professor tome ciência do quão

espelho ele é, no processo não só de aprendizagem, mas do ser social, de cada aluno.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida pelo método dedutivo bibliográfico, a partir da leitura e análise de textos teóricos, encontrados em livros e artigos científicos que fundamentam a maneira com que o processo de leitura nas escolas é desenvolvido por professores da educação básica e quais as dificuldades enfrentadas para que isso aconteça.

Foi priorizada a desse material supracitado, apresentados pela orientadora, como também alguns outros teóricos que tomamos conhecimento ao longo da vida acadêmica. De acordo com Galliano (1979, p. 39), “a dedução consiste em tirar uma verdade particular de uma verdade geral na qual ela está implícita”, logo, visando a colaboração para a discussão a respeito da prática e formação de leitores ativos, bem como, uma expectativa de sanar a problemática da desmotivação à leitura e o impasse para a formação de um ensino-aprendizagem eficiente.

Além disso, a intenção com essa pesquisa é que mais pessoas possam refletir sobre como tem se dado a formação de leitores ativos, participativos e proficientes, através da conscientização a respeito das metodologias aplicadas e seu envolvimento em práticas mais lúdicas, que priorizem o cotidiano do aluno e as suas experiências fora da escola.

### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dessa pesquisa foi possível refletir a respeito do desenvolvimento do processo de leitura em sala de aula nos anos iniciais da educação básica e de como isso pode estimular ou desestimular a criança ao longo da sua vida estudantil, a depender de como o professor apresenta o processo de ensino para ela.

Logo, os resultados alcançados, nos possibilitou considerar o papel como futuras educadoras e buscar, antes de tudo, pensar na recepção das nossas metodologias, pelo aluno. Assim, com esse pensamento, poderemos buscar meios

de tornar as salas de aula atrativas e convidativas a um processo de ensino-aprendizagem lúdico, prazeroso.

O presente trabalho, demonstrou fundamentalmente a aprendizagem no que diz respeito à leitura e escrita dentro da sala de aula. Partindo da hipótese de que, as dificuldades das crianças na leitura e escrita tem ultimamente se agravado bastante, principalmente após a pandemia, diante da problemática que parte das extremas dificuldades de alguns alunos, como também, a falta de acompanhamento das atividades em casa, os distúrbios, carência de um ensino de qualidade e o início de uma pandemia interferem significativamente no processo de aprendizagem do aluno.

Portanto, a hipótese levantada foi que a dificuldade de aprendizagem, de leitura e escrita é um problema enfrentado por muitos alunos que frequentam as escolas públicas e privadas no Brasil, assim, confirmando, compreendemos essa problemática existencial e nítida em várias escolas brasileiras.

## 5 CONCLUSÃO

Quanto mais se lê, mais se aprende. É o processo da leitura que permite ao indivíduo que ele se identifique no mundo, na sociedade e como ser letrado. É a leitura que facilita as relações humanas e que permite que a escrita flua. Uma pessoa que muito lê, não apresenta dificuldade na fala, na escrita e na formulação de ideias.

No entanto, o grande desafio, em pleno século XXI, ainda é o estímulo a esse grande mecanismo de interação social. E a resposta não é fora do comum: ambiente atrativo, material convidativo, e um profissional capacitado. Ora, não há como formar alunos proficientes em leitura e escrita sem que haja o exemplo disso a partir do professor.

Um profissional que entende o processo pedagógico como uma troca de saberes, e que não importando a faixa etária, cada aluno traz consigo uma bagagem cultural; repensa sua metodologia de ensino e volta o olhar a esse contato em que o aluno torna-se o protagonista, de modo que ele, o aluno, se sentirá especial e único. Facilitando seu desempenho e incentivando-o a estar na escola, que passa a ser um ambiente igualitário, inclusivo e acolhedor.

Desse modo, aceitar que os métodos de ensino devem ser promovidos tendo como base a realidade de cada escola, cada sala de aula e por que não dizer cada indivíduo, é o primeiro passo para que o educador, que é peça fundamental para que a escrita e a leitura sejam estimuladas, desenvolva aulas envolventes, divertidas e eficazes.

Até o século XIX, a escola era vista apenas como um depósito de conteúdos, em que os alunos terminavam seus estudos sabendo decodificar palavras, contar e desenvolver as quatro principais operações matemáticas, pouca era a preocupação com a formação letrada do aluno, em que ele pudesse compreender a aplicação dos conteúdos na prática, no cotidiano e a relação de cada um com a sua vivência.

Contudo, a partir da pedagogia freiriana, começou-se a pensar no aluno como protagonista e é com essa visão de um aluno capaz de ser transformador social que pensamos no professor como agente multiplicador de saberes, do ponto de vista de que ele, o professor, deve ter consciência disso e buscar aproximar sua metodologia ao deleite, sem que o processo de ensino-aprendizagem seja visto pelo aluno e pela comunidade como uma maneira apenas de ter sucesso diplomático e acadêmico, mas que independente da fase estudantil, o aluno pode ser precursor do seu próprio conhecimento, desde que saiba buscar na leitura e na escrita "as asas" para o seu crescimento intelectual.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. da. **Escola coerente à Escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997 (Coleção Educação popular - nº 8.).

BRAGATTO FILHO, Paulo. **A “crise da leitura” e uma proposta de biblioteca alternativa: Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Ática, 1995. p.93 - 95 .

BRANDÃO, Helena H. Nagamine e MICHELETTI, Guaraciaba. **Teoria e prática da leitura. In: Coletânea de textos didáticos**. Componente curricular Leitura e elaboração de textos. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB, 2002.

BRASIL, MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **PCN Ensino Infantil: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Média e tecnológica, 1998.

CARNEIRO, Itála Medeiros. **Dificuldades de leitura e escrita no processo de alfabetização: um estudo na classe de aceleração.** Brasília, 2007.

COELHO, José Dias. **Livro Verde para a Sociedade de Informação em Portugal.** Ministério da Ciência e da Tecnologia, Lisboa, Missão para a Sociedade da Informação, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. **Evasão Escolar.** Disponível em: <http://www.abmp.org.br/textos/159.htm>. Acesso em 29/08/2022.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** São Paulo: Global, 1995.

GALLIANO, A. G. **O Método Científico: Teoria e Prática.** São Paulo: Harbra, 1979.

LARA, Eleane Maria Teixeira de. **Dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita.** Santa Maria: UFSM, Rio Grande do Sul, 2005.

LOPES, José. **Conceptualização, Avaliação e Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagens: A Sofisticada Arquitectura de um Equívoco.** Braga: Psiquilíbrios Edições, 2010.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. **Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização.** São Paulo: UNIVESP, 2015.

PIMENTA, Selma G. & Lima, Maria do Socorro L. **Estágio e Docência.** São Paulo. Cortez Editora, 2004.

RODRIGUES, Gabriel de Jesus. **Dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita e a Intervenção Educativa com o Recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação: As Percepções de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.** Universidade Fernando Pessoa: Porto, 2017.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da Literatura;** tradução: Neide Luzia de Rezende. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

SMITH, Carolina; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores.** Porto Alegre: Artmed, 2017.

**AUTISMO NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR NA  
EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

ANDRADE, Dayane Araújo Andrade  
SILVA, Lucineide Macêdo da  
SILVA, Simone Sousa  
NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz  
Briele Bruna Fárias da Silveira

**RESUMO**

O autismo é um transtorno do espectro psíquico-neurológico, que afeta as habilidades relativas ao comportamento social, especialmente àquelas envolvidas com a comunicação e a socialização de crianças, jovens e adolescentes, gerando inúmeras dificuldades de relacionamento e dificultando o ensino e a aprendizagem dos indivíduos com este transtorno. Este artigo tem como tema a inclusão da criança com TEA na escola e reflexões sobre o papel do professor e traz como objetivo geral refletir sobre o papel do docente na educação de crianças com autismo e como objetivos específicos elencou-se: compreender o autismo e suas características, e identificar, na literatura, autores que tratem do papel do professor na educação da criança autista a partir de um estudo de natureza bibliográfica e pesquisa de campo. Com o propósito de suscitar algumas reflexões que consideramos pertinentes à abordagem do tema, além disso, foi realizada entrevistas com docentes que têm vivência com crianças TEA. Este estudo, portanto, tem um cunho qualitativo, uma vez que buscamos integrar aos estudos já realizados as reflexões sobre a temática. Por fim, foi observado que a inclusão dos alunos autistas na escola regular depende de uma série de fatores, destacando-se entre eles a formação adequada dos educadores, o acesso a recursos materiais e a participação e apoio de uma equipe multidisciplinar para dar suporte junto às ações da escola.

**Palavras-chave:** TEA. Ensino-aprendizagem. Professor.

**ABSTRACT**

Autism is a disorder of the psychic-neurological spectrum, which affects the skills related to social behavior, especially those involved with the communication and socialization of children, young people and adolescents, generating numerous relationship difficulties and making it difficult for individuals to teach and learn. with this disorder. This article has as its theme the inclusion of children with ASD in school and reflections on the role of the teacher and has as a general objective to reflect on the role of the teacher in the education of children with autism and as specific objectives it was listed: to understand autism and its characteristics, and to identify, in the literature, authors that deal with the role of the teacher in the education of autistic children from a bibliographic study and field research. In order to raise some reflections that we consider relevant to the approach to the theme, in addition, interviews were carried out with teachers who have experience with ASD children. This study, therefore, has a qualitative nature, since we seek to integrate reflections

on the subject into the studies already carried out. Finally, it was observed that the inclusion of autistic students in regular schools depends on a series of factors, among them the adequate training of educators, access to material resources and the participation and support of a multidisciplinary team to support together to school actions.

**Keywords:** TEA. Teaching-learning. Teacher.

## 1 INTRODUÇÃO

O Autismo é conhecido cientificamente como Transtorno do Espectro Autista (TEA) e se caracteriza por meio de problemas de socialização, comunicação e comportamento sendo diagnosticado a partir dos 2 a 3 anos de idade. Esta síndrome afeta a vida social das crianças, pois, elas passam a apresentar dificuldades de linguagem, expressão de sentimentos e ideias, dificuldades de estabelecer contato visual e desenvolvimento de movimentos estereotipados ou repetitivos.

Como não conseguem expressar todas as emoções, estas crianças, no ambiente escolar, enfrentam muitas dificuldades, inclusive de aprendizagem, sendo necessária a intervenção de uma equipe multidisciplinar para que a criança consiga avançar e se desenvolver, apesar das suas dificuldades.

De acordo com Rodrigues (2010), a maioria dos autistas chegam a maior idade apresentando problemas básicos de linguagem e comportamento, transtornos de personalidade, problemas afetivos sociais e catatonia. Alguns destes comportamentos vão surgindo e desaparecendo ao longo da vida do autista.

Quanto às intervenções do professor na escola, Rodrigues (2010) aponta que é necessário que ele realize um planejamento pedagógico individual para a criança com autismo, levando em conta suas individualidades e especificidades. Também define que a presença da família na escola contribui com o desenvolvimento do trabalho educativo, porque, além da escola, o autista precisa fazer as terapias e ter o acompanhamento de outros profissionais na área da psicologia, psiquiatria e neurologia, se assim for necessário.

Vale destacar que nem todos os autistas possuem a necessidade da ação medicamentosa. Ademais, o professor tem um papel fundamental na educação da criança autista na escola, porque é a partir do trabalho pedagógico desenvolvido por ele, tendo o apoio multidisciplinar, que o aluno com autismo conseguirá avançar.

Desta forma, questiona-se qual o papel do professor na educação do autista e para tal feito o presente trabalho tem como objetivo geral: refletir sobre o papel do docente na educação de crianças com autismo e como objetivos específicos elencou-se: compreender o autismo e suas características, e identificar na literatura autores que tratem do papel do professor na educação da criança autista.

A escolha deste tema se deu a partir da necessidade que temos de entender melhor como atuar com crianças autistas no âmbito escolar, bem como social. Além disso, estudos apontam para a inópia de reflexão sobre a função da escola e, conseqüentemente, do professor durante o processo de educação da criança com autismo sendo, portanto, extremamente importante que se discuta este tema, para que possamos refletir sobre o papel do professor mediante tal cenário.

Em vista disso, o trabalho foi dividido em tópicos, no primeiro tópico abordamos o transtorno espectro autista citando o pensamento de autores que dissertam sobre o tema. No segundo tópico trazemos o direito da criança com TEA. Como também foi estudada a lei 12.764/12 para maiores esclarecimentos a respeito da criança com TEA, além da lei 9.394/96 (LDB) que dispõe sobre a educação especial, para garantir que o aluno com transtorno do espectro autista (TEA) tenha seus direitos assegurados pela lei. No terceiro subtópico, fala sobre o papel do professor na educação de criança com autismo.

Dando continuidade, constatamos que a metodologia da pesquisa realizada foi de cunho qualitativo com questionamentos explicativo. Para conseguirmos mais informações, fizemos a entrevista realizada com professoras da educação infantil, ensino fundamental e sala do AEE, de dois municípios, Campina Grande-PB e Ingá-PB.

Em sequência, apresentamos o tópico de resultados e discussão, que discorre sobre a fragilidade que ainda gira em torno do professor em como dar assistência necessário ao aluno com TEA. Ao finalizar esse trabalho foi possível perceber que ainda há muito o que se aprender sobre como lidar com a realidade do autista, que não basta só ter esse aluno em sala de aula, que esse processo de ensino e aprendizagem requer muito engajamento e dedicação por parte dos envolvidos (gestão, coordenação, família e aluno).

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O autismo engloba uma série de características comportamentais e entre as dificuldades persistentes neste tipo de transtorno estão a comunicação e a interação social em diferentes contextos. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), entre os déficits destacam-se: o da reciprocidade socioemocional, caracterizado pela dificuldade de estabelecer diálogo e o compartilhamento dos interesses, emoções ou afeto; os comportamentais comunicativos, que se caracterizam pela dificuldade de expressão verbal e não verbal ou por meio da anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou pela ausência das expressões faciais; o de desenvolvimento, que envolve a dificuldade em manter e compreender relacionamentos, ajustar o comportamento ao contexto social e dificuldades nas brincadeiras imaginativas ou de conviver e brincar com seus pares.

As crianças com o transtorno do espectro autista apresentam padrões de comportamento restritos e repetitivos, movimentos motores ou uso de objetos de forma giratória, rigidez das rotinas e costumes, dificuldade de lidar com o não, apego ou preocupação com objetos incomuns e a hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais. Além de todas estas características, o transtorno autista causa prejuízos no desenvolvimento intelectual. (Cf. FERNANDES, 2017). Varella destaca que:

O diagnóstico do autismo é clínico e é realizado através de observações diretas do comportamento e de uma entrevista com os pais ou responsáveis e geralmente os sintomas do autismo se apresentam entre dois e três anos de idade e destaca ainda que o TEA caracteriza-se como distúrbio que pode variar do grau leve ou severo, sendo considerado como limitrofia, em casos leves podendo ser diagnosticados em indivíduos com traços autísticos, ou em portadores da síndrome de Asperger, considerada um tipo de autismo com inteligência normal. (VARELLA, 2011).

O autismo se apresenta nos primeiros anos de vida por meio de dificuldades na comunicação, na falta de interação social, sensibilidade a sons e dificuldade de degustar alimentos sólidos. Outra característica é o retardo ou irregularidade no desenvolvimento motor.

Ainda conforme o autor, no terceiro ano de vida da criança ela demonstra

indiferença ao contato social, não se comunicando verbalmente, alinhando objetos, rangendo dentes, arranhando superfícies ou apresentando um olhar distante ou fixo. Também demonstram hiperatividade e ausência do contato visual. Entre os quatro e cinco anos, a criança desenvolve problemas na linguagem, ausência ou limitação desta, tem resistência às mudanças e apresenta movimentos estereotipados.

Na área das relações sociais, estas crianças apresentam dificuldades na interação, que as conduz ao isolamento, dificuldades de interação, ansiedade excessiva, dificuldades de entender seus sentimentos, de compreender limites pessoais e fazem uso de expressões faciais inadequadas ao contexto.

Quanto à linguagem, segundo Papim e Sanches (2013), crianças autistas apresentam um quadro de ecolalia, inversão pronomes, dão respostas fora do contexto da pergunta, não compreendem as nuances da língua, como sarcasmos ou provérbios. Os autores destacam que esta dificuldade afeta diretamente a vida dos autistas principalmente no contexto escolar e na vida em sociedade.

A dificuldade de comunicação é um obstáculo que afeta diretamente a vida destes indivíduos sendo, portanto, uma dificuldade que gera uma série de implicações para os alunos com TEA. Além da dificuldade de comunicação os autistas acabam criando sua própria forma de interação com o mundo fixando o olhar em objetos e coisas que lhe chamam atenção, pois uma das características dos autistas, quando manipulam objetos, é o hábito de enfileirá-los ou girá-los durante um longo período, demonstrando preferência por cores e formas circulares, e organização extrema.

Outra característica presente nestas crianças são os comportamentos estereotipados e repetitivos, tais como: pular, balançar o corpo e os membros inferiores e superiores, agitar os dedos e fazer caretas. Esses comportamentos tendem a estimular brincadeiras preconceituosas entre as outras crianças, por ignorância, no sentido da não compreensão do drama pelo qual essas crianças passam.

O transtorno do espectro autista (TEA), do qual aqui nos referimos, diz respeito a um grupo específico de distúrbios relacionados ao desenvolvimento psíquico-neurológico, que se dá de maneira relativamente precoce, caracterizado, a princípio, por um conjunto de comprometimento relacionados às habilidades de interação social, que afetam mais significativamente a comunicação, e

comportamentos estereotipados.

Oliveira e Sertié nos diz que,

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. (OLIVEIRA; SERTIÉ, 2017, p. 234).

Diante do exposto, observa-se que existem diferentes níveis de TEA e cada um tem suas características e proporções. Estudos recentes já apontam que o autismo pode ter origem de ordem genética, heterogênea e complexa, com diferentes padrões de herança e variantes genéticas causais.

Praça destaca que a criança com autismo tem seu próprio mundo interior, o que o leva a fugir de qualquer tipo de interação devido a sua dificuldade de se relacionar e de se comunicar com outras pessoas. Este mundo interior por vezes não compreendido existe e precisa ser respeitado desta forma será possível interagir com os autistas e compreender a forma que eles enxergam o mundo.

Diante deste entendimento, o autista apresenta este comportamento por não saber exteriorizar seus sentimentos e compreender os sentimentos das outras pessoas. Esse isolamento, neste sentido, representa a dificuldade de interação social e de comunicação destes indivíduos.

Mello (2004) destaca a tríade de dificuldades que os autistas apresentam, sendo elas: a dificuldade de se comunicar de forma verbal e não-verbal, a dificuldades de socializar e a dificuldade para usar a imaginação por meio da rigidez e da inflexibilidade, comportamentos obsessivos e repetitivos. Estas dificuldades supracitadas pelo representam as características comuns entre as pessoas autistas e afetam diretamente a qualidade de vida e desenvolvimento destes indivíduos.

Aguiar (2009), por sua vez, define que o diagnóstico das pessoas com suspeita de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) precisa ser feito por meio de uma equipe multiprofissional e, a partir deste diagnóstico, avaliar o comprometimento e nível funcional do indivíduo para que se possa formular um Projeto Terapêutico Singular (PTS).

De acordo com Beltrame (2018), após feito o diagnóstico, o procedimento mais adequado que a criança autista tenha o tratamento indicado para o seu perfil, de maneira que os efeitos do autismo sejam amenizados e a criança consiga ter

uma maior qualidade de vida. Este tratamento deve ser realizado por meio de uma equipe composta por médico, fisioterapeuta, psicoterapeuta, terapeuta ocupacional, nutricionista e fonoaudiólogo.

Entre os tratamentos indicados, citados pela pediatra, estão o uso de remédios para combater os sintomas de agressão, hiperatividade, compulsividade e dificuldade para lidar com a frustração; uma alimentação adequada, à base de alimentos orgânicos, antioxidantes e ômega 3; acompanhamento com fonoaudiólogo; musicoterapia, psicoterapia; psicomotricidade e equoterapia.

Todos estes tratamentos contribuem para o desenvolvimento do autista ajudando-o em suas dificuldades sendo assim, o diagnóstico precoce é o melhor caminho para que estes indivíduos tenham a oportunidade de superar suas dificuldades. Como se sabe, os tratamentos são parte da rotina do autista e devem necessariamente fazer parte de sua vida para que o processo de inclusão seja efetivo. Os pais e cuidadores destas crianças precisam possibilitar a estas a oportunidade de ampliar suas relações sociais e afetivas através das psicoterapias.

A terapia ocupacional, segundo Vichessi (2019) ajuda o autista a lidar com as sensações e situações cotidianas, pois este profissional ajuda o autista a desenvolver as habilidades necessárias para o processo de ensino e aprendizagem, pois o terapeuta ajuda por meio de atividades lúdicas o autista a interagir melhor com o meio e a realizar as atividades. O terapeuta ocupacional pode optar por trabalhar através de especialidades e abordagens específicas, como a análise do comportamento aplicada (ABA), o modelo Denver, o modelo Floortime ou a Integração Sensorial. Esta abordagem ajuda os alunos a absorver melhor a aprendizagem e a dar respostas mais adequadas ao que lhe é ensinado.

Diante do exposto, vale destacar que o acompanhamento adequado é um direito do autista e devem ser priorizados pela família estes cuidados para que a criança consiga alcançar a aprendizagem independentemente de suas dificuldades. É preciso que a família seja parceira da escola e busque alternativas para que as crianças com TEA consigam se desenvolver na escola.

## **2.2 DIREITOS DA CRIANÇA COM TEA**

A lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, em seu Art. 1º, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro

Autista, definindo que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Nesta Lei, também é considerado com transtorno do espectro autista o indivíduo que possui problemas persistentes e significativos na comunicação e nas interações sociais, manifestadas através da deficiência na comunicação verbal e não verbal, na dificuldade de estabelecer relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento, na persistência de padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, na presença de comportamentos motores ou verbais estereotipados, no excesso de aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados e interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012).

Esta Lei, na teoria, garante aos indivíduos com autismo a atenção integral as suas necessidades de saúde através do diagnóstico, atendimento multiprofissional, acesso a medicamentos e nutrientes, à educação inclusiva nas escolas de ensino regular, a participação e preparação para o mercado de trabalho, o incentivo à capacitação dos profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis. Também é garantido o estímulo à pesquisa científica, para que se possa compreender melhor as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.

Observa-se que esta lei garante às pessoas com autismo, absolutamente, os mesmos direitos que recaem sobre as pessoas com outras espécies de deficiências, além de incentivo à formação e capacitação dos profissionais para atender as pessoas com autismo, bem como o diagnóstico precoce. No Art. 3º são definidos os direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, a saber:

- I - A vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
  - a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
  - b) o atendimento multiprofissional;
  - c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
  - d) os medicamentos;
  - e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
- IV - o acesso:
  - a) à educação e ao ensino profissionalizante;
  - b) à moradia, inclusive à residência protegida;
  - c) ao mercado de trabalho;
  - d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. (BRASIL, 2012).

Esta lei assegura aos autistas os direitos essenciais à vida e a dignidade, moradia, saúde, educação, medicação e inserção no mercado de trabalho. Estes direitos foram resultado das lutas das famílias das crianças com autismo e representam a importância do olhar atento da sociedade para estes indivíduos, que necessitam de assistência adequada e de oportunidades para poderem se desenvolver.

Diante destes direitos os autistas têm a necessidade do acompanhamento contínuo e sistemático para que ele se desenvolva adequadamente e tenha possibilidades de avançar na escola e na vida. O autista conforme a lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 têm direito a adaptação curricular, ao transporte para a escola, a cuidadores e professores capacitados, a não discriminação, a ser atendido primeiro em hospitais, clínicas e repartições como bancos entre outros.

Na escola o gestor escolar, ou autoridade competente não pode recusar matricular o aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, podendo ser punido com multa de três a vinte salários-mínimos e em casos de reincidência deverá perder o cargo. Estes e outros direitos são conquistas da sociedade e da família em prol destes alunos sendo, portanto, necessário que a escola e a sociedade como um todo reconheça estes direitos executando-os na escola e garantindo uma verdadeira inclusão escolar.

Santos (2018, p.7) destaca que: "A educação é um direito fundamental, disponível, acessível, aceitável e adaptável". Ou seja, toda a criança seja ela autista ou tendo seja qual for a deficiência, têm direito a uma educação inclusiva que respeite suas limitações e dificuldades. A adaptação curricular nestes casos é fundamental para que o processo de inclusão escolar se efetive. Esta conquista é um direito adquirido que não pode ser violado nem desprezado na sociedade. É importante perceber que o autista deve ter as mesmas oportunidades de qualquer indivíduo, pois ela também é um ser de direitos. Infelizmente, vivemos em uma sociedade excludente que ainda não aprendeu a respeitar as diferenças nem sabe conviver com elas. É preciso que se tenha uma maior consciência sobre ser cidadão e sobre direitos para que ninguém tenha a sua dignidade violada seja na escola, no trabalho, ou na família.

Maliksca (2001) destaca que incluir significa dar acesso a todos à educação democratizando o ensino e garantindo a permanência da

criança na escola a partir da aceitação das diferenças e da redução das desigualdades. É claro que este movimento em prol da inclusão embora seja e esteja garantido em forma de Lei, ainda passa por muitos obstáculos, pois existem preconceitos que minam a proposta inclusiva. Professores despreparados, escolas que não estão adaptadas a realidade destas crianças, falta de recursos e de apoio a família e aos alunos com autismo são apenas algumas das dificuldades enfrentadas na escola.

Santos (2018) aponta que se faz necessário uma análise multidisciplinar para que a atuação do Poder Judiciário corresponda ao bem-estar e desenvolvimento desse sujeito. Ele define que não é apenas colocar o aluno autista na escola, mas dar a ele condições para se desenvolver dentro dela. Esta é a maior questão do direito, a luta para que ele seja verdadeiramente honrado e respeitado no âmbito da escola. Sem sombra de dúvida é preciso que haja um movimento contínuo em prol da educação destas crianças para que, elas consigam aprender e se desenvolver na escola.

Diante destas visões a inclusão é um direito que só pode ser efetivado quando existem condições propícias para que a criança com autismo permaneça na escola aprendendo e interagindo constantemente.

Borgonhone e Moraes (2018) destacam que a dignidade da pessoa humana é um direito fundamental que deve ser respeitado em todos os âmbitos da sociedade. No tocante da escola a dignidade da pessoa com autismo é respeitada quando ela tem a oportunidade de aprender. É necessário que este direito se efetive através da adaptação do currículo e das ações pedagógicas. O respeito é a base para uma educação mais digna e para a criança com autismo este direito é essencial. É preciso que a sociedade não apenas conheça os direitos do autista, mas lute por eles garantindo um desenvolvimento adequado e mais eficaz.

Nesta direção só se efetiva um direito quando ele acontece e no caso da educação do autista ele só é possível quando há um trabalho ético, verdadeiro e real. Diante disso o direito a um diagnóstico, ao tratamento adequado, a participação familiar na escola, à adaptação do currículo, ao atendimento na saúde é necessário para garantia da dignidade da pessoa com autismo.

### 2.3 O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO

A inserção de crianças com Transtorno do Espectro Autista na escola representa uma necessidade demandada pela sociedade e uma realidade vivida por muitos professores nos tempos atuais. Neste contexto, é preciso se repensar o papel do professor diante dos desafios que estas crianças representam para a maioria dos professores, que não receberam formação específica para conduzir o aprendizado dessas crianças.

Barbosa *et al* (2013) destaca que o professor precisa oferecer um suporte pedagógico sólido por meio da qualificação e dos conhecimentos de metodologias adequadas para contribuir com o processo educativo do autista, respeitando suas limitações e superando suas dificuldades.

Nesta direção, só se pode pensar em inclusão a partir de uma profunda reflexão acerca das possibilidades de adaptação do currículo para que o processo de ensino aprendizagem seja, de fato, inclusivo para as crianças autistas na escola, do contrário, permaneceremos brincando de inclusão, amontoando essas em salas de aula do ensino regular, sem que o desenvolvimento de habilidades e competências ocorram efetivamente.

Neste sentido, o professor deve buscar se preparar adequadamente para atender esse tipo de público específico, através de cursos de formação continuada especializados, onde possa se apropriar de metodologias adequadas para atender a realidade destes alunos. E o Estado deve ser o maior aliado dos professores nesse contexto, ofertando não somente a necessária formação especializada aos profissionais atuantes na rede pública de ensino, mas também o suporte, de fácil acesso pelo professor e familiares, de uma equipe multidisciplinar composta por médico, fisioterapeuta, psicoterapeuta, terapeuta ocupacional, nutricionista e fonoaudiólogo.

Esse processo inclusivo, apontado por Barbosa (2013), se mostra eficiente porque é baseado na construção efetiva de uma educação de qualidade, que contemple propostas e ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do autista na escola e não apenas a inserção dele na sala de aula regular. É preciso que o professor tenha um olhar atento sobre as necessidades deste aluno e domine os métodos e técnicas que favorecem sua aprendizagem. Infelizmente, por se

tratar de um grupo minoritário de sujeitos, os cursos de formação dos professores não oferecem o suporte necessário para que o professor enfrente os desafios de uma educação inclusiva voltada às necessidades de crianças com TEA, sendo, neste sentido, extremamente necessário uma formação complementar e contínua, tendo em vista a complexidade e diversidade dos alunos inseridos na escola (Cf. MELO, 2008).

O movimento a favor da inclusão impulsionado pela Declaração de Salamanca e aprovada pelos representantes de vários países e organizações internacionais, em 1994 defende que:

A escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (UNESCO, 1994, p.6)

Consoante à Declaração de Salamanca, a escola precisa atender e se ajustar a todas as crianças e, neste sentido, o professor tem um papel essencial, que é o de promover a inclusão dentro da escola. Vale ressaltar, no entanto, que esta responsabilidade não é exclusiva do professor, mas solidária entre os diversos agentes públicos (secretarias de educação, de saúde, ministérios públicos de educação etc.) e sociais (família, associações defensoras dos direitos humanos etc.)

Em seu Art. 59, a LDB, lei no. 9.394/96 (BRASIL, 1996), define que os sistemas de ensino "[...] assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação [...] currículos adaptados, uso de recursos adequados e materiais para atender as suas necessidades, terminalidade específica para os alunos que não conseguem concluir o ensino fundamental, devido às suas dificuldades, e programa escolar diferenciado para os alunos superdotados.

Além destes direitos, também é garantido aos autistas a inserção no mercado de trabalho, a integração nas classes regulares, professores com especialização adequada em nível médio e superior, inserção na sociedade e acesso igualitário aos programas e benefícios sociais suplementares disponíveis para o nível do ensino regular.

De acordo com o exposto na LDB, o trabalho pedagógico realizado na escola precisa contemplar as individualidades dos alunos com deficiência, por meio da adaptação dos currículos, dos métodos, técnicas, recursos educativos e

organização, que atenda às necessidades destes alunos. Nesse entendimento, o professor tem um papel importante enquanto agente ativo no processo de formação educacional, porque ele é o mediador do conhecimento na sala de aula e o responsável por pôr em prática a proposta de ensino da rede em que atua.

Farias, Maranhão e Cunha (2008) destacam que a escola que busca, verdadeiramente, promover a inclusão precisa adaptar o currículo e o ambiente físico às necessidades de todos os alunos e, conseqüentemente, mudar o paradigma dentro do próprio contexto educacional. Afirmam, ainda, que a relação professor-aluno com deficiência precisa ser respaldada na identidade afetiva, no respeito e no estímulo positivo, para que o aluno se desenvolva em suas possibilidades e potencialidades, e seja exemplo dentro da sala de aula.

Ademais, a forma como o professor adequa seu planejamento e busca incentivar os alunos com deficiência fará com que os demais alunos também passem valorizar e respeitar os colegas que apresentam limitações e/ou dificuldades, criando, assim, toda uma rede de solidariedade, efetivando a inclusão como um todo na escola. Nesta direção o professor é aquele que media a aprendizagem e contribui com a socialização dos alunos com os alunos com TEA mostrando que nossas diferenças nos completam e não nos afastam.

Nesta direção, o processo inclusivo conforme os autores acima citados dependem da participação efetiva dos professores junto a equipe técnica e multidisciplinar. É preciso que se favoreça a adaptação do currículo e da metodologia utilizada pelo professor para que, o aluno com autismo, consiga avançar e aprender apesar de suas limitações.

Nessa perspectiva, Bosa (2006) destaca que o planejamento do professor para atuar junto ao aluno com autismo precisa ter uma estrutura que respeite o desenvolvimento do aluno, priorizando as suas dificuldades na fala, interação social mediada pela linguagem, concentração, entre outros.

O planejamento do professor, neste sentido, deve ser flexível e reflexivo, para que o aluno com autismo consiga avançar. Nesta perspectiva as aulas devem ser planejadas e pensadas também para estes alunos que apresentam esta tríade de dificuldades para que estes sejam de forma efetiva incluídos na escola.

Não obstante, deve-se considerar o professor como um adulto importante e mais experiente que tem papel fundamental no desenvolvimento da criança, sobretudo aquela com autismo, visto que pode facilitar a apreensão por ela

dos diferentes aspectos do contexto onde ela está inserida. (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008, p.367).

O professor, neste sentido, tem um papel muito importante para o desenvolvimento do autista, porque é ele quem vai mediar o acesso deste aluno ao conhecimento e observar o nível de desenvolvimento intelectual proximal para, então, poder avançar, conduzindo-o a uma aprendizagem significativa. O professor neste entendimento é o responsável por mediar o ensino garantindo mais igualdade e inclusão na escola.

Borba e Barros (2018) definem que é preciso estabelecer um programa de ensino, para que os alunos com autismo desenvolvam a aprendizagem, e definem que estes devem ser formulados baseados nas necessidades destes alunos e na superação das suas dificuldades. O ensino destas crianças é um processo lento e gradual, que exige por parte do professor dedicação e percepção sobre os avanços e retrocessos do programa.

As intervenções pedagógicas, que resultem de um adequado planejamento, devem priorizar o desenvolvimento das habilidades de linguagem e de interação social, áreas a vida em sociedade que representam as maiores dificuldades enfrentadas por estes alunos, dentro e fora da escola. É preciso pensar em estratégias pedagógicas que valorizem a autonomia destes alunos e possibilitem o seu desenvolvimento.

Um dos desafios dos programas de intervenção é identificar quais as prioridades do aluno e como podem ser superadas as suas barreiras de comunicação e participação. O reforço positivo é uma ação que deve ser implementada todas as vezes que o aluno autista obtiver êxito em alguma atividade proposta, mostrando para ele que aquele avanço é significativo.

Lembre-se de reforçar positivamente toda vez que a criança acertar, elogiando com entusiasmo, sorrindo, fazendo carinho, realizando uma brincadeira ou entregando um brinquedo. Algumas crianças ainda são sensíveis a elogio ou não possuem interesse em brinquedos o reforço pode ser um pequeno pedaço de algo que ela goste de comer, ou breve contato físico na forma de um carinho, cosquinhas, abraço, juntamente com o elogio. (BORBA; BARROS, 2018, p.20).

De acordo com as autoras, o reforço positivo, tanto de linguagem, quanto de interação é importantíssimo para o desenvolvimento da criança autista e, neste sentido, a manifestação de afetividade por parte, primeiramente, do professor (e extensivo à toda a comunidade escolar), o jeito de olhar e incentivar os alunos

desempenha um papel extremamente importante em todo o processo de desenvolvimento sociocognitivo destas crianças, pois, dependendo da forma como o professor lida com as respostas de um aluno autista, ela poderá ou não se desenvolver.

Em meio às dificuldades de comunicação, interação e comportamentos estereotipados, o professor precisa encontrar, junto a estes alunos, uma forma de ajudá-los a lidar com suas dificuldades e pensar em um programa que contemple a superação delas se faz necessário.

Conforme Alves (2016), as estratégias metodológicas utilizadas pelo professor devem contemplar a superação das dificuldades apresentadas pelos autistas, dando condições para que eles consigam adquirir conhecimentos e minimizar os efeitos das áreas comprometidas.

As práticas pedagógicas devem contemplar estratégias, meios e formas que promovam a interação e a mediação por meio da sensibilização, para que o aluno com necessidade educacional especial tenha um ambiente acolhedor e propício, levando-o, desta forma, a permanecer na escola e alcançar o sucesso esperado (CHICON; SÁ; FONTES, 2013).

Diante da fala de Chicon, Sá e Fontes (2013) acolher os alunos com TEA fortalece os vínculos, faz com que os outros alunos da classe reconheçam a importância da não discriminação, leva os professores a desenvolver estratégias eficazes com estes alunos a fim de fazer com que estes avancem na escola e em suas relações sociais.

As estratégias utilizadas pelo professor devem levar em conta as necessidades educativas dos alunos com deficiência, para que possam promover uma educação eficaz por meio da implantação de métodos e técnicas que favoreçam a aprendizagem destes alunos. Nesse contexto, as estratégias de ensino vêm se mostrando eficazes e possibilitam a aquisição de habilidades básicas por parte destes alunos, superando, aos poucos, as dificuldades clássicas do transtorno do autismo.

É consenso entre os estudiosos da área que as crianças autistas conseguem desenvolver habilidades e competências relacionadas ao processo de construção de novos conhecimentos, possibilitando o aprendizado dos comportamentos mais complexos para aquisição dos conteúdos acadêmicos. O autismo, portanto, não

pode ser mais visto como limitador da trajetória educacional formativa de crianças com o referido transtorno, sob o risco de se traduzir em mais uma forma cruel de preconceito excludente.

De acordo com Oliveira (2010), os programas educacionais para autista só serão eficazes se o professor adequá-los às necessidades individuais de cada sujeito com autismo e, nesse sentido, faz-se necessário estabelecer objetivos que estejam de acordo com a capacidade intelectual de cada aluno com autismo. Assim, a intervenção educacional é tão importante quanto à terapêutica e deve complementá-la, pois além de desenvolver competências sociais e habilidades de linguagem e de comunicação é essencial para o avanço do seu aprendizado (OLIVEIRA, 2010, p.57).

Mais uma vez, o professor é extremamente importante para que os alunos com autismo consigam superar as dificuldades, aprendam novas habilidades e construam novos conhecimentos. O professor é o mediador desta aprendizagem e tem a responsabilidade de zelar para que o processo inclusivo realmente aconteça dentro da escola, por meio de ações interventivas que garantam que este aluno faça parte do processo educativo, avançando e superando as dificuldades de comunicação e interação social.

Vale destacar que só é possível desenvolver um bom trabalho com alunos autistas tendo uma formação adequada, pois é necessária a atualização dos professores e uma constante formação para que ele consiga compreender de fato as dificuldades de seu aluno e atuar de forma comprometida e eficaz junto ao seu processo de ensino e aprendizagem.

Nascimento, Nascimento e Santos (2017) destacam que uma das maiores dificuldades dos professores é a falta de uma formação adequada e de uma preparação para atuar com estes alunos e destacam também que a escola é um meio de socialização para estas crianças, no entanto, se faz necessário a intervenção do professor para que esta socialização se efetive.

Conforme os autores, os professores possuem um papel fundamental neste sentido, pois estes podem ajudar os alunos autistas a perceberem melhor o mundo, a si mesmos e ao outro através das interações mediadas.

Caneda e Chaves (2015) apontam que para os professores incluírem, implica uma postura ética, acolhedora, preparada e destemida dos professores diante dos desafios do autismo e enfatizam também a necessidade de uma preparação de

qualidade para estes professores, pois a maioria deles não sabe ao certo como adaptar seus conteúdos curriculares diante das exigências do currículo escolar.

Vale destacar que o aluno com autismo tem uma série de limitações que impedem seu rápido desenvolvimento na escola. Infelizmente a inclusão escolar de crianças autistas implica revisitar concepções, o que exige do professor o equilíbrio e a postura ética na condução do seu ato educativo.

Diante deste contexto percebe-se que mesmo tendo disposição para receber o aluno autista na escola se faz necessário repensar as práticas educativas e todo o processo escolar para que de fato, a inclusão seja garantida.

Para Rosa et al. (2017), para que o professor consiga desenvolver a aprendizagem do aluno com autismo ele deve ter uma sala com boas condições materiais, ter um número de alunos reduzidos pois a agitação impede a concentração do aluno autista, ter a sua disposição materiais lúdicos e adequados para motivar este aluno nas aulas e, principalmente, ter um professor atento e ético comprometido com a aprendizagem e a inclusão destes alunos.

Embora os autores destaquem a importância do papel do professor também se faz necessário que os pais e responsáveis pelas crianças atuem de forma contínua em seu processo educativo ajudando a escola e garantindo a esta criança o direito a uma educação de qualidade voltada para atender suas necessidades. Sem esta parceria entre pais e escola é impossível desenvolver práticas educativas que contribuam com o desenvolvimento destes alunos. Sendo assim, a parceria da família é essencial para que a educação das crianças autistas na escola regular se efetive.

Barbosa et al. (2013), destaca que o processo de inclusão dos autistas na escola regular depende da parceria família e escola e não apenas da boa ação dos professores porque inclusão se faz de forma coletiva e continuada. É preciso que os pais e os professores compreendam que a parceria é eficaz e necessária, pois a autista precisa de apoio multidisciplinar e este apoio é buscado pelos pais junto a outros profissionais além dos muros da escola. De acordo com Lopez:

Professores, orientadores, supervisores, direção escolar, demais funcionários, famílias e alunos precisam estar conscientes dessa singularidade de todos os estudantes e suas demandas específicas. Esta tomada de consciência pode tornar a escola um espaço onde os processos de ensino e aprendizagem estão disponíveis e ao alcance de todos e onde diferentes conhecimentos e culturas são mediados de formas diversas por

todos os integrantes da comunidade escolar, tornando a escola um espaço compreensível e inclusivo. (LOPEZ, 2011, p. 16).

Lopez (2011) destaca bem a importância desta parceria e da participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo quando diz que é preciso que todos se conscientizem do seu papel na inclusão escolar para que a escola se torne verdadeiramente um lugar inclusivo. Nesta direção compreende-se que os professores precisam ter esta rede de apoio na escola para que o aluno com autismo consiga se sentir parte da escola.

Nunes (2011) reflete o papel do professor quando indica que o processo de inclusão depende de uma mudança de mentalidade, pois muitos professores que atuam nas escolas sentem medo ou não aceitam a inclusão devido a sua formação cultural e intelectual. O autor destaca que essa resistência muitas vezes é fruto da falta de conhecimento sobre o autismo e da falta de ajuda por parte da escola.

Por essa ótica, Pimentel e Fernandes (2014) destacam que os professores podem contribuir de forma efetiva com a inclusão dos alunos com autismo, no entanto destacam as dificuldades dos professores pela falta de especialização adequada para desenvolver um trabalho educativo que contemple as dificuldades envolvidas nesse espectro (comportamento, socialização e comunicação). Neste sentido, a inclusão deste aluno exige professores qualificados, recursos materiais adequados, participação da família e da comunidade escolar e apoio aos professores, pais e alunos dentro da escola.

Diante destas dificuldades, os professores acabam não conseguindo alcançar os objetivos propostos e muitos destes alunos acabam deixando a escola devido a falta de apoio familiar, da falta de recursos, infraestrutura e materiais adequados na escola.

Adurens e Vieira (2018) apontam que os professores não se sentem preparados para atuar junto ao aluno com autismo, pois em sua formação acadêmica esta formação acaba sendo ineficaz. Nos cursos de graduação, embora se fale em educação inclusiva, ainda se faz necessário uma especialização mais ampla neste sentido para entender a complexidade do trabalho com os autistas. Trabalho que exige por parte do professor além de compromisso e ética, o conhecimento científico necessário para que ele consiga planejar aulas que despertem os alunos fazendo com que estes participem.

### 3 METODOLOGIA

Para conseguirmos chegar a um resultado de dados satisfatório utilizamos a pesquisa de cunho quanti-qualitativa com questionamento para esclarecimentos. Propõe-se examinar os dados para entender melhor como são as propostas pedagógicas oferecidas aos autistas.

No primeiro momento, o trabalho foi realizado através de uma e revisão bibliográfica, por meio de estudos teóricos, com o intuito de adquirirmos novos aprendizados acerca do tema em estudo. Através dessas descobertas, levar os profissionais a refletirem sobre como é desafiador o trabalho com crianças com TEA. Fazer-se necessário desenvolver uma nova modalidade que se amplie na rotina cotidiana dos professores, que eles busquem novos meio de lidar com a realidade de que alunos com TEA necessitam de uma assistência eficaz.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica nos deu a chance de perceber que há uma grande preocupação por parte dos professores da sala regular de ensino, em como atender e ajudar de forma eficiente a esses alunos, no que tange ao processo de aprendizagem.

Para tanto, o estudo foi realizado em duas escolas municipais, uma na cidade de Campina Grande e outra situada no município de Ingá, ambas na Paraíba. O estabelecimento de ensino localizado em Campina Grande disponibiliza de: 3 salas de aula, sendo 1 para educação infantil com banheiro adaptado para crianças de 4 a 5 anos. As outras 2 para alunado de anos iniciais, 1 cantina, 1 secretária, 2 banheiros, 1 para equipe pedagógica e outro para alunos iniciais e 1 pátio. A equipe é formada por 2 professoras efetivas, 1 apoio pedagógico, 1 secretário escolar, 1 merendeira e 1 auxiliar de serviços gerais, 1 gestora 1 supervisora, 1 porteiro e 2 vigias.

Já no estabelecimento de ensino do município de Ingá é constituída por: 2 salas de aula, sendo que 1 de educação infantil, 1 anos iniciais, 1 secretária, 1 cantina, 1 banheiro, 1 pátio, 1 cisterna. Na referida escola, a equipe é composta por 3 professoras contratadas, sendo que 1 atua na sala de educação infantil, 1 nos anos iniciais e 1 na EJA, 1 apoio pedagógico, 1 merendeira, 1 gestora, 1 supervisora. As escolas investigadas buscam adaptar-se e adquirir novos conhecimentos, de forma significativa para suprir as necessidades dos alunos com TEA.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mediante ao que foi proposto sobre crianças com transtorno do aspecto autista (TEA), foi possível notar que ainda há fragilidades em como atender de forma satisfatória as crianças com autismo. Foi possível perceber também, que os professores estão preocupados em dar assistência ao aluno com autismo, mas que ainda não sabem como lidar com essa realidade. Eles buscam se aprofundar cada dia, em novos conhecimentos e novas práticas pedagógicas para assim poder atender de forma pertinentes essa clientela.

Para melhor visualizarmos o resultado da presente pesquisa, foi elaborada uma entrevista com oito questões, todas subjetivas, para assim melhor poder avaliar as suas declarações e comportamentos em benefícios ao aluno com transtorno do espectro autista.

Foram entrevistados 08 professores, sendo 03 da educação infantil, 04 do ensino fundamental e 01 da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa entrevista foi realizada com três professores do município de Ingá-PB, 05 do município de Campina Grande-PB. As docentes são do sexo feminino, com idade de 33 a 57 anos, todas as entrevistadas têm mais de 10 anos de experiências em sala de aula. As entrevistas aconteceram via WhatsApp, em formato de documento no Word. Como também na forma presencial perguntas e respostas escrita a punho. Após esses testemunhos iremos falar sobre os resultados da entrevista a partir de relatório descritivo.

Esse relatório tem como base relatar o desfecho da entrevista. Todas as perguntas foram subjetivas: A primeira foi: Você tem conhecimento sobre o que é TEA? Argumente. Todas as entrevistadas disseram que sim, pois hoje já existem muitas informações sobre o TEA. Já a segunda pergunta: Como é ter um aluno com TEA na turma? Comente.

A professora da sala do AEE respondeu que dependendo do caso pode ser um aluno que consegue se concentrar realizar atividades ou pode tratar-se de um aluno com dificuldade de concentração, parar para ouvir, esperar a vez, realizar atividades etc. Cada caso depende do grau de autismo exige do profissional estratégias diferenciadas. Já as outras sete professoras relataram que é uma nova experiência, exercer e poder ajudar a criança com outros olhos.

A terceira pergunta foi como ele desenvolve as atividades propostas para dentro da sala de aula, para crianças com TEA? Justifique. A professora do AEE respondeu o seguinte: como falei acima depende do grau do autismo. Eu tenho alunos que fazem as atividades juntamente com outras crianças de forma proveitosa, a partir do meu olhar. Enquanto outros com bastante dificuldade, exigindo atividades mais elaboradas que busquem o interesse do aluno. As demais professoras citaram que: A criança realiza suas atividades com total mediação do professor e apoio pedagógico, individualmente.

Prosseguindo, a quarta questão foi: O que você acha necessário para que esse aluno seja incluído e possa participar de todas as atividades com as outras crianças? A escola oferece algum tipo de apoio? Comente.

A resposta da professora do AEE. Olha para que o aluno seja incluído e possa participar das atividades com as outras crianças, se fez necessário que haja por parte da equipe escolar, professor da sala Regular, professor do AEE, cuidador, equipe pedagógica e equipe de apoio um olhar sensível a esse aluno. Buscando estratégias e atividades que seja capaz de realizar sozinho ou com mediação.

Mediante a pesquisa realizada, fica claro que a inclusão das crianças autista na escola depende da participação ativa dos professores principalmente no tocante do planejamento das atividades que precisam ser adaptadas para a realidade dos alunos. Discutiu-se muito entre os autores o papel do professor na inclusão, pois ele é aquele que media o conhecimento e contribui para socialização dos alunos autistas na escola. Cabe a este, refletir constantemente sua prática pedagógica para garantir uma inclusão efetiva.

Diante destes achados, fica evidenciado a necessidade de intervenção multiprofissional, intervenção pedagógica através de adaptação do currículo e, principalmente, preparação adequada dos professores para acolher estes alunos de forma inclusiva é o caminho mais assertivo para garantir uma efetiva inclusão de crianças com TEA em salas de aula do sistema de ensino regular. Destaca-se também, a redução de alunos na sala de aula que possuem autista, recursos materiais e a adaptação do currículo escolar.

## 5 CONCLUSÃO

A partir dos achados na pesquisa bibliográfica, bem como através das entrevistas realizadas, observamos que a inclusão das crianças autistas na escola regular, depende de uma série de fatores, entre eles: a formação adequada dos educadores, acesso a recursos materiais e participação e apoio de uma equipe multidisciplinar para dar suporte junto as ações da escola. Também se observou que ao longo do processo de inclusão dos alunos com TEA na escola se percorreu um longo caminho, mas que na atual conjuntura ainda há muitos desafios para professores e alunos dentro da escola.

Nesse contexto, a adaptação do currículo é uma delas, pois estes alunos dependem de uma educação inclusiva que favoreça seus saberes e priorize a superação de suas dificuldades de comunicação e socialização. É um trabalho que ainda exige a participação de todos, pois, embora existam políticas públicas que incentivem a inclusão a realidade nas escolas ainda é desafiadora para pais, professores e alunos com TEA.

É preciso que este tema seja mais discutido no meio acadêmico e social para que o olhar sobre esta temática se amplie sendo, portanto, necessário que haja mais publicações acadêmicas neste sentido a fim de conscientizar professores, futuros professores e profissionais e da educação sobre a importância da atuação do professor de forma efetiva neste processo através de formação continuada e de uma real preparação para atuar com estes alunos. Além disso, é preciso que este aluno tenha o acompanhamento necessário para avançar em seus estudos e desenvolver sua aprendizagem, construindo sua autonomia gradativamente.

Entre os desafios encontrados pelos autores da pesquisa em relação ao professor e ao aluno com autismo estão a falta de recursos, a participação da família, o acompanhamento multidisciplinar, a formação continuada dos professores, a participação da comunidade em prol da inclusão, a redução dos alunos nas turmas que tem alunos com autismo, a adaptação do currículo, a mediação dos professores o planejamento dinâmico voltado a atender as especificidades destes alunos. Todos os autores concordam que é um desafio enorme incluir e indicam que o melhor caminho se faz com a união de todos em prol dos alunos com TEA.

Embora a existência das leis contribuam para assegurar o direito dos alunos quanto ao acesso a educação e a aprendizagem, observaram-se que na prática as escolas ainda precisam se adequar a esta realidade por meio de formação continuada para os professores, a existência de materiais didáticos pedagógicos que auxiliem esses alunos, da existência de outros profissionais na equipe técnica da escola como psicólogos e psicopedagogos para orientar os pais e os professores, e a partir da medição dos professores para ajudar na socialização destes alunos.

Observou-se que a participação da família e de uma equipe pedagógica atuante contribui positivamente no processo de aprendizagem, bem como a realização da adaptação no currículo e nas atividades. Um planejamento adequado contribui para inclusão destes alunos sendo, portanto, tarefa do professor adequar seu plano ao aluno com TEA para que este também encontre o suporte e o apoio necessário.

Embora as leis estejam prontas para assegurar os direitos do autista ainda há muito a se fazer principalmente no contexto educacional, pois muitos professores ainda não estão preparados para receber estes alunos bem como as escolas. Ainda há, infelizmente, escolas que se negam a matricular estes alunos alegando que se faz necessário uma pré-avaliação.

Ainda há muito preconceito na sociedade, que precisa ser superado. Desta forma, é preciso discutir mais estas questões no meio acadêmico, para que cada vez mais educadores consigam compreender a necessidade de uma educação mais inclusiva, na perspectiva dos professores e da sociedade como um todo.

Sabemos que não basta boa vontade, por parte dos professores e de toda a equipe pedagógica escolar, para que alcancemos um padrão de inclusão educacional de crianças com TEA, garantindo um mínimo de qualidade formativa. Definitivamente, não se faz educação de qualidade apenas com políticas públicas que, no final das contas, não saem efetivamente do papel, por esbarrarem na falta de recursos públicos ou, o que é pior, no desvio dos recursos destinados à educação.

Antes, é preciso elevar a educação, como um todo, ao patamar de prioridade, em todas as esferas do poder público (executivo, legislativo e judiciário) e da sociedade, pois enquanto perdurar esta realidade de relativismo em relação à educação, que baliza os discursos sociais, construindo ideias cruéis do tipo, a escola

pública: não tem qualidade; é um campo de doutrinação, a gente vai continuar alimentando, no imaginário coletivo, a ideia de que a escola pública é um lugar com cuidadores pagos pelo estado para ficarem com os filhos autistas de famílias carentes.

Se há uma vítima da crueldade das relações sociais, esta é a criança autista, não propriamente sua família, pois se há legislação, como nos esforçamos em demonstrar ao logo deste estudo, não há motivos para que as famílias se anulem, no que diz respeito aos direitos de suas crianças autistas, em função do comodismo de um serviço público escolar mal prestado, onde o objetivo pedagógico de desenvolvimento sociocognitivo das crianças com autismo tende a não ser alcançado, seja em função da má formação dos professores pelas universidades, seja pela negligência da autoridade pública, que não investe adequadamente na estrutura física de seus estabelecimentos de ensino e na formação continuidade de seus professores.

### REFERÊNCIAS

ADURENS, Fernanda Delai Lucas; VIEIRA, Camila Mugnai. Concepção de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: uma pesquisa bibliográfica. Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvol. São Paulo, v.18 n.2, jul./dez, 2018.

AGUIAR, Vinicius. Introdução a algumas escalas de avaliação relacionadas ao espectro do autismo. 2009. Disponível em: <https://www.ama.org.br/site/autismo/escalas/> Acesso em janeiro de 2021.

ALVES, L. B. Estratégias metodológicas no ensino de ciências e biologia para alunos com diagnóstico de autismo. 64f. Monografia (Graduação)- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2016.

BARBOSA, A. M. et al., O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo. XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23/09 a 26/09/2013. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7969\\_6165.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7969_6165.pdf). Acesso em janeiro de 2021.

BELTRAME, W. A. R et al. Aventura Matemática. In: Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE), Fortaleza, Ceará 7, p 135-141,. 2018.

BORBA, Marilu M. C.; BARROS, Romariz S. Ele é autista: Como posso ajudar na intervenção? Um guia para profissionais e pais com crianças sob intervenção analítico-comportamental ao autismo.2018. Disponível em: <http://abpmc.org.br/arquivos/publicacoes/1521132529400bef4bf.pdf>. Acesso em janeiro de 2021.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. Rev. Bras. Psiquiatr. [online]., v.28, n.1, p 47-53, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

\_\_\_\_\_. Lei 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.

\_\_\_\_\_. Lei 13.146 de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

CANEDA, C. R. G; CHAVES, T.M.L. A percepção do professor e do tutor frente à inclusão da criança com autismo no ensino regular. A percepção do professor e do tutor frente à inclusão da criança com autismo no ensino regular. Aletheia, Canoas, v. 1, n .46 Canoas, 2015.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; FONTES, Alayne Silva. Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão Revista Movimento v. 19, n. 2, abr./jun. 2013.

FARIAS, I.M.; MARANHÃO, R.V.A.; CUNHA, A.C.B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de medição do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada. Revista Brasileira Educação Especial, Marília, v. 14, n.3, p. 20, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382008000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382008000300004) Acesso em: Jan. 2021.

FERNANDES, L. et al., , Perfil do uso de Medicamentos em Pacientes Autistas Acompanhados na APAE de um Município do Interior da Bahia. Revista Multidisciplinar e de Psicologia, v. 11, n. 35, p. 301-316, 2017.

GOMES, Souza. O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação. 2010. 222 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2010. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/tde\\_arquivos/6/TDE-2010-03-24T061911Z1590/Publico/Claudia%20Gomes.pdf](http://www.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/tde_arquivos/6/TDE-2010-03-24T061911Z1590/Publico/Claudia%20Gomes.pdf)>. Acesso em: janeiro de 2021.

LOPEZ, J. C. A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicas. 2011. Trabalho final do curso (Especialização em psicopedagogia clínica e institucional) - Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento - PED, Brasília, 2011.

MALISKA, Marcos Augusto. O direito à educação e a Constituição. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2001. p. 220-221.

MARTINS, A. L. F. Avaliação dos Distúrbios da Linguagem no Autismo Infantil. Covilhã: FCSaúde - UBI, 2011. Dissertação (Mestrado em Medicina). Faculdade de Ciência da Saúde, Universidade da Beira Interior, 2011.

MELLO, A. M. S. R. Autismo: guia prático. 7.ed .São Paulo: AMA ; Brasília: CORDE, 2007.

NASCIMENTO, M. A. DO; NASCIMENTO, A. A. B; SANTOS, R. D. Autismo e o trabalho docente: reflexões sobre os desafios encontrados para a inclusão de uma autista na educação infantil.2017. Disponível em: <http://periodicos.ufersa.edu.br>. Acesso em fevereiro de 2021.

NUNES, S. M. A concepção dos familiares, professores sobre a inclusão dos alunos com necessidade especiais na escola regular. 2011. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/article/view/1240>>. Acesso em: 19 Maio 2020.

OLIVEIRA, K. G; SERTIÉ, A. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. Einstein, São Paulo, v. 15 n.2, 2017.

PAPIM, A. A. P.; Sanches, K. G. Autismo e inclusão: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado em sua prática com crianças com Autismo. 84p. Monografia (Graduação em Psicologia) Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UNISALESIANO, Lins-SP, 2013.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. Audiol., Commun. Res. São Paulo, v.19 n.2 Apr./June, 2014.

PRAÇA. É. T. P. O. Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular. 140 f. (Dissertação de Mestrado em matemática), Universidade Federal de Juiz de Fora-Juiz de Fora-MG, 2011.

RODRIGUES, J. M. C. A criança autista: Um estudo psicopedagógico. (org) - Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

ROSA, A. P. M; et al., O professor e a inclusão do educando autista na escola comum do ensino regular: os desafios na prática Pedagógica. Memorial TCC - Caderno da Graduação - 2017. Disponível em: <Http:cadernotcc.fae.emnuvens.com.br>. Acesso em fevereiro de 2021.

SANTOS, B. G. A garantia do direito à educação da criança autista. 2018. Disponível em: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br) > direito > sites > 2018/09. Acesso em fevereiro de 2021.

VARELLA, Dráuzio; Como diagnosticar o autismo na infância. 2011. Disponível em :<https://drauziovarella.com.br/videos-3/videos/o-espectro-do-autismo/> acesso em janeiro de 2021.Deve conter os resultados obtidos durante a pesquisa.

VICHESSI Beatriz. Autismo: como funciona e quais os benefícios da terapia ocupacional. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18085/autismo-conheca-como-funciona-a-terapia-ocupacional-para-criancas-com-autismo-e-quais-os-beneficios>. Acesso em fevereiro de 2021.

**LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMINHO PARA RESSIGNIFICAR  
A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

QUEIROZ, Daiane Medeiros  
SOUSA, Josidalva Barbosa de  
OLIVEIRA, Kamila Machado de Sousa  
NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz  
Briele Bruna Fárias da Silveira

**RESUMO**

O presente artigo tem como temática as contribuições e desafios na aplicação do lúdico na educação infantil sob a perspectiva docente. Tendo como embasamento teórico alguns conceitos básicos de autores como: Kishimoto (2010), Queiroz (2009), Pereira (2005), Massa (2015), Santos (2008; 2012), Vygotsky (1984), que apontaram possíveis direções a serem seguidas para a realização do trabalho com o lúdico. Tem como objetivo geral, investigar como os professores da educação infantil trabalham com o lúdico em sala de aula, com o fim de compreender a importância de fazer uso deste recurso para favorecer as práticas pedagógicas eficientes na primeira etapa da educação básica. Já os objetivos específicos são: Mostrar os desafios que os educadores encontram na utilização do lúdico e confirmar os benefícios da ludicidade no processo ensino e aprendizagem. Ainda mais, como contribuição, citamos os documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, como, BNCC, LDB, DCNEI, RCNEI. Além disso, a pesquisa é de caráter quanti-qualitativo com questionamento informativo e esclarecedor, com a pretensão de verificar dados coletados das professoras entrevistadas. Desse modo, conclui-se que trabalhar com o lúdico na educação infantil é muito relevante e de possível aplicação na prática, o educador precisa ter estratégias e se apropriar de propostas inovadoras, ressignificar suas habilidades, se alinhar e adaptar-se a sua realidade, desenvolvendo aprendizado significativo, ofertando saberes de qualidade na vida da criança para que aumente suas experiências com o mundo e fazendo-lhe sujeito participativo do seu processo de aprendizagem.

**Palavras-chaves:** Ludicidade. Educação Infantil. Jogos e brincadeiras.

**ABSTRACT**

This article has as its theme the contributions and challenges in the application of play in early childhood education from the teaching perspective. Based on some basic concepts from authors such as: Kishimoto (2010), Queiroz (2009), Pereira (2005), Massa (2015), Santos (2008; 2012), Vygotsky (1984), who pointed out possible directions to be followed. for carrying out the work with the ludic. Its general objective is to investigate how early childhood education teachers work with playfulness in the classroom, in order to understand the importance of using this resource to promote efficient pedagogical practices in the first stage of basic education. The specific objectives are: Show the challenges that educators find in the use of ludic and confirm the benefits of ludicity in the teaching and learning process. Even more, as a contribution, we cite the official documents that guide Brazilian

education, such as BNCC, LDB, DCNEI, RCNEI. Furthermore, the research is of a quantitative-qualitative nature with informative and clarifying questioning, with the intention of verifying data collected from the interviewed teachers. In this way, it is concluded that working with playfulness in early childhood education is very relevant and of possible application in practice, the educator needs to have strategies and take ownership of innovative proposals, re-signify their skills, align and adapt to their reality, developing meaningful learning, offering quality knowledge in the child's life to increase their experiences with the world and making them a participatory subject in their learning process.

**Keywords:** Playfulness. Child education. Games and pranks.

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o vocábulo ludicidade vem sendo bastante debatido no âmbito escolar. Podemos até afirmar que esse termo não é recente, há algum tempo os estudiosos já vem estudando essa prática e de como trazê-la para o contexto escolar. Conforme as mudanças dos documentos oficiais e o aperfeiçoamento dos educadores nas formações, os professores adquirem novas maneiras de como lidar as necessidades e dificuldades inerentes à sala de aula.

Nessa perspectiva, é imprescindível que o educador, sendo sujeito importante como mediador nesse processo de ensino e aprendizagem na vida dos educandos, manter-se informado e se requalificando, trazendo possibilidades aos alunos para que eles se desenvolvam e adquiram novas habilidades. Sendo assim, se faz indispensável e envolvente desse aprazível assunto, conhecer as contribuições e desafios na aplicação do lúdico na educação infantil. De acordo com a BNCC a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, a educação infantil é o início e o fundamento do processo educacional. (BRASIL, 2018).

A proposta dessa pesquisa é investigar como os professores da educação infantil trabalham com o lúdico em sala de aula, com o fim de compreender a importância de fazer deste recurso para favorecer as práticas pedagógicas eficientes na primeira etapa da educação básica. Portanto, indaga-se quais as dificuldades que os educadores encontram em trabalhar com jogos e brincadeiras em sala de aula, sabendo que, essa ação é essencial para potencializar o desenvolvimento prévio do sujeito.

Suposto que, usar ou não atividades lúdicas em sala de aula, a brincadeira faz parte do cotidiano da criança, ao brincar ela desenvolve as habilidades

necessárias para que se tenha um conhecimento de mundo melhor. Assim, o trabalho com a ludicidade é fundamental para o aprendizado dos alunos.

Em síntese, essa pesquisa se deu em três tópicos. Primeiro, é apresentado um breve contexto histórico sobre a ludicidade, apresentando como orientação as leis que rege a educação infantil, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) de 2010 e o mais atual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, mostrando a importância desses documentos na orientação dos profissionais da educação básica. Trazendo também como contribuição, as explicações de alguns autores, entre eles Sant'anna e Nascimento (2011), Queiroz (2009) e Lima (2015), os quais concordam que a ludicidade faz parte da vida do homem, que contribui de maneira integral no desenvolvimento cultural, social, intelectual e outros mais.

Ainda mais, o segundo subtópico, inicia-se com a importância do trabalhar com o lúdico para favorecer as práticas pedagógicas na educação infantil. Em se tratando de práticas pedagógicas, Kishimoto, (2010) comenta que os hábitos educacionais precisam assegurar novos conhecimentos e diz mais que, é impossível brincar sem o convívio com o outro.

Ressaltamos no terceiro subtópico, algumas possibilidades que os professores da educação infantil podem trabalhar em sala de aula com intencionalidade, propondo um desenvolvimento ativo, possibilitando novos caminhos e adequando a cada especificidade.

Posteriormente, no segundo tópico, a metodologia da pesquisa utilizada foi de caráter quanti-qualitativo com questionamento informativo e esclarecedor. Para que a pesquisa se tornasse mais consistente, recorremos a entrevistas feitas com educadoras da educação infantil de duas escolas do município de Campina Grade - PB, uma da rede municipal e a outra da rede particular, e uma outra do município de Lagoa Seca - PB. Para consolidar o trabalho, foi posto as falas de algumas entrevistadas, mostrando que suas práticas estão ligadas as teorias aqui apresentadas ao decorrer da pesquisa.

Seguidamente, apresentamos no próximo tópico os resultados e discussão, que discorre sobre as práticas pedagógicas das professoras que foram questionadas

acerca de trabalhar com o lúdico como meio principal do desenvolvimento integral da criança.

Em conclusão, essa pesquisa é um meio de fazermos uma abordagem sobre um tema tão pertinente, fazendo com que os professores pensem sobre as suas práticas como mediadores do conhecimento. Outrossim, precisamos estar constantemente redefinindo nossas ações e o saber docente, a fim de assegurar o direito do sujeito.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE A LUDICIDADE

Na área da Educação, a ludicidade tem estado cada vez mais em evidência. Ela está contemplada nos seguintes documentos regulatórios da Educação Infantil no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) de 2010 e, no mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, o que mostra a sua relevância no processo de aprendizagem nesta modalidade de ensino. Porém, depreende-se que a ludicidade faz parte da vida das crianças desde os períodos remotos. Para compreender a trajetória deste instrumento pedagógico, faz-se necessário primeiramente saber o que significa.

Partindo do campo etimológico, de acordo com Massa, o termo ludicidade vem do latim *LUDUS*, que significa jogo, exercício ou imitação. (MASSA, 2015, p.113). Nos dias atuais, dentro do contexto educacional, essa palavra abarca outras atividades além das mencionadas, como a música, a dança, a brincadeira, a contação de história, o teatro, entre outras, incluindo o objeto brinquedo, que são capazes de atrair a atenção das crianças, facilitando e tornando o processo de aprender prazeroso e divertido.

Considerando que a sociedade e tudo que dela faz parte sofre modificações com o passar do tempo, com o lúdico não poderia ser diferente. Este fenômeno perpassa os períodos históricos da espécie humana. De acordo com Sant'Anna e Nascimento:

O brincar esteve presente em todas as épocas da humanidade, mantendo-se até os dias atuais. Em cada época, conforme o contexto histórico vivido

pelos povos e conforme o pensamento estabelecido para tal, sempre foi algo natural, vivido por todos e utilizado como um instrumento com um caráter educativo para o desenvolvimento do indivíduo. (SANT'ANNA; NASCIMENTO, 2011, p.2).

Além disso, na sociedade primitiva (da origem do homem à invenção da escrita em 4.000 a.C.), a ludicidade se manifestava através da imitação. Conforme Queiroz, a apropriação dos hábitos, costumes e regras da comunidade, tão importantes para a preservação da vida, se dava por meio da imitação do comportamento dos adultos por parte das crianças, não esquecendo que era também eminentemente prática e lúdica. Para aprender a usar o arco, a criança caçava. Para aprender a nadar, nadava. (QUEIROZ, 2009, p.12). Brincar era a forma com que as crianças primitivas se apoderavam do mundo e dos elementos deste, do qual elas faziam parte.

Ainda na Antiguidade (4000 a.C. à 476 d.C.), Platão, um dos maiores pensadores da Grécia Antiga, tinha ciência da importância do lúdico como recurso educacional a ser utilizado com as crianças, conforme expõe Lima:

Sobre o lúdico Platão afirmava que desde a idade mais tenra meninos e meninas deviam envolver-se com atividades lúdicas, brincar, jogar, ou seja, a mesma educação para homens e mulheres. Era categórico em afirmar que as atividades lúdicas educativas eram eficazes para a formação do caráter e da personalidade das crianças. (LIMA, 2015, p.4).

Ademais, o autor apresenta ainda uma orientação de Platão, presente na obra do filósofo e intitulada de "A República", sobre como não proceder com as crianças ao educá-las: "não educar as crianças no estudo pela violência, mas pelo brincar, a fim da criança ficar mais animada com o aprender; desse modo se descobre a tendência natural de cada criança e suas formas de desenvolvimento motor e cognitivo." (LIMA, 2015, p.4).

Enquanto no Período Antigo, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras eram valorizados, o mesmo não acontece com o período que segue, o Medieval (476 d.C. à 1453). Nesse momento da história, a Igreja Católica detinha forte influência sobre várias áreas da sociedade, incluindo a educação. A infância era desvalorizada e a expectativa de vida do infante, pequena. Sobre tal época, Abrunhosa diz que:

Com a ascensão do Cristianismo, que relacionava o jogo ao prazer profano e imoral, a pedagogia passa a ser repressiva baseada na disciplina, no controle, na obediência e levando em consideração apenas as necessidades do mundo adulto, tornando-se sem sentido para as crianças, que têm como única saída fugir da escola em busca dos folguedos e brincadeiras. (ABRUNHOSA, 2009, p.13).

No final da Idade Média e início da Idade Moderna (1453 à 1789), surge um movimento cultural denominado Renascimento, marcado por novas percepções acerca da cultura e do homem – antes fundamentadas na religião – e que desperta a preocupação em relação à educação, ocasionando o aparecimento das escolas modernas. Queiroz aponta que, os ideais renascentistas “promovem novas concepções educacionais que reabilitam os jogos, brinquedos e brincadeiras, vistos como tendência natural do ser humano.” (QUEIROZ, 2009, p.19).

Outrossim, é no século XVIII, o qual se desenvolveu o movimento intelectual o Iluminismo, que se inicia a reflexão sobre a infância, a educação indicada às crianças e a importância do lúdico no desenvolvimento infantil. Prosseguindo, no final século XIX esses estudos são estendidos e aprofundados por estudiosos e teóricos que contribuíram significativamente no processo de construção da educação infantil contemporânea. Porém, Queiroz destaca que “foi somente no século XX, com os trabalhos de Montessori, Declory, Dewey, Piaget, Vygotsky, entre outros, que surgem ações educacionais mais próximas com as particularidades da infância, introduzindo o lúdico no espaço da educação escolar.” (QUEIROZ, 2009, p.25-26).

Indubitavelmente, os estudos sobre a ludicidade permitiram a compreensão de que tal recurso vai muito além de uma tática pedagógica a ser utilizada pelo educador para proporcionar entretenimento. Possibilitaram perceber que a criança é um ser diferente do adulto, que pensa e assimila as informações de maneira distintas, necessitando de uma prática de ensino diferenciada. Desse modo, associar o brincar, ação que faz parte do ser criança e que lhe traz satisfação, ao que ela precisa aprender, só foi possível ao atribuir à mesma a posição de foco no processo de ensino-aprendizagem e entender o seu modo de existir e se relacionar com o mundo.

Nessa perspectiva, Almeida afirma que as atividades lúdicas são recursos de práticas educativas e que estão presentes no cotidiano da criança. Nesse sentido, o lúdico visa buscar novas metodologias para superar as dificuldades e defasagens encontradas na educação. Já na concepção do teórico Libâneo, a aprendizagem pode ser casual ou organizada. Na casual, ela acontece na convivência familiar ou no meio social em que o indivíduo está inserido, ocorrendo quase sempre de maneira espontânea e natural. Enquanto isso, na organizada e sistematizada, ocorrendo quase sempre na escola, tem como objetivo ensinar os conteúdos de

forma intencional e planejada, cuja finalidade é desenvolver as habilidades cognitivas, motoras e social.

Todavia, é importante deixar claro que as atividades lúdicas não se restringem ao jogo, mas incluem qualquer atividade que propicie um momento de integração e de prazer (PATURY; CARDOSO, 2012, p.4). Desse modo, a contação de histórias, a dramatização, a leitura prazerosa, a apreciação de um filme, música ou outra obra artística, também podem constituir-se como atividades lúdicas significativas no processo ensino-aprendizagem. Segundo Oliveira, a ludicidade consiste em:

[...] um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade, a sociabilização. Sendo, portanto, reconhecido como uma das atividades mais significativas - senão a mais significativa - pelo seu conteúdo pedagógico social. (OLIVEIRA, 1985, p.74).

Sendo assim, acredita-se no pressuposto de que a ludicidade ou o lúdico tomados como recursos metodológicos podem ser fundamentais para o desenvolvimento de uma atividade educativa que realmente efetive a aprendizagem das crianças.

## **2.2 A RELEVÂNCIA DO TRABALHO COM O LÚDICO PARA FOMENTAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EFICIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Atualmente as práticas pedagógicas têm sido cada vez mais um desafio para os professores, principalmente os da educação infantil, a BNCC afirma que: "como primeira etapa da educação básica, a educação infantil é o início e o fundamento do processo educacional." (BRASIL, 2018, p.8). É nesse segmento que o estudante constrói a base para os aprendizados posteriores. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, nas relações e nas 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, 2010, p. 12).

Diante desse contexto, os educadores sentem a necessidade de utilizar práticas metodológicas mais eficientes para favorecer um ensino com mais qualidade na educação infantil. Dessa forma, segundo as DCNEI (2009) é dever do professor pensar, escolher, estabelecer, construir, dialogar e acompanhar o agrupamento das rotinas e convívios, assegurando a diversidade de contextos que

propiciem o crescimento completo das crianças. Inquestionavelmente, a ludicidade é o meio mais propício para potencializar o desenvolvimento da criança, sabendo que as interações e brincadeiras proporcionam momentos de socialização com o outro, compreendendo ainda que:

As atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educando se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação. (PEREIRA, 2005, p. 20).

Sendo assim, o educador precisa propor ao aprendente um aprendizado prazeroso e significativo, para que aconteça uma construção de conhecimento em todas as áreas cognitivas da criança. Ele não pode se colocar como um professor que só transmite conhecimento, visto que, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." (FREIRE, 1996, p.47).

Além do mais, é interessante ressaltar que o docente que usa o lúdico em suas práticas não é visto como um professor que só passa conhecimento, mas também como alguém que oferta todas as possibilidades para que a criança aprenda em sua totalidade, no ambiente a qual está inserida, como meio de melhorar a prática [...] com o lúdico, a criança aprende tão bem ou até melhor do que qualquer atividade tradicional limitada a livros e cadernos. O fato de estar numa brincadeira não representa um momento de lazer, e sim uma forma alternativa de aprender. (SANTOS, 2008, p. 18).

Nessa circunstância de exploração, a estruturação individual e conjunta compete ao educador criar meios para ensinar, "as práticas pedagógicas devem garantir experiências diversas" e indicam que "não se pode pensar no brincar sem as interações" (KISHIMOTO, 2010), a autora afirma que o professor ao exercer atividades educativas, precisa assegurar ao estudante vários conhecimentos, ainda mais, é fundamental que essas recreações sejam em convívio com o outro.

Além disso, é através da ludicidade que o estudante se integra e constrói relações com o meio social, podendo assim ser visto como elemento participante do mundo, além de contribuir para que o sujeito tenha um pensamento crítico, reorganize seus princípios, aprimorando suas interações com o outro em sociedade. Nessa ótica, Dallabona e Mendes entendem que:

O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade. Se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica do educando, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade. (DALLABONA; MENDES, 2004, p. 107).

É fundamental mencionar que o educador tenha uma vivência com a ludicidade, a qual sirva como experiência para que ele possa passar para os aprendentes suas vivências, pois facilitará no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, o docente integrado nessas atividades vai garantir e possibilitar às crianças habilidades, interações com mais eficiência, dando-lhes o caminho para o seu aperfeiçoamento pessoal. Vamos entender um pouco mais sobre o assunto quando Massa diz que:

Vivenciar a educação lúdica é estar presente e inteiro como docente e viabilizar o mesmo para os seus alunos. É praticar uma educação que integra, ao invés de separar mente de corpo ou sentimento de razão, considerando as diversas possibilidades. Dessa forma, as manifestações ou práticas lúdicas são além de um recurso formativo uma possibilidade de autodesenvolvimento. (MASSA, 2015, p. 128).

Decerto, que são diversas as possibilidades de levar o lúdico para o âmbito escolar. Os alunos aprendem com a vivência do dia a dia, os jogos e as brincadeiras à essas vivências, as quais contribuem no processo de ensino e aprendizagem. Como uma demonstração de ludicidade, o brincar está na criança desde o nascimento, a brincadeira é de sua natureza própria. Além disso, os jogos e as recreações são essenciais para que os alunos da educação infantil se desenvolvam, desde que sejam usados de maneira adequada “[...] não devem ser utilizados ao acaso, mas sim como meios para se alcançar determinados objetivos didáticos.” (SANTOS, 2008, p.18).

Esses recursos precisam ser aplicados como meios favoráveis à aprendizagem, facilitando e estimulando o indivíduo a evoluir. Em conformidade com Rosamilha (1979, p.77) primeiramente que qualquer coisa a criança é uma pessoa voltada para a brincadeira. O jogo é usado como artimanha, que por natural é acolhido até a criança como exercício favorável para o desenvolvimento estrutural. Ademais, devemos usar ainda mais como aliado no ensino, de acordo com cada especificidade.

Sendo assim, fica claro que as atividades lúdicas têm uma função mais ampla que apenas simples brincadeiras. É por meio delas que a criança assimila, constrói e

elabora conhecimentos, também adquire experiências, facilitando nas atividades sociais e no convívio com o outro, desenvolvendo a capacidade de solucionar discórdias e problemas. Ainda mais, é nas ações de jogar e brincar que o sujeito evidencia sua potencialidade do modo mental, tátil, motor, ótico e a sua potencialidade, o aspecto visual, como também expõe sua externalidade e o incorpora, produzindo o pensamento particular Vygotsky enfatiza que:

A brincadeira cria para as crianças uma "zona de desenvolvimento proximal" que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz. (VYGOTSKY, 1984, p.97).

Certamente, quando a criança está brincando, desenvolve aptidão específica para identificar a qualidade da experiência adquirida, essa capacidade raramente é perdida. Para que isso ocorra, o sujeito precisa estar de forma plena nas interações e brincadeira. Ao brincar a criança mostra mais interesse pela atividade, mesmo sendo uma recreação educativa. Para o processo de ensino-aprendizado o educando precisa se sentir livre para poder despertar o imaginário. Sobre isto, Oliveira destaca que:

O brincar, por ser uma atividade livre que não inibe a fantasia, favorece o fortalecimento da autonomia da criança e contribui para a não formação e até quebra de estruturas defensivas. Ao brincar de que é a mãe da boneca, por exemplo, a menina não apenas imita e se identifica com a figura materna, mas realmente vive intensamente a situação de poder gerar filhos, e de ser uma mãe boa, forte e confiável. (OLIVEIRA, 2000, p. 19).

Nesse sentido, não podemos deixar de trabalhar com práticas lúdicas na educação infantil. Além disso, se faz necessário e importante para que o educando vivencie momentos e experiências significativas. Outrossim, "todo período da educação infantil é importante para a introdução de brincadeiras [...] a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade." (KISHIMOTO, 2010). Por esse enfoque, entende-se ainda que "as experiências vividas nesse período se transformam em memórias que acompanharão as crianças por toda sua vida. Daí a importância de cuidar para que elas sejam muito significativas para todos os envolvidos no processo." (PANNUTI, 2012, p.29).

É de grande privilégio para a criança aprender brincando. Conforme o seu crescimento, a criança consegue levar para suas diversões experiências que

vivenciam no seu dia a dia. Portanto, é necessário ocorrer uma compreensão da pessoa adulta, perceber que a prática de atividade lúdica com as crianças irá contribuir para o seu crescimento, progressivo e se ter uma vida social com eficiência. Essas habilidades precisam estar vigentes na educação infantil com objetivos de desenvolver o raciocínio, a autoestima, a investigação e o interesse, ampliando os seus princípios e associar-se de uma forma benéfica com os outros. Sob essa ótica, Santos ressalta que:

O lúdico consiste basicamente em satisfazer a criança, trabalhando com o real, o concreto, tocando, deslocando, montando e desmontando. Sua finalidade é o próprio prazer do funcionamento da brincadeira é considerado importantíssimo, pois ajuda no desenvolvimento cognitivo e facilita a aprendizagem e a interação entre os colegas. (SANTOS, 2012, p. 3).

Em função disso, a escola que se dispõe a trabalhar com o lúdico vai alcançar um resultado pedagógico satisfatório, além de uma boa formação do sujeito, ainda mais o sucesso dessas práticas educativas constrói conhecimento em todas as áreas do saber da criança. Além disso, é preciso propor um ensino cada vez mais voltado às atividades lúdicas, que promovem o desenvolvimento global do educando, conforme preconiza a BNCC (2018).

### **2.3 O TRABALHO COM A LUDICIDADE COMO INSTRUMENTO FACILITADOR NA METODOLOGIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E A RESPECTIVA APRENDIZAGEM DO EDUCANDO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

É fato inegável que a ludicidade tem um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Nesse sentido, alguns marcadoreis legais trazem a importância desse instrumento, a exemplo da Constituição Federal, DCNEI, BNCC, LDB, além de outros como foi abordado anteriormente.

Entretanto, embora discutidas nos marcos legais, nem sempre se constitui uma prática em sala de aula. É possível destacar que nem sempre o brincar é visto como ferramenta pedagógica nas escolas. Muitas delas se apresentam em seu caráter sério e repressor o que cerceia a criança das próprias necessidades de brincar com corpo, de movimentar-se. Outros, em função do educador não acreditar ser importante. Porém, é a partir de metodologias que envolvam o lúdico, que a criança pode aprender de modo mais significativo. Desse modo, fazer relações dos conteúdos programáticos com jogos e brincadeiras se constitui uma prática interessante que possibilita ao educando uma forma de aprender prazerosa e

divertida.

De acordo com o dicionário Aurélio, brincar é "divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar", também pode ser "entreter-se com jogos infantis", portanto, brincar é um hábito abundantemente presente na vida dos sujeitos. (AURÉLIO, 2003).

Ainda sobre o ato de brincar, trazemos a contribuição do RCNEI, que corrobora:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos (BRASIL, 1998, p. 27, v.01).

Nesse sentido, a criança precisa brincar, pois é brincando que aprende a inventar e reinventar o mundo que a cerca. Com o brincar, a criança interage, idealiza, planeja, ou seja, é através da brincadeira, das atividades lúdicas, a criança, vivencia, ainda que de forma simbólica, circunstâncias vividas pelo adulto, reconstruindo emoções, conhecimentos, significados e atitudes.

De acordo com o exposto, percebemos que nessa etapa do desenvolvimento infantil, o brincar é imprescindível, pois através da brincadeira, a criança pode aprender e produzir novos significados para sua vida. E ainda é possível afirmar que a criança que não brinca não se desenvolve, em sua plenitude. Ademais, para Correa e Bento, "o brincar é importante, não porque é coisa de criança, mas porque é a melhor forma de aproximar o mundo da fantasia do mundo real, que mesmo com toda sua complexidade, se torna simples pelo olhar de uma criança." (CORREA; BENTO ([s/d], p. 1). Sobre tal argumentação, Oliveira complementa que:

O brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade. (OLIVEIRA, 2000, p. 67).

Assim, jogos e brincadeiras devem fazer parte do cotidiano das crianças nas instituições de ensino, pois caminham juntos, com o propósito de construir conhecimento com liberdade e autonomia, tornando crianças sábias, seguras de si, respeitadas sobre as regras. Além do mais, é por meio da ludicidade que a criança começa a expressar-se com maior facilidade, ouvir, respeitar e discordar de opiniões,

exercendo sua liderança e compartilhando sua alegria de aprender brincando.

Inegavelmente, quando a criança brinca, ela pode estimular seu desenvolvimento integral, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar. Sabemos que o primeiro espaço de socialização da criança é a família, seguido da instituição escolar. Ambos precisam garantir os direitos de aprendizagens das crianças, preconizados na BNCC. Deste modo, esses espaços precisam criar situações propícias para facilitar e estimular o processo de construção do saber, de modo que consigam se expressar, usar da criatividade e imaginação.

Nesse sentido, o brincar na educação infantil é de suma importância, porque é a maneira mais simples da criança aprender a lidar com as regras, as frustrações da perda, a socialização fundamental para vida adulta.

Portanto, diante do exposto, o lúdico se coloca como uma ferramenta substancial para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Nesse sentido, há uma necessidade de os educadores estimularem os educandos através de novas perspectivas didáticas que envolva aspectos afetivos, lúdicos em suas propostas. Nesse cenário, o professor se constitui a peça fundamental no processo de aprendizagem, devendo ser um elemento primordial.

Segundo Luckesi – para atuar a favor da ludicidade o educador também precisa estar permanentemente atento a si mesmo, pois é ele quem rege a turma e esta acaba sendo o reflexo de sua atuação. (LUCKESI, 2014, p. 13-23). Nesse sentido, o professor precisa estar atento a sua prática a fim de fazer intervenções adequadas, planejamentos e atividades lúdicas dirigidas.

Certamente, que o professor tem papel fundamental na construção do saber. Diferentemente do que tínhamos antes, o professor era o detentor do conhecimento em detrimento das crianças. Hoje, sabe-se que o papel do docente repousa na mediação, no auxílio do educando na construção do saber. Sendo assim, Freire reitera que: – ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (FREIRE, 2001, p.52).

Neste sentido, de acordo com Freire, o professor não se constitui um transmissor de conhecimentos, mas sim, um mediador do processo de aprendizagem dos seus alunos. Esta mediação deve ser facilitadora e capaz de propiciar a construção do conhecimento.

Desse modo, para que haja a construção do conhecimento das crianças, faz-

se necessário que o professor apresente atividades dinâmicas e criativas através de jogos e brincadeiras, pois, deste modo, a prática se torna mais interessante e atrativa aos olhos das crianças, além de mais participativas. É preciso frisar ainda, que as brincadeiras devem ser utilizadas com fins pedagógicos e não como preenchimento do tempo. Haja vista que:

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 1998, p. 30, v.01).

Ainda sobre o papel do professor de mediar, Neves afirma que:

O papel do professor em sala de aula deve ser o de mediador, ele é a referência do aluno e precisa desenvolver atividades diversas, atraentes, divertidas, diferentes, saindo da rotina pedagógica centralizada na cognição, sem cair no deixar fazer sem uma orientação educativa através do uso de recursos que resultem na melhoria da qualidade do ensino, adquirindo assim um excelente resultado na aprendizagem dos alunos, trazendo pontos positivos para essa relação. O educador precisa se comprometer com o sucesso do seu aprendiz, respeitando sua individualidade (NEVES, 2010, p.14).

Nesse sentido, torna-se necessário que o educador planeje, faça mediações e observe concedendo as crianças o suporte adequado, para que assim, os jogos e as brincadeiras tenham sentido e sejam propostos de uma forma prazerosa e expressiva. Sobre isso, Gonzaga, aponta que:

[...] a essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagens das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário. Talvez, os bons professores sejam os que respeitam as crianças e por isso levam qualidade lúdica para a sua prática pedagógica. (GONZAGA, 2009, p. 39).

O referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, por sua vez, enfatiza que:

A organização de situações de aprendizagens orientadas ou que dependem de uma intervenção direta do professor permite que as crianças trabalhem com diversos conhecimentos. Estas aprendizagens devem estar baseadas não apenas nas propostas das professoras, mas essencialmente, na escuta das crianças e na compreensão do papel que a experimentação e o erro na construção do conhecimento (RCNEI, 1998, p. 29-30).

Perante o exposto, é importante atentar que as situações de aprendizagem devem ser orientadas e organizadas pelo professor de maneira diversificada e de

fácil compreensão com o intuito de receber devolutivas significativas, visando sempre as necessidades plausíveis das crianças que ali estão inseridas. Sobre a importância do ensino de forma lúdica, Carvalho, assegura que:

(...) o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se, portanto, em jogo. (CARVALHO, 1992, p.28).

Diante dessa perspectiva, o professor precisa compreender a relevância do brincar para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança, deve ser crítico e facilitador do saber, e estar atento à sua prática diária, fortalecendo o laço com a ludicidade para intervir de forma adequada sem descaracterizar o que o lúdico possibilita. Sobre isso, Goés sustenta que:

(...) a atividade lúdica, o jogo, o brincar, a brincadeira, precisam ser melhorado, compreendidos e encontrar maior espaço para ser entendido como educação. Na medida em que os professores compreenderem toda sua capacidade potencial de contribuir no desenvolvimento infantil, grandes mudanças irão acontecer na educação e nos sujeitos que estão inseridos nesse processo. (GOÉS, 2008, p. 37).

Sendo assim, ao utilizar o brincar enquanto ferramenta de estratégia de ensino e aprendizagem, estas servirão para desenvolver diferentes atividades que contribuirão para a ampliação da rede de significados construtivos para as crianças. Nesse sentido, a brincadeira e o jogo devem ser sempre planejados, articulados e surpreendentes. Pois, ao assumir a função lúdica e educativa, a brincadeira garante a diversão e o prazer, potencializa a exploração e a construção do conhecimento.

### 3 METODOLOGIA

A fim de adquirir os dados desejados, recorreremos à pesquisa de caráter quanti- qualitativo com questionamento informativo e esclarecedor, com o objetivo de verificar dados, além de auxiliar educadores a aprimorar as suas práticas e compreender a importância do uso da ludicidade nas suas práticas educativas, de forma atrativa e significativa no contexto escolar, na etapa da educação infantil.

Começamos o trabalho de pesquisa com sondagem bibliográfica, nos apropriando de estudos teóricos com o intuito de auxiliar e ampliar o conhecimento para firmar a pesquisa. Com o embasamento teórico, favorecer a discussão a respeito do assunto, sendo de suma importância. Amaral afirma que: “a pesquisa

bibliográfica é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. (AMARAL, 2007, p.01).

Além disso, a coleta de dados se deu a partir de entrevistas com professores de escolas privada e pública, com o intuito de saber como os professores da educação infantil estão construindo o conhecimento dos educandos. Para isso, foi elaborado um questionário com perguntas abertas e objetivas, a entrevista para Gil é:

Técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam a investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 2010, p.109).

Nesse cenário, as pesquisas foram realizadas em duas escolas do município de Campina Grande - PB, uma privada e a outra pública. A escola privada dispõe de 8 salas de aulas, ficando 2 salas do Ensino Fundamental anos iniciais e as outras 6 salas, são utilizadas na Educação Infantil, 3 banheiros, sendo dois para as crianças e com divisórias para menino e menina e o outro é de uso dos professores, uma sala da secretaria, um pátio para uso de recreação e uma cantina.

Quanto aos profissionais da instituição, há 8 professores e 3 auxiliares, 1 secretária, 1 gestora e 1 auxiliar de serviços gerais. A escola Pública conta com os segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais, 4 salas de aulas, 4 banheiros, 1 biblioteca, 2 bebedouros, salas do administrativo (direção, secretaria, tesouraria), pátio para recreação: área de recreação externa. Fazem parte do quadro profissional da instituição: 8 professores, 1 diretor, 1 vice-diretor, 1 coordenador, supervisor, psicólogo, secretaria, vigias, apoio escolar, merendeiras e auxiliar de serviços gerais.

Isto posto, as instituições dos dois segmentos, buscam aprimorar as práticas valorizando o interesse, a individualidade e a coletividade dos alunos. Os professores trazem propostas atrativas com o objetivo de desenvolver um aprendizado prazeroso, sendo assim, proporcionando o aumento de novas habilidades na vida do educando.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

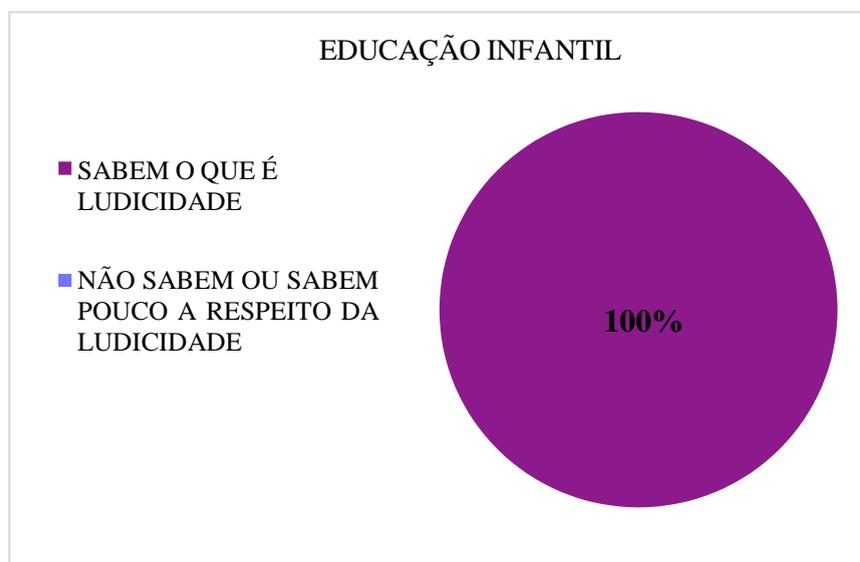
A pesquisa tem o objetivo identificar e sintetizar a importância da ludicidade e se a mesma faz parte como recurso metodológico utilizado pelos professores. Nesse sentido, utilizamos um questionário estruturado, como ferramenta para a coleta dos dados, contendo dez questões de ordem objetiva e subjetiva, que buscam respostas para as perguntas referentes a ludicidade e sua importância no contexto da sala de aula.

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. ||

Deste modo, participaram da pesquisa 10 professoras da Educação Infantil, sendo 09 (nove) de Campina Grande/PB e 01 (um) de Lagoa Seca/PB. Todas as participantes são mulheres com idade entre 25 e 54 anos, cujo tempo de contribuição varia entre 9 e 35 anos. O questionário contendo as questões foi enviado às professoras através da plataforma Whatsapp, em formato Word. Após, respondido foi devolvido para a análise.

A seguir, apresentaremos os gráficos oriundos dos resultados dos questionários. Para melhor entendimento do leitor, segue a primeira questão para assinalar *SIM* ou *NÃO*. “Você sabe o que é ludicidade?”.

##### Percentual de educadores(as) que sabem o que é ludicidade

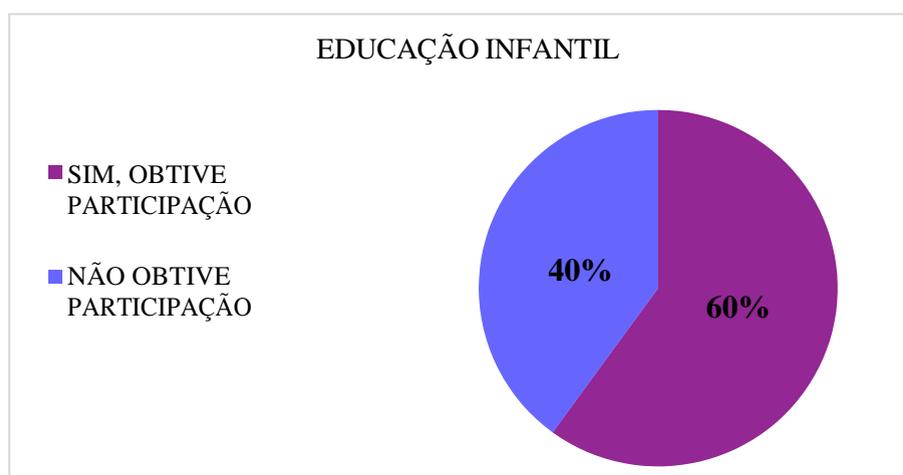


De acordo com os dados presentes no gráfico é possível observar que as professoras reconhecem o que é ludicidade, pois, segundo o questionário, seguimos com a segunda questão para o participante justificar: “o que é ludicidade?”. Observe a resposta da professora a seguir:

*“O conceito de lúdico na educação infantil é realizada através de jogos e brincadeiras ou qualquer exercício que desenvolva a imaginação e a fantasia.” (PROFESSORA A).*

Dando seguimento ao questionário proposto, discorreremos por uma questão muito importante para o processo de ensino aprendizagem, que seriam as formações – encontros realizados com a intenção de transmitir conhecimentos, propondo direcionamentos para as práticas do lúdico nas salas de aula de educação infantil. Com alternativa para assinalar: *SIM* ou *NÃO*. “Você tem ou já teve formação continuada sobre esse tema?”. Observe no gráfico abaixo:

#### **Educadores(as) que obtiveram participação no processo de formação continuada sobre ludicidade**



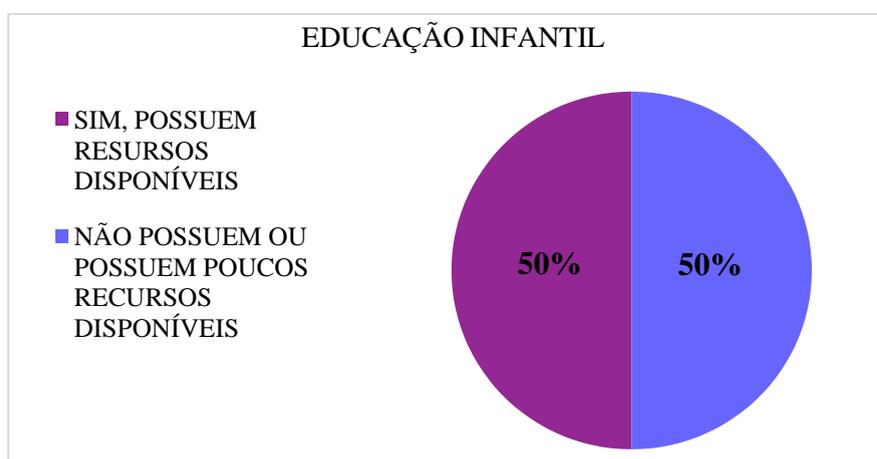
Fonte: Realizado pelas autoras (2022).

É importante destacar que, uma das professoras justificou em seu questionário não ter conhecimento sobre as formações continuadas. Pois, onde leciona acontece reunião no início do ano abordando o tema de forma breve, conforme sua resposta a seguir:

*“Pela minha experiência, na escola em que leciono, nunca obtive acesso à formação continuada, porém acontece uma reunião no início do ano letivo com a participação do coordenador e os professores, onde são abordados os assuntos como a ludicidade, mas de forma bem breve”.* (PROFESSORA A).

Seguindo as questões, perguntamos as professoras: *“A escola disponibiliza materiais necessários para a aplicação de atividades lúdicas?”.*

### **A disponibilidade de recursos para a aplicação do lúdico nas práticas pedagógicas**



Fonte: Realizado pelas autoras (2022).

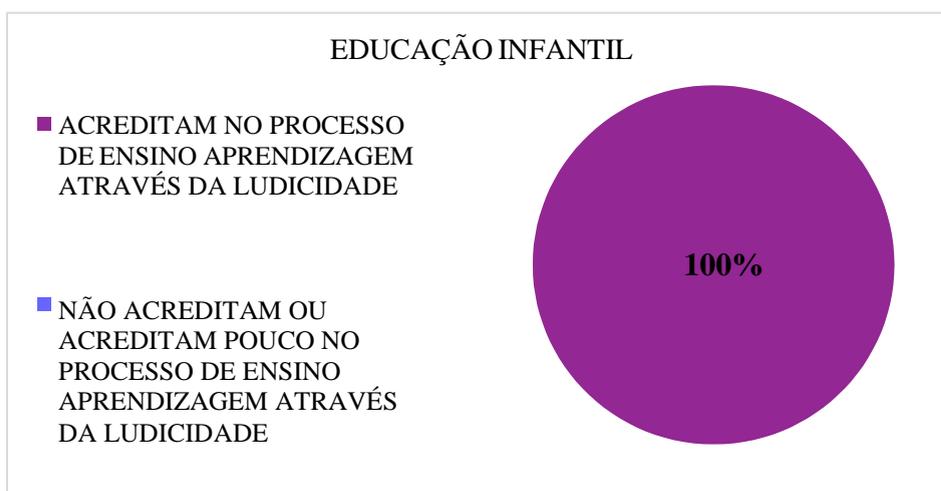
É possível observar no gráfico que algumas escolas não possuem ou possuem poucos recursos disponíveis, diante disto uma das professoras que respondeu NÃO, entrou em contato com uma das pesquisadoras e informou com as seguintes palavras:

*“Infelizmente não temos recursos suficientes e o espaço não é ideal para realizarmos nossos momentos de brincadeiras e jogos, mas aproveitamos ao máximo o que temos ou até mesmo acontece de termos que contribuirmos do nosso bolso, para que nossas aulas aconteçam de forma prazerosa e as crianças não percam o encanto de aprender através da ludicidade”.* (PROFESSORA B).

É de suma importância atentar que os recursos são fatores primordiais para que os jogos e as brincadeiras tomem forma.

Dando seguimento, abordamos a seguinte questão: “Na sua opinião, a ludicidade favorece a aprendizagem e o desenvolvimento da criança?”. Responda com SIM ou NÃO. Como mostra no gráfico abaixo:

**Percentual de educadores(as) que acreditam no processo de ensino aprendizagem através da aplicação do ludicidade como fator de desenvolvimento do educando**



Fonte: Realizado pelas autoras (2022).

Observa-se que no gráfico exposto que, todas as professoras entrevistadas da educação infantil, relatam que acreditam que a ludicidade favorece o desenvolvimento do educando. Sendo assim, dentre as justificativas trazemos dois argumentos importantes expondo a opinião das professoras em relação aprendizagem através da ludicidade. As respostas foram as seguintes:

*Professora E: “O lúdico é primordial para a aprendizagem das crianças, visto que, o brincar é algo inerente a elas, além de contribuir na socialização e comunicação, oportunizando a construção de conhecimentos”*

Professora D: *“Uma aula com ludicidade tem bons resultados e torna ainda mais proveitosa para o aluno e o professor”*

As respostas apresentadas em destaque corroboram com os nossos estudos, uma vez que sabemos que a ludicidade é de suma importância, pois por meio das atividades lúdicas, as crianças podem aprender no mesmo instante que sente prazer enquanto as realiza, estimulando também a criatividade, desenvolve a capacidade de tomada de decisões, ajuda no desenvolvimento motor das crianças.

A ludicidade tem um papel crucial para o desenvolvimento das crianças. Sendo assim, faz-se necessário atentar que as práticas devem ter foco voltado para no aprendizado do educando, todavia os jogos e brincadeiras devem ser planejados de acordo com a realidade das crianças e de forma supervisionada para que o objetivo esperado seja alcançado.

De acordo com os resultados demonstrados acima, é visível a compreensão dos professores sobre o tema ludicidade, além do comprometimento dos professores a favor da ludicidade com o intuito de tornar as aulas instigantes e prazerosas.

É imprescindível que o lúdico tem um papel fundamental de construir positivamente o processo de construção da criança com diversas habilidades, com objetivos voltados para o desenvolvimento do convívio em sociedade da mesma.

Ao término dos dados da entrevista, discorremos e analisamos que a ludicidade se faz presente nas salas de aula. As professoras se sentem satisfeitas pela ação desenvolvida através da ludicidade, visto que, é algo recíproco voltado para o desenvolvimento e engajamento dessas crianças no processo de ensino aprendizagem. É importante ressaltar que a ludicidade é um instrumento de grande valia. O ambiente bem-organizado e planejado, faz toda diferença na vida das crianças - é através desses momentos de interação que a criança aprende, imagina, fantasia, conhece o eu o outro e o nós. Portanto, é fundamental essa prática contínua da ludicidade no processo de formação de cidadãos críticos e seguros de si, educando-os para todas as etapas da vida.

## 5 CONCLUSÃO

Ao longo desta pesquisa foi possível constatar como a ludicidade enquanto recurso pedagógico contribui significativamente para o processo de desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil. Se permitir conhecer melhor a criança, o seu comportamento e relacionamento com o mundo, possibilitou a percepção de um ser singular e sua intrínseca ligação com o lúdico.

Desse modo, o professor que trabalha com a ludicidade, além de garantir um direito da criança, tem uma maior probabilidade de alcançar o objetivo desejado, a aprendizagem dela. Porém, para isso ocorrer, é necessário que o educador tenha bem definida a sua intenção, utilize o lúdico com fim pedagógico e que atue como mediador entre o aluno e os objetos de conhecimento.

Dessa forma, foi realizada uma entrevista com professoras da Educação Infantil, a fim de conhecer suas percepções acerca da ludicidade, suas dificuldades na aplicação desse suporte pedagógico, bem como as contribuições obtidas no decorrer de sua atuação profissional.

Diante do obtido, é perceptível que o lúdico é uma estratégia conhecida e posta em prática pelas educadoras, mesmo diante dos desafios por elas encontrados, tendo que usar da sua criatividade e de recursos disponíveis, pois tem conhecimento tanto dos benefícios para o pleno desenvolvimento das crianças, como também para as próprias práticas pedagógicas, tornando-as eficientes, promovendo qualidade do ensino e satisfação na aprendizagem.

Com o presente trabalho, buscou-se ampliar e reunir conhecimentos, de forma a contribuir para a reflexão dos professores de Educação Infantil em relação à ludicidade, para que possam perceber o poderoso veículo de aprendizagem que é o lúdico, os benefícios deste recurso para a sua prática e na vida de seus alunos.

## REFERÊNCIAS

ABRUNHOSA, Juliana dos Santos. **A importância do lúdico para o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil**. Rio de Janeiro, 2009. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Disponível em: <  
<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/graduacao/pedagogia-presencial/JulianadosSantosAbrunhosa.PDF>> Acesso em 27/06/2022.

AMARAL, João J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. 2007. Disponível em: <<http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>> Acesso em 25/06/2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. 1. Educação infantil. 2. Criança em idade pré-escolar. I. Título. CDU 372.3

CARVALHO, A.M.C. et al. (Org.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil quebrinca**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

CORRÊA, Leidniz Soares; BENTO, Raquel Matos de Lima. **A importância do lúdico para a aprendizagem na educação infantil** [s/d]. Disponível em: <[http://unijpa.edu.br/media/files/54/54\\_218.pdf](http://unijpa.edu.br/media/files/54/54_218.pdf)>. Acesso em 05/07/2022.

DALLABONA, S. R; MENDES, S.M.S. **O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, Brincar, uma forma de Educar**. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, v.1, n. 4, p.107-112, mar./2004

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Escolar Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. Coleção leitura. Editora Paz e Terra, 2001, 17 ed.

GOÉS, M. **Brincadeira e deficiência mental: um estudo em instituição especial para deficientes mentais**. 5º Congresso de Pós Graduação

GONZAGA, Rúbia Renata das Neves. **A importância da formação lúdica para professores de educação infantil**. Revista Maringá Ensina, v. 10, fev./abr. 2009, p. 36-39.

KISHIMOTO, Tizuko M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em 28/06/2022.

LIMA, Antônio José Araújo. **O lúdico em clássicos da Filosofia: Uma análise em Platão, Aristóteles e Rousseau**. 2015. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO\\_EV045\\_MD1\\_S\\_A6\\_ID6556\\_16082015154402.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_S_A6_ID6556_16082015154402.pdf)> Acesso em 01/07/2022.

LUCKESI, C.C. **Ludicidade e formação do educador**. Revista entre ideias: educação, cultura e sociedade, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.

MASSA, Mônica de Souza. **Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito**. 2015. Disponível em: <  
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/download/2460/2029/4059>>  
Acesso em 27/06/2022.

NEVES, D. S. **O Brincar e sua função na intervenção psicopedagógica em instituições escolares: O que dizem os psicopedagogos?** Faculdade SENAC-2010.

OLIVEIRA, V. B. de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PANNUTI, D. **Interações: encontros de leitura e escrita**. Coleção InterAções São Paulo: Blucher, 2012.

PEREIRA, L. H. P. **Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores**. Rio de Janeiro: Mauad X: Bapera, 2005.

QUEIROZ, Marta Maria Azevedo. **Educação Infantil e Ludicidade**. Teresina: EDUFPI, 2009. Disponível em: <  
[https://www.academia.edu/43136021/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Infantil\\_e\\_Ludicidade](https://www.academia.edu/43136021/Educa%C3%A7%C3%A3o_Infantil_e_Ludicidade)> Acesso em 26/06/2022.

SANT'ANNA, Alexandre; NASCIMENTO, Paulo Roberto do. **A história do lúdico na educação**. 2011. Disponível em: <  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2011v6n2p19/21784>> Acesso em 27/06/2022.

SANTOS, Jossiane Soares. **O lúdico na educação infantil**. Disponível em <  
<https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/ludico.pdf>> Acesso em 02/07/2022.

SANTOS, Luciana Alves Dos. **As Brincadeiras no Âmbito Escolar: um estudo sobre o papel do brincar no desenvolvimento cognitivo de crianças da educação infantil de uma escola privada do Paraná**. Brasília: 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAJSHOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

**A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA NO ÂMBITO ESCOLAR: ALGUMAS  
REFLEXÕES**

SOARES, Leoneide Fernandes da Silva  
MAIA, Letycia Ferreira  
VIEIRA, Suellen Yara da Silva Zeca  
NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz  
Briele Bruna Fárias da Silveira

**RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo geral identificar as conquistas da inclusão de crianças com autismo em sala de aula. E dentre os objetivos específicos, temos: compreender a criança que apresenta sintomas de TEA; identificar quais são os conhecimentos e intervenções que o professor pode fazer com o aluno TEA. Nesse contexto, apresentamos um breve conceito histórico do Autismo e a importância do professor no processo de inclusão da criança que tem tal transtorno na escola. Para tal realização, adotamos uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo com abordagem explicativa e tomamos como suporte teórico alguns autores, dentre eles: Bosa (2002); Camargo (2022); Gomes (2022); Mello (2007), além da legislação brasileira. Por fim, conclui-se que o autismo ainda precisa ser melhor compreendido tanto pelas famílias, como pela comunidade escolar. É preciso ter um olhar diferenciado para que possamos entender aquele indivíduo que tanto precisa de uma intervenção ou até mesmo de uma atenção diferenciada. Portanto, consideramos que a inclusão do aluno com TEA não é apenas inserir e matricular o estudante com transtorno na escola, sem que se atendam suas necessidades e se garantam seus direitos de acordo com a legislação.

**Palavras-chave:** Autismo. Inclusão. Sala de aula. Professor.

**ABSTRACT**

The present work has as general objective to identify the achievements of the inclusion of children with autism in the classroom. And among the specific objectives, we have: to understand the child who has symptoms of ASD; identify what are the knowledge and interventions that the teacher can do with the ASD student. In this context, we present a brief historical concept of Autism and the importance of the teacher in the process of including children with this disorder at school. For this purpose, we adopted a qualitative bibliographic research with an explanatory approach and we took as theoretical support some authors, among them: Bosa (2002); Camargo (2022); Gomes (2022); Mello (2007), in addition to Brazilian legislation. Finally, it is concluded that autism still needs to be better understood by both families and the school community. It is necessary to have a different look so that we can understand that individual who so much needs an intervention or even differentiated attention. Therefore, we consider that the inclusion of the student with ASD is not just to insert and enroll the student with disorder in school, without meeting their needs and guaranteeing their rights in accordance with the legislation.

**Keywords:** Autism. Inclusion. Classroom. Teacher.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado de "A inclusão da criança autista no âmbito escolar: algumas reflexões", vem mostrar que cada vez mais o autismo vem ganhando destaque e sendo conhecido pela abrangência na área que precisa de intervenção. Sendo um distúrbio do neurodesenvolvimento humano, que atinge as habilidades comportamentais, cognitivas de comunicação e interação cognitivas, o autismo, que também chamado de TEA (Transtorno do Espectro Autista) termo novo e pouco compreendido, pois o comum é as pessoas utilizarem o termo "autista".

Com base nessa premissa, a escolha do tema foi realizada em virtude da importância de aprofundar-se nessa temática, visto que crianças com o espectro autista possuem dificuldades relacionada a fala, na socialização, por muitas vezes apresentam agressividade, quando contrariadas, tornando assim, difícil a relação social deles.

Hodiernamente, muitas pessoas não possuem conhecimento sobre o autismo, ou seja, a sociedade não se encontra preparada para lidar com crianças com TEA, necessita-se cada vez mais de profissionais com conhecimentos aprofundados no transtorno espectro autista. No âmbito escolar é necessário que os professores adquiram cada vez mais conhecimento sobre a inclusão desses alunos e formas que possibilitem um ensino eficiente e de qualidade para o aluno autista.

Nesse contexto, o presente trabalho teve por objetivo geral identificar as conquistas da inclusão das crianças com autismo em sala de aula. E dentre os objetivos específicos, podemos mencionar: compreender a criança que apresenta sintomas de TEA; identificar quais são os conhecimentos e intervenções o professor detém sobre o aluno. Para a realização do trabalho desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e tomamos como base os estudiosos como: Bosa (2002); Camargo (2022); Gomes (2022); Mello (2007). O resultado da pesquisa, inicialmente apresenta um capítulo introdutório, seguindo de outros capítulos que aprofundam a temática e apresenta os dados da pesquisa.

O segundo capítulo discute sobre um breve contexto do Autismo, trazendo alguns aspectos históricos, além de trazer informações sobre a inclusão da criança autista na sala de aula e como também o papel do professor nessa inclusão. No capítulo seguinte, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa e a

discussão a respeito deles tendo o suporte bibliográfico como a base para compreender a realidade.

Por fim, conclui-se que esse estudo foi de grande importância, pois mostrou que tanto o sistema educacional, como os professores precisam estar preparados para o processo de inclusão de crianças com TEA nas escolas, visto que, o TEA não se manifesta de uma única forma, na verdade, este espectro é caracterizado por possuir variações que transmitem as deficiências nas áreas de comunicação, social e do comportamento e as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos que tem o Transtorno do Espectro Autista, que apresentam traços leves e traços mais extensos, variam muito. Sendo assim, cabe aos educadores, estarmos sempre abertos a novas realidades, como também buscar conhecimentos para lidar com as demandas que surgirem no espaço escolar.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 O CONCEITO DE AUTISMO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

O autismo foi descrito pela primeira vez em 1943, pelo médico austríaco Leo Kanner, em seu artigo "Distúrbios Artísticos do Contato Afetivo". Nesse sentido, o autismo pode ser denominado de várias maneiras, entre elas: o TGD (transtorno global do desenvolvimento), TID (transtorno invasivo do desenvolvimento), TEA (transtorno do espectro autista), entre outros.

Baseado em estudos de especialistas, o autismo é intitulado como Transtorno do Espectro Autista, é um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Geralmente é detectado entre 12 e 24 meses de idade, sendo caracterizado por ser um transtorno que proporciona limitações em determinadas áreas da criança, como: dificuldades no desenvolvimento, problemas relacionados com a comunicação e interação social, alterações comportamentais é característico de autistas, é normal apresentarem a presença de estereotípias de comportamento, visto que é a forma que eles encontram de aliviar o estresse e de lidar com situações desafiadoras.

Para Szabo, "autismo é uma inadequação no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave, durante toda a vida. É incapacitante e aparece tipicamente nos três primeiros anos de vida" (SZABO 1992, p. 29). Além disso, o

autista apresenta características, como: não conseguir manter contato visual, alguns não atendem quando são chamados pelo seu nome, apresentando dificuldades de expressar seus sentimentos, vale ressaltar, que cerca de 40% dos autistas não desenvolvem fala, apresentando, desse modo, um autismo não verbal, é típico dos indivíduos com esse transtorno apresentarem uma conduta de comportamento resumido em interesses próprio, como se o mundo deles girasse em torno de si, esses comportamentos variam de acordo com o grau e os níveis de intensidade do autismo que podem ser do tipo leve, intermediário e grave, sendo classificados como nível 1,2 e 3. Como veremos a seguir:

O autismo nível 1 é denominado como um autismo do tipo leve, podendo apresentar dificuldades com a interação social, apesar disso, eles podem comunicar-se verbalmente e manter alguns relacionamentos, porém, apresentam dificuldades em manter uma conversa e amigos duradores, necessitam de um pequeno suporte para os ajudá-los a realizar as tarefas do dia a dia.

No tocante ao autismo tipo 2, é considerado como autismo moderado, tendo em vista que o tipo 2 é considerado um nível mais avançado no qual o deficiente necessita de um suporte maior para que ele consiga realizar as atividades do dia a dia, a comunicação deles é bem limitada e as conversas não são muito prolongadas, tratando sempre de assuntos específicos. Eles se adaptam a rotinas e quando existe a necessidade de serem interrompidos ou não executados provoca um grande desconforto e perturbação ao mesmo.

Já o autismo do tipo 3, é um autismo severo sendo considerado como a forma mais grave do TEA. Normalmente, apresentam sensibilidade a estímulos sensoriais apresenta tolerância a eventualidades inesperadas, é normal eles apresentarem comportamentos restritivos e repetitivos, como balanço e ecolalia. Além do mais, necessitam de um tratamento intensivo, para que seja possível ser desenvolvido as habilidades fundamentais para o cotidiano.

De acordo com estatísticas, é possível chegar à conclusão que o autismo é mais comum em meninos, visto, que a cada cinco meninos afetados, uma menina é afetada pelo TEA, é comprovado cientificamente que o cérebro masculino apresenta diferenças do cérebro feminino. De acordo com o Dr. Fernando Gomes: "Os homens têm mais conexões dentro de cada hemisfério cerebral e menos conexões entre os dois lados do cerebelo- estrutura responsável principalmente pela coordenação

motora. Já nas mulheres o padrão é o inverso. Por essa ótica, os homens possuem capacidade de obter maior desempenho em atividades lógicas, mecânicas, localização espacial matemática e motricidade robusta. Enquanto as mulheres se destacam na coordenação motora fina, na linguagem, na encenação, na realização de tarefas simultâneas e na sensibilidade para perceber sentimentos e intenções. (Instituto Buko Kaesemodel).

Ademais, uma das explicações do autismo afetar principalmente o sexo masculino, é que o nível de testosterona nos homens é 10 vezes maior do que das mulheres, estudos realizados a respeito das causas do TEA mostram que crianças expostas a altas taxas de testosterona apresentam espectro do autismo.

## 2.2 INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS AUTISTAS: AÇÃO NECESSÁRIA

Através de um levantamento realizado pela INEP, no ano de 2000, foi identificado um aumento significativo da inclusão escolar de alunos com autismo, embora o percentual de matrícula não corresponda a estimativa de pessoas afetadas. Baseando-se nos dados apurados pelo INEP o acréscimo é de 18,7% de alunos com psicose ou autismo infantil entre 2000 e 2002. Já em um levantamento realizado no ano de 2017, foi identificado que houve um aumento de 37,27% em um ano, havia cerca de 77.102 crianças e adolescentes com autismo, que estudavam na mesma sala que outras pessoas sem deficiência. Esse rol subiu para 105.842 alunos no ano de 2018.

Decorrente desse resultado, foi possível identificar que o número de pessoas afetadas pelo autismo é superior ao número de pessoas afetadas pela Síndrome de Down. De acordo com o censo escolar do MEC/INEP de 2007 as matrículas de alunos com Síndrome de Down correspondem a 5,9% do total dos alunos considerados especiais, enquanto no caso do autismo este percentual não ultrapassa 1,5% deste alunado. (MENEZES, 2012. p. 49). Esse levantamento do percentual de alunos autistas matriculados no sistema de ensino, seja ele público ou particular, é necessário para que seja possível que as escolas estejam cada vez mais preparadas para receber esses alunos com necessidades especiais, no qual proporcionem um acolhimento adequado a estes alunos e adaptem de forma correta as ferramentas de ensino voltadas para as dificuldades apresentadas por eles.

De acordo com o art. 58 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que diz: "A educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação." (BRASIL, 1996).

Enfim, cada ser humano é único em termos de fisionomia, experiências de vida, cultura e capacidade física e intelectual. Nesse contexto, a educação inclusiva tem o objetivo de oferecer o mesmo espaço para o processamento de aprendizagem de todas as pessoas, apesar de suas limitações. Através da inclusão, os alunos obtêm a chance de adquirir aprendizagem, interagir e conviver em comunidade.

Desse modo, as desigualdades deixam de ser consideradas como dificuldades e passam a ser entendidas e aceitas como diversidade. Essa concepção é necessária ser introduzida desde a infância para aguçar a empatia e a consciência social.

Inquestionavelmente, os alunos com e sem deficiência tem a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos, em virtude disso, a educação inclusiva proporciona benefícios a todos, tanto aos estudantes que não possuem necessidades especiais, quanto aos alunos que possuem.

Historicamente, pessoas com deficiência não tiveram educação ou foram severamente restringidas. Apesar do progresso alcançado nas últimas décadas e do número crescente de matrículas, a exclusão escolar ainda tem um impacto desproporcional sobre crianças e jovens com deficiência. Para os especialistas, as salas de aula e as escolas especiais têm reproduzido muitas das características do modelo de isolamento, pois há uma grande quantidade de assistência médica e social no cotidiano da escola. Porém, a integração permite que os alunos com deficiência participem mais de outros espaços públicos, embora não permita "um processo de aprendizagem que envolva o contato contínuo com outros alunos. Esse modelo se diz mais seguro e com melhor qualidade de atendimento."

De fato, nas últimas décadas, é este processo de contato contínuo que se tem revelado a forma de aprendizagem mais adequada e eficaz para crianças e adolescentes com deficiência e outros alunos. "O poder público assegura às pessoas com deficiência, o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo

à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.]]

No entanto, na prática educacional esse direito tão importante é negligenciado, visto que, crianças com TEA encontram dificuldades ao ingressar na escola regular, em virtude da ausência de conhecimento alguns docentes e profissionais da educação que desconhecem os traços da personalidade do autista, intitulando assim, esses comportamentos como birra e falta de limites.

Outrossim, crianças com TEA encontram maiores dificuldades em sua inclusão educacional principalmente na educação infantil que é onde a criança apresenta dificuldades em adequar-se às regras assim como na expressividade da fala e na interação com outras crianças.

### **2.3 O PAPEL DO PROFESSOR NA INCLUSÃO DO AUTISTA EM SALA DE AULA**

Atualmente, a Lei de Diretrizes de Base da Educação prevê em seu art. 62 (BRASIL, 1996) que para ser possível atuar como professor na área da educação básica, é necessário a formação em nível médio e superior. O documento do MEC, denominado de a Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior prevê que:

[...] a formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação [...] (BRASIL, 2000, p.13).

Além das exigências de formação em nível médio e superior para que os professores trabalhem com crianças com necessidades especiais, é necessário que comprovem que foi cursado conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências.

Quando ao tema inclusão de criança com autismo no âmbito educacional, é debatido e de suma importância levar em consideração o papel do professor nesse processo, visto que o docente tem contato contínuo com o aluno, observando todos os seus comportamentos, evoluções e dificuldades, assim como o dever de orientar

o processo pedagógico, expandindo caminhos para que o aluno obtenha o conhecimento.

Desse modo, a inclusão do aluno autista não se resume apenas ao convívio em sala de aula, vai além disso. Sendo assim, o professor tem o importante dever de orientar o aluno com necessidades educacionais especiais para que ele evolua tanto socialmente quanto intelectualmente. Assim sendo, é possível proporcionar oportunidades para que o aluno possa superar as expectativas superando as barreiras que lhe são estabelecidas, sendo capaz de usufruir de seus direitos, assegurados em lei.

Indubitavelmente, a vinculação na inclusão de crianças e adolescentes com autismo no ensino regular, o professor tem uma função de suma importância, visto que ele é responsável pelo recepcionamento da criança e de manter um contato com ela.

Outrossim, é necessário que o educador adapte as atividades de acordo com o nível evolutivo individual de cada aluno, possibilitando que este discente esteja em constante processo de desenvolvimento. Além disto, um dos essenciais objetivos da inclusão é que o professor desenvolva atividades que promovam a valorização ao respeito as diferenças e às inteligências múltiplas, excluindo a visão de incapacidade a respeito de pessoas com necessidades de ensino especial.

Além disso, atividades realizadas em duplas ou em grupo é de suma importância no processo de inclusão desses alunos. Desse modo, o educador proporciona um ambiente de coadjuvação e interação entre eles, possibilitando uma maior empatia quanto ao respeito à diversidade.

Outrossim, o docente deve ter a ciência que muitas vezes o aluno autista apresenta dificuldades em acompanhar o ritmo da turma, portanto, o professor deve sempre estar atento quanto as atividades que o educando não possua autonomia para desenvolver sozinho, mostrando-se flexível em adaptá-las de acordo com as limitações da criança. Um dos grandes desafios da escola, é proporcionar um convívio entre diferentes presenças e realidades, esse convívio é necessário para que seja possível a construção de uma sociedade mais igualitária,

Sobre tal argumentação, Gomes (1999) observa que "a escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram". Para Fávero (2004, p. 53) a escola "é o espaço privilegiado da preparação para a cidadania e para o pleno

desenvolvimento humano]]. Tanto a escola quanto os profissionais nela presente necessitam investir em cursos de capacitação para que possam trabalhar da melhor forma possível com os alunos, visto que os professores precisam estar preparados para lidar com situações desafiadoras.

Ademais, a escola deve-se manter em constantes evoluções metodológicas, diversificadas e flexíveis se adequando as necessidades particulares de cada discente, para que seja possível trabalhar de forma benéfica. A escola deve ser considerada como um lugar onde cabem diversificadas formas de compreender o mundo no qual o professor é responsável por intermediar a construção do conhecimento.

Todavia, é natural que crianças autistas enfrentem problemas na socialização e que apresentem comportamentos inadequados sejam excluídas pelos colegas. Então, os autistas têm problemas com a aceitação de regras, relações humanas, isso as torna mais vulneráveis e ansiosas, visto que não são adaptáveis a mudanças, desse modo, cabe ao professor utilizar meios para que os alunos se sintam acolhidos respeitando suas limitações, dificuldades e comportamentos.

### **2.3.1 IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PRECOCE DE CRIANÇAS COM TEA**

Muitas pessoas têm um conceito errado a respeito do autismo, algumas associam o TEA a doença, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) o autismo é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado como Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma disfunção global do desenvolvimento, ou seja, o autismo não é uma doença e por não se tratar de uma doença, o autismo não tem cura. Porém, existem tratamentos que podem ajudar com o desenvolvimento da criança questões com a linguagem, e habilidades necessárias no cotidiano.

De acordo com especialistas do Ministério da Saúde, quanto mais rápido vier a intervenção, melhor o desenvolvimento da criança, podendo ser mais tranquilo e completo, para que seja possível a inicialização de tratamentos apropriados para o autista, é necessário o diagnóstico dele seja realizado por uma equipe composta por: Psiquiatra da infância e da juventude, Neuropediatra, Neuropsicólogo, Fonoaudiólogo, Psicólogo, Neurologista, Terapeuta ocupacional.

Podemos descrever alguns meios utilizados pelos profissionais, como dados de história familiar, que consiste em verificar se existe casos na família de autismo, transtornos de desenvolvimento ou neuropsiquiátricos, visto que, foi comprovado cientificamente, que existem associações entre estas condições. Um dos fatores que influenciam em ter um filho com TEA é a idade acima de 40 anos, tanto materna quanto paterna, condições de parto, peso, prematuridade influenciam também.

Outro ponto importante é o uso de escalas de avaliação, quem avalia essas crianças, devem conhecer pelo menos as escalas de triagem, como o ATA (Escala de Traços Autísticos) ou o M-CHAT (Modified-Checklist Autism in Toddlers), ambas já traduzidas para nossa língua.

Em seguida, temos os Depoimentos de profissionais e escolas. Haja vista, ser de suma importância que os profissionais da área da educação esclareçam seu ponto de vista relacionado aos aspectos que as crianças desenvolvem em sala de aula e sua relação com os outros colegas através de comparações com outras crianças da mesma faixa etária e possível observar se os comportamentos apresentados pela criança em análise são atípicos ou normais.

Outro fator é reunir fotos e vídeos. Pois, é importante as imagens de vídeos e fotos das crianças, para que seja possível a visualização das atitudes da criança em outros ambientes. No momento em que a criança está sendo analisada muitas vezes ela não demonstra os mesmos comportamentos que são expressos em outros ambientes, por isso se faz necessário a utilização de imagens de situações apresentadas pela criança.

Não podemos esquecer da entrevista detalhada com os pais/cuidadores. Essa entrevista com os pais é necessária para que seja possível saber quais comportamentos apresentados pela criança desde os seus 6 meses de idade.

Especialistas indicam que deve iniciar a investigação do autismo a partir do 16º mês de vida, a partir de 1 ano e meio e 3 anos, é possível diagnosticar uma criança com autismo, porém, antes mesmo os pais e pessoas do convívio podem identificar através de traços, se a criança apresenta aspectos de um autista. Comportamentos atípicos que devem ser observados por Pais de crianças entre 6 e 8 meses são: poucas expressões faciais, durante o amamentamento ela não fixa o olhar com a mãe mantendo-se disperso, pouco engajamento sociocomunicativo.

Já em crianças autistas de 9 meses, é possível identificar que ela se sente à vontade com qualquer um não estranhando e nem chorando ao ir para braço de estranhos, sensibilidade a alguns sons, movimentos repetitivos, não olhar quando é chamado nem quando alguém aponta para algo, dificuldades ou ausência de emitir sons. Com 12 meses é possível identificar: alteração nas funções motoras, apego a determinados objetos, problemas com mudança de rotina, dificuldade de concentração, demora ou incapacidade da fala.

Em todas essas fases é possível identificar choro constante e quase interrompido, inquietação e alguns apresentam sensibilidade ao toque e a certas texturas. Essas características são apresentadas de acordo com o nível do grau de comprometimento do autista.

### 3 METODOLOGIA

O procedimento metodológico adotado para a obtenção dos dados, foi uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo com abordagem explicativa, através de estudos teóricos com a intenção de favorecer a discussão sobre o tema. Para Gil (2002, p.44), a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.”

Pretende-se, ajudar professores a trabalhar da maneira efetiva e coerente com crianças com TEA, e como também, saber lidar com tais situações. Pessoas com autismo tem alterações senso-perceptivo, o que significa que tem dificuldades para interpretar os estímulos vindo de fora de seu corpo.

Sendo assim, a pesquisa bibliográfica é importante desde o início da pesquisa, pois é através dela que começamos agir para conhecer melhor o assunto desejado. Gil afirma que: “A principal vantagem das pesquisas bibliográficas reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que poderia pesquisar diretamente”. (GIL, 2002, p. 50).

Por isto, a realidade em que vivem muitas crianças com autismo em escolas, revela uma contradição com a legislação, há ainda muita teoria e pouca prática, como escolas que só falam em inclusão no papel.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através desse estudo identificou-se a necessidade de profissionais capacitados para poderem trabalhar de forma adequada com crianças com autismo, assim como é importante o papel do professor no processo de inclusão escolar do aluno. Percebeu-se que existe muitas pessoas desenformadas sobre o espectro autismo, é necessário que essas informações sejam mais divulgadas e que a sociedade olhe para o autismo de forma natural extinguindo assim o preconceito. A aceitação dos familiares é o grande pilar no processo evolutivo da criança, visto que, quando a situação dele é aceita pela família é possível uma parceria escolar e familiar em prol do desenvolvimento evolutivo da criança.

Haja vista que incluir a criança com autismo nas escolas vai muito além de uma matrícula, de uma sala de aula. Incluir é sobretudo, se preocupar com o desenvolvimento, a aprendizagem, a socialização e o bem-estar da criança. Mas é preciso ressaltar, que este processo de inclusão começa em casa, com a família.

Muitas escolas procuram cumprir os objetivos expostos na LDB 9394/96 sobre o processo de inclusão, mas ainda falta um apoio maior em relação aos professores, que ainda não estão totalmente capacitados para esta realidade, e muitos não se abrem para novas metodologias e recepção. É preciso, porém, que exista formação para os profissionais da educação, para que todos como comunidade escolar, possam participar do desenvolvimento dessas crianças.

Visto que, a intervenção possibilita o desenvolvimento, a conquista da autonomia e a independência. Por isso que é importante as formações para profissionais da educação, e a aceitação da família. Enfim, podemos levar em consideração, que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA, requer de espaços que não sejam salas de aulas superlotadas. E que o planejamento do professor deve ser bem flexível, sujeito a modificações, levando em conta que além desse aluno com TEA ele também terá os outros alunos para desenvolver as atividades. Sendo assim, não esquecer que incluir faz parte do agir.

## 5 CONCLUSÃO

Ao concluirmos esse estudo, observou-se que o número de crianças com autismo tem aumentado com o decorrer dos anos, assim como o número de matrículas no ensino regular, em virtude disso, vem se tornando cada vez maior a necessidade de profissionais capacitados na área, para trabalharem de forma precisa e eficiente com os alunos com autismo.

Desse modo, as escolas devem estar em constante adaptação tanto estrutural, quanto metodologicamente, para poder proporcionar um ensino de qualidade aos alunos com necessidades de aprendizagem diferenciada, se adaptando com as suas especificidades individuais, assim como os profissionais da área da educação necessitam está continuamente em busca de cursos capacitadores para trabalharem de forma adequada.

Nesse cenário, é necessário que a sociedade encare o autismo como um transtorno, que assim como as pessoas neurotípicas, os autistas também possuem sentimentos, como: amor, raiva, ansiedade, fome, alegria etc. Portanto, as pessoas necessitam adquirir mais informações sobre o transtorno do espectro do autismo para que o preconceito seja extinto e que a cada dia mais a empatia seja praticada.

Além do mais, a inclusão da criança com autismo estar além da sua assiduidade em sala de aula, necessita almejar o ensino e o desenvolvimento de habilidades no qual superem as dificuldades apresentadas por ele. Desse modo, a educação inclusiva objetiva oferecer o mesmo espaço a todos de forma igualitária em termos físicos, intelectuais e culturais independentemente de suas limitações, a fim de proporcionar que as desigualdades passem a ser vistas de forma mais normal e sejam denominadas como diversidade.

Para que isso ocorra, é necessário incluir no cotidiano escolar a normalização das demais diversidades, desde o período da educação infantil, para que seja possível trabalhar de forma precoce a empatia e consciência, que cada um possui suas necessidades especiais e aspectos peculiar de ser.

Por isso, é de suma importância ressaltar a necessidade do diagnóstico precoce para que os familiares identifiquem o motivo dos comportamentos inadequados da criança e entendam que é necessária uma intervenção, ou seja, tratamentos voltados para o desenvolvimento dele, é importante salientar que é

através do diagnóstico que consegue identificar o nível que o autista se encontra, sendo ele leve, intermediário ou grave. Essa informação é necessária para que o tratamento seja voltado especificamente para a necessidade que o autista apresenta.

Assim, com a realização do tratamento adequado, é possível minimizar os sintomas e os atrasos desenvolvidos pelo transtorno do espectro autista, além de trabalhar as dificuldades apresentadas pelo mesmo, fazendo com que o processo evolutivo do autista seja intensificado, e os resultados desses tratamentos transparecidos com mais evidência.

## REFERÊNCIAS

10 mitos e verdades sobre o autismo. NeuroConecta. Autismo por si mesmo. Construir Notícias. Recife-PE, 2020.

ALBUQUERQUE, Karla Bárbara. **Você sabe o que é uma escola inclusiva? Foco na Educação.** Construir Notícias. Recife-PE, 2019.

ALBUQUERQUE, Rosangela Nieto de. **ATENÇÃO COMPARTILHADA: Sinais de identificação precoce do autismo.** Autismo por si mesmo. Construir Notícias. Recife-PE, 2020.

ALBUQUERQUE, Rosangela Nieto de. **O compromisso da família no ato de educar. "Fraternidade e vida: dom e compromisso.** Campanha da Fraternidade 2020. Construir Notícias. Recife-PE, 2020.

AMBRÓS, Daniele Martins. **O aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula: caracterização, legislação e inclusão.** 1º Seminário luso-brasileiro de educação inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/61131791-O-aluno-com-transtorno-do-espectro-autista-na-sala-de-aula-caracterizacao-legislacao-e-inclusao.html>>. Acesso em: 24 jul. 2022.

CAMPOS, Rodrigo Carneiro de. **Transtorno do Espectro Autista – TEA. Sessões Clínicas em rede.** Unimed. Belo Horizonte, 2019.

COSTA, Kelly Simões Cartaxo Lima. **O Transtorno do Espectro Autista e o desenvolvimento da inteligência emocional.** Autismo por si mesmo. Construir Notícias. Recife-PE, 2020.

FARAH, Fabiana Barrocas Alves. **AUTISMO: O desafio da inclusão na sociedade moderna.** Autismo por si mesmo. Construir Notícias. Recife-PE, 2020.

FRANÇA, Shawana. **Mitos e verdades sobre o Espectro Autista.** Centro Intensivo de Reabilitação. Interação. 2020. Disponível em:

<<https://www.clinicainteracao.com.br/mitos-e-verdades-sobre-o-espectro-autista/>>.  
Acesso em: 27 jul. 2022.

KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Ver. Bras. Psiquiatr. New Haven, USA, 2006.

LAGE, Nildo. TEA: **Meu universo arco-íris. ATENÇÃO COMPARTILHADA: Sinais de identificação precoce do autismo**. Autismo por si mesmo. Construir Notícias. Recife-PE, 2020.

MANOEL, Vanda Ferreira. **A importância da afetividade para o processo ensino e aprendizagem dos alunos com transtornos do espectro autista**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Cadernos PDE. Vol. 1. Paraná, 2016. Disponível em: <[file:///C:/Users/USER/Downloads/2016\\_artigo\\_edespecial\\_uenp\\_vandaferreiramanuel.pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/2016_artigo_edespecial_uenp_vandaferreiramanuel.pdf)>. Acesso em: 03 set. 2022.

SHAW, Gisele Soares Lemos. **Discutindo mitos e verdades sobre o autismo: Contribuições de uma palestra para compreensão do transtorno do espectro autista**. Revista de Estudios y Experiencias en Educación. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v20n43/0718-5162-rexe-20-43-17.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

SILVA, Beatriz Torres da. **O mundo azul. É preciso salvar o ano letivo**. Construir Notícias. Recife-PE, 2020.

**A RELEVÂNCIA DO USO DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
CONCEPÇÕES TEÓRICAS**

SILVA, Mylley de Souza  
NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz  
Briele Bruna Fárias da Silveira

**RESUMO**

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar o uso da literatura infantil no desenvolvimento da leitura na educação infantil. Já os objetivos específicos consistem em apresentar a literatura infantil no Brasil; analisar a contribuição da literatura infantil na aquisição da leitura e escrita da criança da educação infantil; e demonstrar como a literatura infantil pode ser utilizada como ferramenta pedagógica eficiente para a formação de sujeitos/leitores ativos. Dito isto, esta pesquisa tem como pergunta norteadora: como o uso da literatura infantil pode influenciar no desenvolvimento da leitura na educação infantil? Neste contexto, apresentou-se a literatura infantil no Brasil, sua contribuição na aquisição da leitura da criança de educação infantil e ferramenta pedagógica eficiente para a formação de sujeitos/leitores ativos, por meio dos autores e teóricos renomados na área de estudo, que buscaram em suas pesquisas sobre a literatura infantil para contribuição da leitura na educação. Além disso, o presente trabalho baseou-se em documentos oficiais da educação brasileira a LDB e a BNCC. Utilizou-se a metodologia de revisão da literatura com caráter qualitativo. Por fim, concluiu-se que a literatura infantil transmite um conhecimento essencial para todos aqueles que se interessam em formar as novas gerações como leitores.

**Palavras-chave:** Educação. Leitura. Educação Infantil.

**ABSTRACT**

The present research has as general objective to analyze the use of children's literature in the development of reading in early childhood education. The specific objectives are to present children's literature in Brazil; to analyze the contribution of children's literature in the acquisition of reading and writing by children in early childhood education; and demonstrate how children's literature can be used as an efficient pedagogical tool for the formation of active subjects/readers. That said, this research has as a guiding question: how can the use of children's literature influence the development of reading in early childhood education? In this context, children's literature in Brazil was presented, its contribution to the acquisition of reading by children in early childhood education and an efficient pedagogical tool for the formation of active subjects/readers, through renowned authors and theorists in the area of study, who sought to in his research on children's literature for the contribution of reading in education. In addition, the present work was based on official documents of Brazilian education, the LDB and the BNCC. A qualitative literature review methodology was used. Finally, it was concluded that children's literature transmits essential knowledge to all those who are interested in forming the new generations as readers.

**Keywords:** Education. Reading. Child education.

## 1 INTRODUÇÃO

A literatura infantil é amplamente considerada como "histórias de entretenimento para crianças", que se caracteriza pelo não uso significativo para a aprendizagem e que também não afeta a vida adulta. No entanto, esta afirmação é duvidosa, pois vários autores da área estudaram esta questão e apontaram que esse gênero literário contribui para as áreas cognitiva, emocional, psicológica e social de uma criança. (FRANÇA; AZEVEDO, 2022; YUNES, 1980).

Nesse sentido, uma simples leitura, seja de palavras ou imagens, permite uma interação entre a imaginação e a realidade, passado e presente, leitor e sociedade, idealização do futuro, autonomia e criatividade, e outros elementos relacionados ao desenvolvimento da aprendizagem. Assim, a literatura é indispensável na formação de um ser social que exige contato com a literatura desde a infância para auxiliar as crianças da educação infantil a ler e escrever. (COELHO, 2000; GREGORIN FILHO, 2012).

Sabendo disso, esta pesquisa buscou compreender como a literatura infantil pode auxiliar no desenvolvimento da leitura na educação infantil, pois na educação infantil é crucial obter o desenvolvimento da linguagem por meio de estímulos decorrentes do ambiente em que a criança está inserida. É um direito da criança vivenciar experiências cotidianas por meio da leitura e da escrita para que se formem sujeitos sociais.

Nesse contexto, o objetivo geral deste estudo pautou-se em analisar o uso da literatura infantil no desenvolvimento da leitura na educação infantil. Os objetivos específicos consistem em apresentar a literatura infantil no Brasil; analisar a contribuição da literatura infantil na aquisição da leitura e escrita da criança da educação infantil; e demonstrar como a literatura infantil pode ser utilizada como ferramenta pedagógica eficiente para a formação de sujeitos/leitores ativos. Dito isto, esta pesquisa tem como pergunta norteadora: como o uso da literatura infantil pode influenciar no desenvolvimento da leitura na educação infantil?

Além disso, a escola busca compreender e desenvolver as habilidades de leitura das crianças, e como a literatura infantil pode influenciar positivamente nesse processo. Haja vista que a literatura infantil aborda isso como uma ferramenta motivadora e desafiadora que transforma o indivíduo em um sujeito ativo,

responsável por sua aprendizagem, que sabe compreender o meio em que vive e fazer mudanças de acordo com suas necessidades.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizou-se o método científico de revisão bibliográfica da literatura, por meio de artigos científicos encontrados a partir dos critérios de inclusão e exclusão preestabelecidos para a pesquisa, encontrados na base de dados Google acadêmico.

Por fim, esta pesquisa torna-se relevante ao meio científico pelo fato de ser ponto de partida para futuras pesquisas científicas na área, de forma que auxiliará aos estudantes sobre os aspectos da literatura no desenvolvimento da leitura e escrita da educação infantil.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 LITERATURA INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS**

A Literatura Infantil deve ser compreendida como pontapé inicial para a formação lúdica infantil no processo de alfabetização. Desta forma, neste capítulo buscaremos expor conceitos e citações acerca da literatura infantil e como se desenrolou no cotidiano literário brasileiro.

Atualmente, o ato de contar história tem ficado cada vez mais escasso nas famílias brasileiras, pois as crianças vêm tendo um grande contato com a mídia desde cedo. Por conta da correria do dia a dia, os pais ficam estressados e sem tempo para desenvolver domesticamente o hábito de contar histórias e as crianças só acabam vivenciando esse processo na escola.

Conforme Yunes (1980), a criança quando inserida na Educação Infantil inicia sua aprendizagem por meio da visão (sinais-ilustrações). Ela está muito envolvida na história, pois começa a ficar fascinada pelas maravilhas encontradas dentro de um livro, iniciando assim, sua aprendizagem da leitura e sua autonomia de começar a saber de histórias literárias.

Nesse cenário, a literatura infantil é, primeiramente, literatura; ou melhor, é arte: o fenômeno da criatividade que representa o mundo, as pessoas, a vida e que integre sonhos com a prática, a imaginação e a realidade, ideais e suas realizações possíveis e impossíveis (PAIVA; SOARES, 2018). Gregorin Filho cita que:

A existência de uma literatura que pode ser chamada de infantil apenas no nível de manifestação textual, isto é, no nível do texto em que o leitor entra em contato com os personagens, tempo, espaço, entre outros elementos textuais; percebe-se também que os temas não diferem dos temas presentes em outros tipos de texto que circulam na sociedade, como a literatura para adultos e o texto jornalístico, por exemplo. Isso também parece bastante claro, pois os valores discutidos na literatura para crianças são valores humanos, construídos através da longa caminhada humana pela história, e não valores que circulam apenas no universo infantil das sociedades contemporâneas. (FILHO, 2012, p. 7).

Além disso, Bettelheim (2007) reforça que a literatura infantil desenvolve a mente e a personalidade da criança, transmitindo experiências para sua vida cotidiana. Nessa perspectiva, os contos de fadas estão entre os melhores canais de ensino para agregar significado à criança, uma vez que ouvir histórias auxilia na formação de padrões morais de uma sociedade e desenvolve uma abertura na mentalidade.||

Segundo Lajolo e Zilberman (2007), a literatura infantil precisa se tornar uma forma de ser reescrita e reinterpretar o mundo. Inspirar as crianças à lerem bons livros e aprender sobre histórias (em especialmente os clássicos da literatura infantil) fazem os alunos quererem ler e escrevem outros textos quando estão familiarizados com o mundo. A leitura também faz diversas interpretações, pois desenvolve o pensamento crítico.

### 2.1.1 BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

No Brasil, até o século XIX, a literatura voltada para crianças e adolescentes era importada, principalmente em obras com traduções feitas em Portugal. Não havia editoras no país, nem mesmo autores brasileiros. Movimentos contra essa situação começaram no início do século XX. Escritores como Olavo Bilac, Coelho Neto, Manuel Bonfim e Tales Andrade passaram a ter suas obras publicadas, graças às escolas, que precisavam de literatura para ensinar bem hábitos e valores (FRANÇA; AZEVEDO, 2022).

Segundo Paiva e Soares (2018), no início do século XX, havia o fato de que o mercado editorial mudaria por causa da direção do desenvolvimento da literatura infantil brasileira: Monteiro Lobato publica "A Menina do Narizinho Arrebitado"|| foi em 1921, inaugurando uma nova fase literária.

A partir deste marco, os produtos brasileiros são voltados para crianças e jovens e surge um novo paradigma para a publicação de conteúdo para leitores infantis e adolescentes. Nesse sentido, o trabalho de Lobato é tão importante e faz tanto sucesso de público que durante décadas, o cenário literário para crianças e adolescentes permaneceu semiestagnado, com várias tentativas fracassadas de imitação. (FILHO, 2018).

Nesse contexto, segundo Lajolo e Zilberman:

Romancistas e críticos de 30 compartilham a evolução da literatura infantil brasileira, embora de modo diferenciado. Alguns recorreram ao folclore e às histórias populares: José Lins do Rego publicou as Histórias da velha Totônia (1936), Luís Jardim, O boi aruá (1940), Lúcio Cardoso, Histórias da Lagoa Grande (1939), Graciliano Ramos, Alexandre e outros heróis (1944). Outros criaram narrativas originais, como Érico Veríssimo, em As aventuras do avião vermelho (1936) ou, de novo Graciliano Ramos, em A terra dos meninos pelados (1939). Alguns lançaram um único título, como os citados José Lins do Rego e Lúcio Cardoso; outros, porém, mantiveram uma produção regular por certo tempo, como Érico Veríssimo, entre 1936 e 1939, Menotti del Picchia, escrevendo histórias de aventuras como as de João Peralta e Pé-de-Moleque, Cecília Meireles, com seus livros didáticos, Max Yantok, até então ilustrador da revista O Tico-Tico. E há ainda os não tão assíduos, como Lúcia Miguel Pereira, Marques Rebelo, Jorge de Lima e Antônio Barata. No conjunto, predominou soberanamente a ficção, ficando quase ausente a poesia, mas também ela foi representada por modernistas: Guilherme de Almeida, autor de O sonho de Marina e João Pestana, ambos de 1941, Murilo Araújo, com A estrela azul (1940), e Henriqueta Lisboa, que escreveu o livro de poesias mais importante do período: O menino poeta (1943). (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 46).

A partir da década de 1970, isso começou a mudar devido às reformas no ensino para obrigar autores brasileiros a adotar livros nas escolas primárias. Assim, escritoras como Fernanda Lopez de Almeida, Ruth Rocha, Ana Maria e outras Machado, Marina Colasanti e Eliardo França são os autores que compuseram/compõe uma literatura com forte caráter lobatiano, ou seja, lúdica, criativa, autêntica e com a linguagem e a cultura brasileiras, pois a imaginação é o principal. (FRANÇA; AZEVEDO, 2022).

Já nas décadas de 1980 e 1990, houve uma grande expansão na produção literária infanto-juvenil. Hoje, no século XXI, na era da tecnologia e globalização, a produção literária cresceu exponencialmente em quantidade e qualidade.

## 2.2 CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL NA SALA DE AULA: LINGUAGEM ESCRITA

Em se tratando de educação infantil, Lima (2013) aponta que, em sociedades antigas como a Grécia e Roma, a educação infantil era um aspecto sócio-político importante, uma vez que a família era a unidade primária na organização social e econômica desses povos, a vida era uma extensão da família ao público, daí a preocupação com as aulas nos primeiros anos da criança, que aprendia os fundamentos da vida social, da linguagem e da disciplina psicomotora por meio de tutores, entre outras coisas.

Na Constituição Federal de 1988, enfatiza a educação infantil em creches e jardins de infância como direito da criança, dever do Estado e da família. O artigo 208 prevê o cumprimento do dever do Estado, em matéria de educação, de garantir a frequência de creches e pré-escolas às crianças de 0 aos 5 anos. De acordo Brasil (1990), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA garante o atendimento a creches e creches para crianças de 0 a 6 anos A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), estabelece a educação infantil como etapa da educação básica.

Nas palavras de França e Azevedo (2022), a educação infantil é uma conquista do cidadão brasileiro, e isso vem da LDB de 1996, que reorganizou as estruturas políticas voltadas para a educação, com uma nova visão de desenvolvimento humano. Valorizar todo o processo educacional, da educação infantil ao ensino superior.

No tocante a aprendizagem na educação infantil, começa desde o momento que a criança tem acesso à educação. Visto que a educação infantil é entendida como a primeira etapa da educação básica, que visa o desenvolvimento equitativo de todas as competências da criança, visando dar-lhe oportunidades de independência e interação social, prepará-la para obter uma educação bem-sucedida e fornecer apoio familiar valioso. (FRANÇA; AZEVEDO, 2022). Nessa perspectiva:

A literatura infantil representa papel preponderante no processo de formação do sujeito, durante infância e ao longo de toda a vida, por possibilitar o contato com situações não vivenciadas pessoalmente, mas por meio das narrativas, das ilustrações e de todo o conteúdo material e

imaterial pertinente à literatura infantil, tomada aqui como objeto cultural e artístico em suas formas mais complexas (RIBEIRO, 2018, p. 81).

Pela assimilação da literatura infantil, ocorre o desenvolvimento e a formação das funções psíquicas superiores nos alunos da educação infantil, como também, ocorre o domínio dos processos de atitude e produção cultural da conduta humana.

Em outras palavras, a literatura infantil contribui para o desenvolvimento dos alunos e para a sua formação enquanto indivíduo, pois, ao ler ou ao sentir a transmissão vocal, o aluno ativa a memória, ao recordar-se de outras histórias, lugares ou situações antes vivenciadas, desenvolvendo o foco, uma vez que, se a tradição a envolve completamente, assume uma atitude de ouvinte ou de leitora e sua atenção centra-se na ação literária. (RIBEIRO, 2018).

De acordo com Filho (2012), a literatura infantil ajuda a formar a linguagem, pois o uso das palavras com semelhanças e oposições precisas e semânticas, metáforas, metonímias, construções sintáticas inusitada intensificam as possibilidades expressivas. Ademais, as obras literárias introduzem a criança nas palavras, ritmos, símbolos e ajudam no amadurecimento das habilidades motoras, despertam a engenhosidade, favorecendo a aquisição da linguagem falada, de uma linguagem pessoal e expressiva, levam a estrutura de memória (BETTLEHEM, 2007).

Além disso, o jogo faz parte da criação literária e principalmente da poética. Visto que a literatura infantil utiliza as palavras de forma a produzir um efeito lúdico e muitas vezes também educativas, pois favorecem o desenvolvimento da criatividade e de habilidades linguísticas, como escrita e ortografia, bem como permite que a criança se familiarize com um vocabulário cada vez mais amplo. (FILHO, 2012).

Ainda sobre isso, Lima (2013) complementa que a literatura infantil, na maioria das vezes, utiliza os jogos de palavras, que exigem raciocínio afiado e é por isso que acredita-se que desenvolver esse tipo de atividade ajuda a manter um ativa, pois com o jogo essas qualidades se aperfeiçoam cada vez mais.

Ainda sobre o mencionado, Coelho (2000) faz um extenso trabalho sobre o tema em seu livro sobre a literatura infantil brasileira, de valor inestimável para os estudiosos. A autora cita que a:

Abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro etc., criadas pela

imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo (COELHO, p. 5, 2000).

Nas palavras de Macedo (2022), para motivar uma criança sobre o gosto da leitura, é necessário oferecer estímulos desde cedo. A alegria da notícia, não importa o gênero (conto de fadas), por meio do livro infantil é oferecido de forma que a criança desperte sonhos e curiosidades sobre um universo antes desconhecido.

Conforme Coelho (2000), a literatura infantil é um recurso fundamental quando se trata de promover a criatividade e a imaginação infantil, e graças ao mundo de fantasia e sonhos que nela se constroem, estimulamos o desenvolvimento desses aspectos cognitivos, dando origem a crianças mais criativas e extrovertidas. Além disso, apesar da pouca idade dos meninos e meninas, privilegiamos uma abordagem da leitura e da escrita lançando as bases para seu futuro desenvolvimento da alfabetização.

Outrossim, os livros infantis são uma fonte de muitas oportunidades de desenvolvimento para a criança e podem ser utilizados de forma educativa para auxiliar o professor na leitura e na escrita e no ensino. Ainda nesse viés, Macedo (2022) aponta que a relação entre o aluno e a literatura permite o acesso à informação, ao conhecimento, a criação e desenvolvimento do lúdico, que é sua base aprendizagem.

Por conseguinte, Machado (2014), corrobora que a relação literatura-escrita tem sido comprovada em várias investigações, chegando a afirmar que a interação permanente da criança com a linguagem escrita em casa e a escola favorece a produção de textos, pois a leitura frequente ajuda não só a escrever corretamente, mas também criativamente. Além disso, a produção escrita das crianças que vêm ambientes com abundante literatura, reflete maior sofisticação em termos de gestão do vocabulário e sintaxe; também apresentam palavras, frases e padrões que poderiam ter tomadas consciente ou inconscientemente dos livros lidos.

Assim sendo, o desenvolvimento da composição na escrita não reside apenas na escrita, ela exige ler e ser lido. Só a partir da linguagem escrita de outros, as crianças podem observar e compreender convenções e ideias juntas. (ARAÚJO, 2017, p 75).

Desse modo, os livros infantis, em algumas ocasiões, começam a serem ofertados na escola, porque poucos pais se preocupam com a importância da leitura

para seus filhos, então, só saberão as novidades na sala de aula no início da educação infantil, uma vez seus professores são diferentes no engajamento automático aluno/ouvinte mágico e atraente.

### **2.3 A RELEVÂNCIA DO TRABALHO COM LITERATURA INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DO GOSTO PELA LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O objetivo principal da literatura infantil é motivar e envolver as crianças com a leitura, a fim de estimular a criatividade e o desenvolvimento da literatura infantil em sala de aula. As crianças aprendem com a linguagem que ouvem; daí que, quanto mais rico o ambiente linguístico, mais rico o desenvolvimento da linguagem (RIBEIRO, 2022).

Na visão de Araújo (2017), a literatura tem o primeiro e grande valor educativo quando o menino ou a menina começa a entrar no aprendizado da leitura e da escrita. Apesar de as portas de muitas salas de aula continuarem fechadas ao verdadeiro experiência literária, percebe-se como os grandes leitores e escritores coincidem em apontar caminho para a formação destes: primeiro livro lido "vivo", é uma experiência compartilhada, de forma jovem e vital, para semear aos poucos, nos futuros leitores, o desejo de ler por conta própria. Sobre tal afirmação, Machado corrobora que:

O texto literário, no ambiente escolar, não deveria ser utilizado como pretexto para outras atividades e integrar o livro didático, promovendo a visão de que este é enfadonho, desinteressante e sem importância, e de que o texto literário ou seu fragmento só serve para reforçar as habilidades linguísticas, a transmissão de sequência de autores e estilos de época, o ensino de gramática, a prática de leitura e interpretação de texto, o que o torna menos acessível e nem um pouco prazeroso aos alunos (MACHADO, 2014 p.2)

Além disso, a literatura constitui uma ferramenta que estimula o pensamento criativo, imaginativo e crítico das crianças, permitindo que elas se expressem de várias maneiras. No nível da educação infantil, as crianças demonstram interesse em explorar e estabelecer contato com diferentes materiais de leitura e escrita, que induzem a manifestar experiências e experiências reais e imaginativas, dando origem à expressão de ideias, emoções e sentimentos próprios que permitem emergir o seu mundo interior. (COSSON, 2014).

Segundo Yunes (1980), o uso da história torna-se uma ferramenta de ensino útil para acompanhar os alunos emocional e criativamente em seu processo de

formação. A literatura infantil é um poderoso meio de transmissão de cultura, integração das áreas de conhecimento. Além disso, contribui para o que há de mais importante na educação, na formação de valores, cumprindo um papel importante e essencial, tanto no lar como a escola, favorecendo assim uma abordagem da leitura e da escrita.

Uma sala de aula onde os alunos estão envolvidos com a literatura deve ter uma biblioteca com espaço suficiente para as crianças desfrutarem de seus livros favoritos. A providência desses materiais pode ser da biblioteca da escola, mas devem estar sempre no prateleiras livros favoritos e outros títulos novos e interessantes. A seleção de materiais deve ser ponderado, adequado à idade e aos interesses dos alunos e disponível em vários cópias para pequenos grupos lerem e depois discutirem o que leram. (COELHO, 2000, p. 22).

Deste modo, deve haver livros que tenham um apelo imediato, que estiquem a imaginação e habilidades, histórias com certa profundidade que te desafiam a lê-las várias vezes e refletir na variedade de gêneros; materiais relacionados a livros que capturam a atenção imediata dos alunos com fácil acesso e exibição atraente. Os alunos se inclinam para dizer mais sobre o que leram quando puderem segurar o livro em suas mãos. (COELHO, 2000).

Assim, nas palavras de França e Azevedo (2022), deve-providenciar uma sala de aula com vários materiais de leitura (ou seja, jornais, histórias, enciclopédias, manuais, revistas, catálogos, coletâneas de poemas etc.) os usos da linguagem, suas funções e características. O professor, ao ler em voz alta, produz entretenimento para os alunos, histórias que eles podem não ser capazes de ler por conta própria. Esta atividade de reconhecida importância faz com que grande impacto na memória das crianças, pois ao ler o professor torna-se um modelo de leitura mostrando o que um leitor faz e oferecendo oportunidades para querer ler.

Paiva e Soares (2018) explicam que os professores, como promotores de leitura, devem entender a literatura como a construção imaginária da vida e do pensamento nas formas e estruturas da linguagem, integrados em um conjunto de símbolos que provocam uma experiência estética. O fundamento desse gênero é a função imaginativa da literatura que permite a enriquecimento pessoal do aluno, conhecimento da herança cultural de seu contexto social, a reafirmação de sua identidade e o contato com diferentes mundos o que favorece a desenvolvimento do pensamento divergente.

Conforme Arruda, Lopes e Schornobay (2014), para abordar o tema da literatura infantil em sala de aula, o professor deve utilizar técnicas de práticas pedagógicas com os alunos de modo que os leve à aquisição da sua importância, trabalhando por meio de imagens e figuras ilustrativas que compõe o espaço de aprendizagem lúdica em sala de aula.

[...] a leitura inteligente, aquela que esclarece e enriquece o espírito depende não só da aquisição do mecanismo da leitura, mas de toda uma educação preparatória. Esta educação, esta pré-leitura é precisamente a razão de ser alguns de nossos álbuns de figuras e de atividades [...] (COELHO, 2000, p. 56).

Na medida em que o contato com a literatura molda a criança, seu estudo pelo professor tem características eminentemente pedagógicas ou psicopedagógicas. Na medida em que o educador tiver que traçar as estratégias para regular os contatos, ele se aproximará da didática. (ARAÚJO, 2017).

Por isso, os contatos da criança com a literatura infantil exigem que o educador tenha conhecimento suficiente da literatura infantil. Mas não exclusivamente literário. A partir da montagem prévia de ambos, serão derivadas estratégias para regular os contatos com oportunidade e uso, bem como os desenhos de atividades relevantes e a tecnologia educacional adequada.

### 3 METODOLOGIA

Esse trabalho foi desenvolvido a partir de revisões bibliográficas, sendo um estudo qualitativo com objetivo de analisar e compreender o objeto de estudo na visão de diferentes autores. Portanto, foram desenvolvidas leituras e análises de artigos que relatam a importância da Literatura Infantil no desenvolvimento da criança nos primeiros anos escolares na educação infantil brasileira, trazendo também algumas das dificuldades da falta da leitura em sala de aula.

Alguns estudos apontaram análises e deficiências da falta de leitura na sala de aula, ressaltando que a importância da leitura e do lúdico dentro da sala de aula traz para as crianças diversas habilidades, como a de percepção visual e concentração, além da exploração de diversos tipos de linguagens.

Ao longo do tempo, se observou a importância de saber receber a informação e compreendê-la através das histórias contadas a fim de transformá-la em

conhecimento, sendo assim, um grande passo para na educação. Outrossim, alguns autores apontam as relações dos educandos, professores, escola e família a possível vinculação com o desafio se interessar pela leitura na sala de aula, pois sabemos que a infância é uma etapa de muitos desafios, mas que podem ser agravados, como os prejuízos que serão deixados pela falta de interesse na leitura nos seus primeiros anos escolares, prejudicando o desenvolvimento educacional, emocional e social do infante.

Em suma, nesse eixo temático, as referências estudadas evidenciam a importância da leitura na educação infantil, além de suportes para os professores e alunos no que se refere a equipamentos e um olhar mais cauteloso e empático quando nos referimos a Educação, pois muitas dificuldades serão enfrentadas e a escola e a comunidade escolar devem estar unidas para tentar sanar as falhas que ficaram nesse processo de ensino aprendizagem deixadas pela falta de incentivo à leitura nessas últimas décadas.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Conforme o exposto nesse trabalho, mediante pesquisas e estudos feitos nas referências anteriormente citadas sobre a temática em questão, onde surgiram muitas indagações sobre a literatura infantil e sua influência no desenvolvimento cognitivo da criança, durante o processo de letramento nos primeiros anos iniciais da educação infantil.

Indubitavelmente, a necessidade do acesso aos livros se tornou algo muito importante, por levar o aluno a obter acesso a grandes obras, assim formando-a a ser um leitor crítico, tendo a sua própria visão de pensamento, em vista a sua realidade social.

Portanto, neste trabalho apresentamos a convicção que, o primeiro contato da criança com a leitura ocorre de modo no qual o adulto apresenta o mundo da leitura, onde é representado de forma lúdica e interativa histórias onde a criança possa; imaginar e viajar em seu mundo imaginário, desenvolvendo um papel muito importante também que é a sua independência cultural e emocional.

É de suma importância que invistam na implementação da literatura infantil, visto que, além de ser uma ferramenta importante no desempenho cognitivo da

criança, é através da leitura que a criança tem a interação, o aprendizado e a socialização de forma mais ágil, portanto, o que trazemos neste artigo é que a escola tem um papel fundamental no desenvolver da criança, deixando-a preparada para a vida, e pronta para ser a protagonista da sua própria história.

Decerto, que a literatura infantil possui uma grande ferramenta para o desenvolvimento cognitivo da criança em diversas faixas etárias, e para conseguir desenvolver o gosto pela leitura é necessário que o professor utilize ferramentas que auxiliem nesse processo, como o uso de fantoches, produção de projetos, que despertem a curiosidade e o gosto pela leitura, apresentando assim, de forma prazerosa as crianças, levando-as para diversas realidades de mundos e ampliando a sua visão e seus pontos de vista, sua criticidade.

## 5 CONCLUSÃO

Conforme exposto neste trabalho, mediante pesquisas e estudos feitos nas referências anteriormente citadas sobre a temática em questão, fica evidente que a literatura infantil se destaca com grande relevância na fase da aprendizagem das crianças e no seu desenvolvimento cognitivo. Portanto, utilizar livros de literatura desde muito cedo estimula o processo do desenvolvimento cognitivo da criança que envolvem a sua aprendizagem, assim estimulando a socialização, a imaginação, além de oportunizar o acesso à leitura literária. Nesse sentido, a escola tem como responsabilidade aprimorar o hábito pela leitura, tendo em vista que a leitura infantil é uma das ferramentas de necessidade da escola e de professores, a serviço de formar leitores críticos e proficientes.

Mediante a pesquisa realizada, ficou evidenciado que as crianças são formadas como leitores literários através da leitura de livros infantis. Saber como são esses textos, que temas abordam, que características apresentam e que valores transmitem, é conhecimento essencial para todos aqueles que se interessam em formar as novas gerações como leitores.

Observou-se que a tarefa dos professores da literatura para crianças na escola nos leva a identificar, analisar, compreender e explicar os múltiplos fatores que intervêm para que a literatura chegue aos leitores, tais como: ambiente familiar e

escolar, prática pedagógica, formação de professores, contato com textos, experiência de leitura ou contexto cultural.

Outrossim, conclui-se que o desafio da escola de hoje é promover uma mudança: de não leitores a leitores eficientes por meio da literatura infantil. O objetivo é estimular o poder criativo e desenvolver a imaginação. Isso se consegue com docentes que orientam e estimulam, que oferecem um clima de leitura e produção de textos literários, que motivam, envolvem a criança na leitura e na conversação de textos literários; tudo, para despertar o gosto e envolvimento no universo da leitura.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. B. A.; COSTA, S. S. G. **Contação ou leitura: dois momentos mágicos da literatura infantil**. Nucleus, v. 12, n. 1, p. 1-20, 2015.

ARAÚJO, K. M. **A literatura como prática pedagógica na educação infantil**. Brasília: Universidade de Brasília- Faculdade de educação, 2017.

ARRUDA, A. M.; LOPES, S. R.; SCHORNOBAY, S. R. **O mundo encantado da literatura infantil**. Revista Semana Acadêmica, v. 1, p. 122-132, 2014.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 22 ed. Paz e terra, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. In: Diário Oficial do Estado de São Paulo. Brasília, DF, dez./1996.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

FRANÇA, A. C. S. S. F.; AZEVEDO, G. X. **Literatura infantil para crianças de 4 a 5 anos**. REEDUC, v. 8, n. 1, p 322-343, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura infantil**. São Paulo: Mrlhoramentos, 2012.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Editora Ática, 6ª edição, 2007.

LIMA, B. A. S. **O Brincar na Educação Infantil: o lúdico como estratégia educativa.** Pedagogia [OnLine], v. 4, n. 1. p. 13 - 74, 2013.

MACEDO, D. O. **A literatura infantil na prática pedagógica: encantar ou ensinar a ler?** Trabalho de conclusão de curso - Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - Licenciatura em Pedagogia, 2020.

MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

PAIVA, A.; SOARES, M. **Literatura infantil: políticas e concepções.** São Paulo: Editora Autêtica, 2018.

RIBEIRO, A. E. M. **Literatura infantil e desenvolvimento da imaginação.** Rep. Inst. UNESP, v. 1, n. 1, p. 203-223, 2018.

ROTHER, E. T. **Revisão sistemática x revisão narrativa.** Acta Paulista, v. 20, n. 2, p. 26-29, 2007.

SILVA, F. V.; LIMA, J. X.; LEMOS, K. F.; CHAVES, S. S.; GABRIEL, A. G. P. **Literatura infantil: sua contribuição para o desenvolvimento do hábito da leitura.** Rev. Mult. F. Alta Flr., v. 1, n. 2, p. 26-45, 2012.

SIMÕES, L. B. T. **Literatura infantil: entre a infância, a pedagogia e a arte.** Caderno de Letras da UFF, n. 46, p. 219-242, 2013.

YUNES, E. **Os caminhos da literatura infanto-juvenil brasileira.** In: FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. Anais, Rio de Janeiro, 1980. Edição sobre o 1 Encontro de Professores de Literatura Infantil e Juvenil – Rio de Janeiro, 1980.

## A INFLUÊNCIA DA LITERATURA NO DESENVOLVIMENTO IMAGÉTICO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES

VERÍSSIMO, Raquel Lopes  
NÓBREGA, Heliane do Nascimento Diniz  
SILVEIRA, Briele Bruna Fárias  
LIMA, Guaraciane Mendonça

### RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade ratificar a importância da literatura infantil na formação de leitores proficientes, bem como despertar o imaginário infantil perante o agradável cotidiano das leituras infantis. Acredita-se que as crianças, mesmo quando ainda não sabem ler, conseguem ser bons ouvintes e absorvem da melhor maneira as leituras realizadas. Para esta análise, a pesquisa foi dividida da seguinte forma pela fundamentação teórica: Considerações históricas, como a literatura Infantil pode contribuir para a aprendizagem da criança e o que propõe a BNCC em relação ao contexto social da criança e o contato com os livros e histórias. Neste sentido, foi realizado um levantamento bibliográfico feito com base em material antes desenvolvido, embasado de livros e artigos científicos, que a partir dos dados obtidos, efetuou-se a compreensão dos conhecimentos, mesclando-as de modo a alcançar uma maior concepção e aprofundamento sobre a temática em debate. Sabe-se que muito ainda há para ser descoberto sobre o mundo da literatura infantil, mas por hora, espera-se que seja pertinente e colaborativa a pesquisa em questão.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Literaturas Infantil. Aprendizagem.

### ABSTRACT

The present work aims to ratify the importance of children's literature in the formation of proficient readers, as well as to awaken children's imagination in the face of the pleasant daily life of children's reading. It is believed that children, even when they do not know how to read, can be good listeners and absorb the readings carried out in the best way. For this analysis, the research was divided as follows by the theoretical foundation: Historical considerations, how Children's literature can contribute to children's learning and what BNCC proposes in relation to the child's social context and contact with books and stories. In this sense, a bibliographic survey was carried out based on material previously developed, based on books and scientific articles, which from the data obtained, the understanding of knowledge was carried out, merging them in order to achieve a greater conception and deepening. on the topic under debate. It is known that much remains to be discovered about the world of children's literature, but for now, it is expected that the research in question will be relevant and collaborative.

**Keywords:** Learning. Children's Literature. Learning.

## 1 INTRODUÇÃO

Através da literatura, a criança também tem acesso à herança cultural, de

uma maneira adequada à sua idade, enriquecendo seu conhecimento e construindo

sua personalidade. elas vêm ganhando cada vez mais espaço na sociedade atual e constantemente nos deparamos com estudiosos buscando compreender com mais clareza o rico e colorido universo infantil.

Para Meireles (1979, p. 120), a oferta de bons livros é um dos pontos cruciais para proporcionar o desenvolvimento das habilidades de leitura, por meio de livros atrativos, que estimulem as faculdades do leitor, despertando a vontade de ler. Um bom livro não apenas não encerra o que tem para dizer, como instiga, aguça a curiosidade e a vontade de devorar por completo aquelas palavras. Mas e para as crianças que não leem? Para estas, os bons contadores de histórias tornam-se o canal de encantamento, os pequenos agarram a atenção a escutar aquela voz que narra e decifra o misterioso, fantástico ou mesmo mágico mundo que cabe dentro de um livro.

Nessa perspectiva, esta pesquisa surge com a intenção de ratificar a importância da literatura infantil na formação de leitores proficientes, bem como despertar o imaginário infantil, além disso, enfatizar que a literatura infantil envolvida nos espaços infantis é capaz de mudar e impactar vidas. Haja vista que histórias que normalmente são apresentadas e oferecidas às crianças, tratadas com o lúdico e misturado ao real, faz bons leitores pela prática de contar, ouvir e ler.

Nesse contexto, o presente estudo foi realizado por meio de análise documental e revisão bibliográfica, de tipo exploratório, com abordagem qualitativa, tendo por base alguns autores que se aprofundam no tema, como Rodrigues, et al (2013) e Cademartori, entre outros. Nessa linha de raciocínio, este artigo, buscou atrelar às contribuições que a literatura infantil pode exercer, bem como ressaltar que o imaginário infantil a partir dos contos clássicos e demais literaturas, criam e exemplificam realidades, como quando as crianças encontram nas histórias narradas identificação ao seu cotidiano e realidade, transformando a sua aprendizagem de maneira significativa.

Assim, o texto apresenta algumas considerações históricas da literatura infantil, como ela pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem da criança, além do que propõe a BNCC, tendo a literatura infantil como ferramenta de ensino.

Desta maneira, percebe-se que o desenvolvimento da prática da leitura tem muito a contribuir, tanto para a formação escolar, quanto para o desenvolvimento pessoal das crianças. Em outras palavras, conclui-se que a literatura consegue

promover uma imersão do discente em obras diversas, com a finalidade de formar indivíduos desde pequenos com um pensamento crítico, aberto às diferenças e postos a construir diversas habilidades e competências esperadas para o século XXI.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 LITERATURA INFANTIL NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

A literatura infantil, como seu adjetivo determina, é a literatura destinada à criança, que tem como objetivo principal oferecendo-lhe, através do fictício e da fantasia, padrões para interpretar o mundo e desenvolver seus próprios conceitos. (CADEMARTORI, 1986).

Historicamente, os contos de fadas surgiram por volta do século XIV e perduram até hoje. Enfocam histórias narradas hoje e que são resultado de diversas reelaborações da sociedade europeia dos séculos XVIII e XIX, muitas vezes condensadas ou confundidas umas com as outras, ou mesmo modificadas conforme os problemas especiais de cada época. (LEITE, 2020).

Ademais, a literatura infantil começou no século XVIII, e o próximo século ficou conhecido como o tempo de ouro das histórias e contos. O homem sempre se reuniu para contar qualquer tipo de histórias, seja em volta da mesa, e durante as refeições ou perto do fogão, lareira etc., essa era uma forma de transmitir sua história, cultura e criatividade, ou seja, seus mitos, ritos, tradições e ao mesmo tempo criando uma atmosfera de entretenimento. (ARAUJO, 2016).

Entende-se que essa era a época em que a criança começou a ser notada como tal, porque antes, ela participava da vida social adulta, inclusive usufruindo de uma literatura mais elaborada e representada distante da realidade de um ser pequeno, em outras palavras a criança era considerada como um adulto em miniatura.

Nesse cenário, a história de João e Maria (Irmão Grimm) por exemplo é um dos fatos modificados para trazer certo cuidado as crianças pequenas. Leite (2020) conta que as duas crianças são abandonadas pela própria mãe, para morrerem de

fome na floresta, já que os pais são muito pobres e não podem sustentá-los. Quando voltam para casa, tendo sobrevivido à bruxa, encontram os pais mortos de fome dentro de casa.¶ Nessa perspectiva, Leite corrobora que:

Tais narrativas eram feitas para um público coletivo que se emocionava com o contador de história. Com a evolução, a forma dessas narrativas foi se adequando às novas formas de linguagem, os livros se popularizaram e seu uso se destina crescente alfabetização da sociedade. Como a alfabetização se tornou cada vez mais foi realizada entre os infantes, houve o deslocamento dos contos populares para os contos de fadas, são destinados ao público infantil. (LEITE, 2020)

Todavia, notando as histórias mais clássicas, também é visto que era dado mais ênfase a nobreza, assim, confirma-se a ideia de que a criança mais humilde só tinha acesso a contos folclóricos e populares contado por pessoas próximas. Por consequência, os contos de fadas foram transmitidos para as crianças de forma oral, foram contadas e recontadas inúmeras vezes, e, exigiam da criança todo um complexo desorganização que a levava a imaginar cada cena de forma única e subjetiva.¶ (LEITE, 2020).

Desse modo, olhando pelo lado inovador dos contextos históricos, tudo sofre alterações, assim as histórias também foram ganhando seus espaços e atingindo públicos diferentes, com diversas versões. Conforme reitera Rodrigues:

Apesar de já existir alguns manuscritos destinados às crianças, a literatura infantil nasce a partir de transformações sociais e de uma nova concepção de criança, na Europa, o que levou ao surgimento de uma literatura específica para esse público. No entanto, não se produz uma literatura única para as crianças, mas são feitas adaptações dos contos populares. Quem dá início a essas adaptações é o francês Charles Perrault, considerado o pai da literatura infantil. (RODRIGUES, et al 2014).

No Brasil, apenas se pode falar em literatura infantil, após a implantação da imprensa, que veio com a necessidade de redigir documentos oficiais. (Imprensa Régia, Primeira Editora do Brasil). Assim, não existam ainda inspirações locais. Conforme Rodrigues (2013), as obras publicadas nessa época eram traduções e adaptações das obras portuguesas, que contendo inicialmente intenções didáticas e/ou catequizantes. Como confirma a citação abaixo:

Considerando que as obras adaptadas eram de origem europeia, o primeiro registro de literatura infantil brasileira dá-se pelas mãos de Monteiro Lobato, em 1920, com a obra A menina do narizinho arrebitado (CADEMARTORI, 1986 APUD RODRIGUES, 2013).

Prosseguindo, percebe-se que a literatura infantil se inicia com Monteiro Lobato, pois foi o que primeiro desenvolveu histórias lúdicas no Brasil, além do mais,

Lobato tinha um olhar bastante específico para fatos sociais, revelando isto em seus personagens que tinha características de habitantes criativos e responsáveis pelo local de vivência.

Com isso, na década de 1920 Lobato se destaca, nos anos 1930 surgem novos autores, como Viriato Correia, Cecília Meireles e tantos outros que escreveram poemas e histórias infantis, dando início a uma fase fértil de produção genuinamente brasileira [...] nos anos 1940 e 1950, o novo desafio era manter uma continuidade na produção de livros e construir um público cativo. As editoras e os escritores estavam se profissionalizando, e a produção se tornou mais intensa. Para ampliar essa produção, as editoras optaram pela solução considerada mais prática, voltando a investir em traduções e adaptações. (VIEIRA, 2016). Por conseguinte:

Depois de Lobato, a produção de literatura infantil no Brasil ficou reprimida por um longo período e só a partir da década de 70 é retomado esse gênero no país. Considerando que o analfabetismo é um problema constante no Brasil, nesse período, houve a tentativa de erradicar com esse problema investindo na alfabetização de adultos, com o Mobral, que não obteve resultados positivos. Segundo a autora, isso se justifica pelo crescente aumento da classe média, do consumo de livros e pela elevação do nível de escolaridade, ocasionado pela reforma do ensino. (RODRIGUES, et al 2013).

Foram realizados estudos e pesquisas a fim de solucionar os problemas de desenvolvimento educacional do Brasil. Vieira (2006) destaca que foi inevitável que a temática centrada no rural deixasse de ser explorada e, a partir da década de 60, as histórias ganham as cidades. Nesse contexto, a literatura infantil assume nessa época uma temática urbana e passa a valorizar elementos políticos, dando destaque à sua condição emancipadora. Escritores renomados como Mário Quintana, Vinícius de Moraes e Clarice Lispector se interessam por escrever para o público infantil, e, na década seguinte, despontam outros grandes nomes, como Ziraldo, Ana Maria Machado e Ruth Rocha.

Conforme Rodrigues (2013) foi notado que os problemas não se resolviam com o letramento dos adultos, nem com a facilidade de ingressar no ensino superior, e foi necessário buscar outras formas de compensar isso, investindo na educação básica.

Em uma entrevista realizada pela a revista Ceale, Vieira (2006), descreve a análise das educadoras ressaltando a história da literatura infantil no Brasil e apresenta uma visão de forma resumida de 1980 até a atualidade, onde, Marisa Lajolo destaca que a presença da temática e linguagem bem articulada com a

modernidade é uma espetacular ideia no desenvolvimento da dimensão visual dos livros, ressaltando que não por acaso, o Brasil por três vezes recebeu o maior prêmio internacional para o gênero: Lygia Bojunga Nunes, Ana Maria Machado e Roger Melo foram contemplados com o prêmio Hans Christian Andersen.||

Ainda na entrevista Regina Zilberman afirma: “a literatura infantil tem resolvido bem, até melhor que outras formas de linguagem verbal, a relação com os novos suportes. De um lado, ela pode circular em associação com outras mídias de comunicação de massa, como o cinema e o *game*, e de outra parte, ela se ajusta com muita facilidade à produção digital, melhor do que qualquer outro gênero literário.|| Desta maneira, Zilberman acredita que o segmento avança em uma nova fronteira muito importante e promissora.|| (VIEIRA, 2006)

Hoje, sabe-se que uma aprendizagem significativa feita com a criança pequena, o torna um adulto protagonista de sua história. Mas, nem sempre foi assim, para obter conhecimento e ideias que consistem em transformações a níveis nacional leva tempo, e muitos fatores contribuíram para que a literatura infantil conquistasse seu espaço, além disso, vem por anos influenciando crianças de uma forma positiva.

## **2.2 COMO A LITERATURA INFANTIL PODE CONTRIBUIR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA DE EDUCAÇÃO INFANTIL?**

Sabemos que a literatura faz parte da rotina escolar e/ou das casas dos pequeninos, sabemos também que muitas vezes ela é considerada artifício de descontração e entretenimento para momentos do dia das crianças, no entanto, acreditamos que a leitura dos contos vão além do entretenimento, são momentos de prazer e regozijo, pode-se mesmo dizer que a Literatura Infantil possui um impacto de sensibilização ao imaginário infantil e recorre a personagens cujos aspectos de personalidade se assemelham ao homem ou criança reais, o que permite ao leitor sintonizar-se com as sensações provocadas pelo autor, conhecer espaços reais ou imaginários, e confrontar-se com conflitos e soluções possíveis. Além disso, a Literatura Infantil, desde a sua gênese, vem retratando a riqueza das histórias relatadas oralmente.

Nesse contexto, a literatura busca influência nela mesma para sempre ter a possibilidade de abrir novos caminhos e novas ideias. É por esta razão que o entendimento correto sobre cada estilo é tão importante, pois através dessa compreensão temos uma visão geral da Literatura e da sociedade que a produziu. A literatura na educação infantil serve para ampliar o vocabulário da criança. Aqueles que tem o hábito de leitura possuem maiores chances de ser um leitor fluente, além de alcançar os objetivos e metas da aula com mais facilidade.

Tanto para a apresentação em sarau, como em rodas de leitura ou rodas de contação de histórias, a preparação prévia do narrador é imprescindível. Ela implica não só os ensaios, mas também o planejamento da ação narrativa. Como foi dito, as palavras precisam soar, ganhar vida na voz de quem as lê ou conta. Para isso, deve-se estudar o texto e encontrar momentos que possibilitem variações na voz durante a narração: há trechos em que podemos falar mais alto; outros, mais baixo ou até sussurrar, de acordo com o clima da história. (BNCC; 2018)

Sabe-se que tudo parte da prática de leitura, a literatura infantil tem um papel importantíssimo para o processo de alfabetização. E existe diversas maneiras de contar histórias para criança, o professor deve conhecer as obras para passá-las de forma lúdica e atrativa.

Em outras palavras, são de caráter didático, ensinando ao jovem leitor regras da sociedade e/ou comportamentos sociais; possuem mais diálogos e diferentes acontecimentos, com poucas descrições; crianças são os principais personagens da história; em geral, possuem um final feliz. Através da leitura o ser humano consegue se transportar para o desconhecido, explorá-lo, decifrar os sentimentos e emoções que o cercam e acrescentar vida ao sabor da existência. Pode então, vivenciar experiências que propiciem e solidifiquem os conhecimentos significativos de seu processo de aprendizagem. (VICENTE, 2014)

A riqueza da Literatura Infantil possibilita seu amplo aproveitamento como diversão entre pais e filhos, e como momento lúdico nas escolas de Educação Infantil. Nas bibliotecas espalhadas pelo país, muitos bibliotecários realizam, por exemplo, a "Hora do conto", investindo esforços na disseminação do prazer da leitura, por meio das ricas, estimulantes e preciosas obras do universo da Literatura Infantil. (VICENTE, 2014)

Viegas, (2019) conceitua a literatura como a arte da fala, mas também ferramenta de ação social e de comunicação, meio de passagem da cultura, dos experiência e princípio de dado grupo. Por meio das ações literárias, o autor evidencia seu ponto de vista perante do fato, orientando o leitor a pensar acerca de si e sobre o desigual. Com isso, a literatura e a processo de modo integral ajudam

ainda para discutir o raciocínio popular, propiciando ações críticas essenciais para o procedimento de transformação social. (VIEGAS, 2019)

Viegas (2019), ainda ressalta que o pensar crítico concede aos leitores a talento de associar muitas áreas do conhecimento para discernimento de suas questões e contendas, bem quanto para a pesquisa de resultados. Além de ser encantadora, a leitura propicia o desenvolvimento mental e cultural do leitor e a progressão de suas habilidades socioemocionais. O relacionamento com temas fantasiosos e a identificação com figuras em situações de dificuldade e superação, formando nas crianças e adolescentes a afinidade, que por sua vez os apoia a encarar melhor com os desafios e a admitir a pluralidade.

Logo, a compreensão é crucial, porque faz o estudante conquistar incentivos de como registrar. Para saber a ler, passo grandiosa positiva no sistema de alfabetização/letramento, é primordial um ato assíduo de interpretação de obras variados. Na Educação Infantil a literatura muito facilita com a ludicidade o modo de assimilar por meio de do fictício e de experimentar o campo de uma forma singular, puro, ingênuo, mas fundamental.

Desse modo, a literatura na Educação infantil é bem interdisciplinar e é capaz ser empregada em todos as perspectivas de conhecimento e inclusive nas vivências em sala de aula, quanto na no emprego das símbolos que são fortes facilitadores no sistema de aprendizado, porque, quando a ser tem resistência em decifrar o linguagem texto ou quando a criança começa a pensar o espaço são as ilustrações que atuam a aliança delas com o meio por meio de dos figuras como placas, desenhos e figuras ou até mesmo mídias, constituindo-se os documentação literários importantíssimos nesta ciclo.

### **2.3 A LITERATURA INFANTIL COMO FERRAMENTA DE ENSINO E FORMAÇÃO SOCIAL DO ALUNO: O QUÊ PROPÕE A BNCC?**

A literatura domina grande valor no modo de ensino e aprendizagem dos educandos. À distinção do que geralmente se espera, ela não diz respeito unicamente à leitura de bibliografia em metodologias particulares, como Idioma Português, no entanto, pode e deve ser considerada nas mais variadas áreas do conhecimento.

Haja vista que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) tem como princípio formar de maneira significativa, isso compete dizer que as literaturas também embarcam neste contexto. Diante disto, é importante frisar o papel que a literatura tem de chamar atenção do leitor e despertar o interesse pelo imaginário, ajudando assim, os pequenos a se tornarem no futuro não apenas leitores, mais atuante frente aquilo que os cercam através da leitura ou não. Ademais:

A Literatura Infantil pode ser vista como uma porta de entrada para o universo maravilhoso da leitura. Para entendermos bem a importância dessa literatura na formação do ser humano, faz-se fundamental olhar para a variedade de textos que a compõem: fábulas, contos de fadas, contos maravilhosos, mitos, lendas, adaptações de grandes clássicos da literatura mundial, parlendas, trava-línguas, adivinhas, além de textos autorais narrativos e poéticos. Temos, assim, um rico material repleto de histórias, memórias, diversidade cultural, fantasia, encantamento e valores humanos. (BNCC,2018).

Ainda que não se apresente marcada como um elemento curricular próprio, a literatura segue toda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), revelando assistência em vários componentes do ensino e ficando analisada com base nos diversos dimensões do texto ilusório.

Decerto que na educação Infantil é aplicado os contos e fantasias, mas a própria BNCC diz na terceira das dez competências que: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.” Neste sentido, dentro da instituição de ensino, os estudantes podem ter contato com obras literárias de diversas regiões do país e ainda de outras culturas, países e épocas, o que muito contribui para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Nessa ótica:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que define os aprendizados fundamentais durante toda a trajetória do aluno, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Trata-se, portanto, de uma ferramenta que orienta e guia a elaboração e a atualização dos currículos escolares, funcionando como uma referência dos objetivos de aprendizagem em cada etapa da formação dos estudantes. (VIEGAS, 2019).

Na educação Infantil, a Base estabelece cinco campos de experiência, considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de cada ano. São eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Dentre os cinco, a prática literária se mostra mais presente no campo Escuta, fala, pensamento e imaginação. Para as crianças de até 6 anos de idade, essa prática supõe o contato dos alunos com diferentes gêneros textuais (contos, fábulas, poemas, cordéis e histórias), propiciando o desenvolvimento das capacidades de leitura. Além disso, tal contato estimula a imaginação das crianças e amplia seu conhecimento acerca do mundo.

Nesse cenário, o espaço institucional, em seu caráter educacional, por momentos visa ou prefere a emprego didático das obras direcionados à infância. Quaisquer das tarefas pós-leitura recomendações no universo escolar ainda apontam somente uma concepção mais preciso do conteúdo literário. Por exemplo, pergunta-se: quem a Chapeuzinho foi encontrar? Que bicho ela topou na floresta? Como ela acabou salva? Essa concepção textual é clara, no entanto acaba por ocasionar em explicações únicas, pouco imaginativas. Não devemos ignorar que literatura é antes de tudo arte e, como certo, tem a emprego de cultivar o nosso pensar poético, referente com o descobrir que é uma outra forma de analisar, pensar, ver e saber o campo e a gente próprio.

Além disso, a linguagem educativa é plurissignificativa, admitindo diversos ângulos, pois, faz uma intimação à nossa invenção e sentido. Algo a ser visto com questões como: adiante do lobo, que demais bichos Chapeuzinho pode ter visto no arvoredo? Se você aproximasse um lobo, o que procederia? O que sugeriria a ele? O que você descobriu com essa aventura? O que preferiu? O que não tendeu? O que transformaria? A original relação das jovens com essas letras se dá, em geral, intermediado pela narrativa de um homem; mas isto, todavia, concede a comunicação real delas com a obra, acima de tudo enquanto são bebês, para que não seja quebrado o tesouro literário.

Por conseguinte, é essencial pensar também que contar histórias não é só para quem ainda não é leitor fluente. Indagar e montar histórias, sem o amparo de um livro, é um dom sem período. Uma função antigo, uma herança milenar de nossa raça humana. Colocar-se em grupo, sentando-se comodamente para partilhar histórias, é algo que pode estar presente no instituto desde a educação infantil até o regular.

Assim, com base nos estudos, percebe-se que a BNCC coloca que as práticas literárias sejam trabalhadas também em contextos além da escola,

considerando seu papel na vida cotidiana das pessoas, e entre elas estão as práticas tecnológicas, as quais são imprescindíveis deixar de utilizar atualmente. Isso é benéfico para o quadro educacional, de modo que possam propor as crianças as histórias no meio digital inserindo-a no mundo literário não somente com livros físicos, mas também através de tecnologias tão presentes para eles.

### **3 METODOLOGIA**

Para a realização do presente estudo, foi utilizado o método teórico de levantamento bibliográfico desenvolvido com base em materiais já elaborados acerca da temática Literatura infantil, constituído de livros, artigos científicos e dissertações. A partir dos dados obtidos, realizou-se a análise e interpretação das informações, mesclando-as de maneira a conseguir uma maior compreensão e aprofundamento sobre o tema abordado.

Assim, a pesquisa foi baseada em estudos de autores, como por exemplo: Rodrigues, et al (2013 e Cademartori, além da legislação que ampara a educação brasileira, como a BNCC. Entretanto, é importante salientar que o corpus de autores tende a aumentar na medida em que a leitura vier sendo desenvolvida. Para isso, foi necessária uma pesquisa de fichamento, com revisão bibliográfica de caráter essencial para levantamentos de ideias em todo texto já feito.

Detalhadamente, como objeto de estudo, foram selecionados relatórios técnicos; Dissertações; Artigos; Projetos de estudo, Livros; Manuais; Artigos de revisão; Bibliotecas; Resumos que promovem uma extensa gama de exposições e publicações. Todos foram escolhidos por estarem enquadrados como assuntos mais atuais e possivelmente adequados para a resolução do problema gerado em torno da temática escolhida para este trabalho.

### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O desenvolvimento da prática da leitura tem muito a contribuir tanto para a formação escolar quanto para o desenvolvimento pessoal de todos os alunos. Para possibilitar isso, a Base Nacional Comum Curricular prevê a formação do leitor-fruidor ao longo de todas as etapas escolares. Desse modo, a Literatura na BNCC é apresentada como uma maneira de promover uma imersão do discente em obras diversas, com a finalidade de formar alunos com um pensamento crítico, aberto às

diferenças e com pelo desenvolvimento das habilidades esperadas para o século XXI.

Nesse contexto, o primeiro contato das crianças com essa literatura se dá, em geral, intermediado pela narração de um adulto; mas este, nem sempre, permite o contato físico delas com o livro, sobretudo quando são bebês.

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve - com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar. Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1995, p. 17).

Isso acontece mesmo no ambiente escolar; entre os motivos podem estar: não querer que os livros sejam danificados ou julgar que, só a partir dos 2 anos, a criança esteja apta para usufruir desse contato adequadamente. No entanto, o livro deve ser considerado pelos educadores como um brinquedo a ser oferecido para toda criança. Afinal, ter livros ao alcance das mãos é essencial para incentivar o interesse pela leitura.

Assim, pode-se mesmo dizer que a Literatura Infantil possui um impacto de sensibilização ao imaginário infantil e recorre a personagens cujos aspectos de personalidade se assemelham ao homem ou criança reais, o que permite ao leitor sintonizar-se com as sensações provocadas pelo autor, conhecer espaços reais ou imaginários, e confrontar-se com conflitos e soluções possíveis. Além disso, a Literatura Infantil, desde a sua gênese, vem retratando a riqueza das histórias relatadas oralmente.

Ao analisar as fontes e materiais disponíveis, entende-se que muito ainda deve e será estudado sobre o imaginário infantil, neste caso, mais especificamente o ambiente onde se mistura fantasia e realidade. Espera-se que com o passar do tempo e o desenvolvimento da criatividade humana as contribuições sejam bem mais significativas para que a literatura ofereça ao mundo.

Sobre isso Carvalho (1985) fala que todo o patrimônio cultural da humanidade vem da Literatura, e, assim, toda história do mundo estaria imortalizada na Literatura. Dessa forma, quando a Literatura é inserida no cotidiano da criança, ela passa a ser ofertada culturalmente. A autora lembra, ainda, que "o conto infantil é uma chave mágica que abre as portas da inteligência e da sensibilidade da criança, para sua formação integral" (CARVALHO, 1985, p. 18). Assim, a oferta de bons

livros em conformidade com a faixa etária do leitor é fundamental para que a obra atinja seu objetivo formativo.

## 5 CONCLUSÃO

Neste trabalho buscou-se aprofundar os conhecimentos sobre a relevância da literatura infantil na educação infantil, sabendo que é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança e através dela o processo de ensino-aprendizagem se torne enriquecedor. Além da interação, a atividade leitora desenvolve a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem. Foi possível perceber que o ato leitor existe desde a antiguidade, como fonte de ensino e de aprendizagem e usando também para um melhor desenvolvimento em todos os aspectos da criança.

Foi observado também, que a ludicidade (praticada através dos momentos de leituras) é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, mas principalmente na infância, portanto, introduzir a literatura no cotidiano escolar é muito importante, mas para isso, o primeiro passo para se trazer momentos de leituras para dentro da escola, é resgatar a infância dos próprios educadores, é um momento de humanizar as relações, resgatar os sentimentos e lembrar como viviam quando crianças.

Por fim, na BNCC está incluída através dos campos de experiências a importância de praticar a leitura e levar o universo literário para dentro das salas de aula da educação infantil. Nessa perspectiva, a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação cidadã. Enfim, depois dos estudos e pesquisas realizadas, percebeu-se que a literatura facilita e proporciona a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físicos, social, cultural, afetivo e cognitivo das crianças. Ela desenvolve o indivíduo como um todo, por isso, deve-se considerar as práticas de leituras como primordiais na educação infantil, pois, são bastante significativas para o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5.ed. São Paulo: Scipione, 1995.

ARAÚJO, Edna dos S. Pepineli de. **Leitura e análise de contos: Uma proposta de ensino de Literatura através do Método Recepcional**, 2016. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_port\\_unespar-campomourao\\_ednadossantospepinelidearaujo.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_port_unespar-campomourao_ednadossantospepinelidearaujo.pdf)

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - BNCC** Versão Final. Brasília, DF, 2018.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986. Coleção Primeiros Passos.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo, Companhia das Letras, 2007. P. 13

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. São Paulo: Global, 1985.

GOMES, Cristiana. **Literatura Infantil**. Info escola. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/literatura/literatura-infantil/>> Acesso em: 29 jun. 2022

LEITE, Gisele. **João e Maria, A verdade por detrás do conto de fadas**. Revista Jus Navigandi. 2020. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/86084/joao-e-maria>> Acesso: 25 de jul. 2022

MEIRELES, Cecília. **Problemas de Literatura Infantil**. 4.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

RODRIGUES, Scheila Leal; et al. **Literatura Infantil: Origens e tendências**. Seminário Cursos e práticas. 2013

VICENTE, Eliane Pereira. **O Imaginário Nos Contos De Fadas: uma análise de dois contos de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm**. Florianópolis, 2014. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/>> Acesso em: 05 de jul. 2022.



