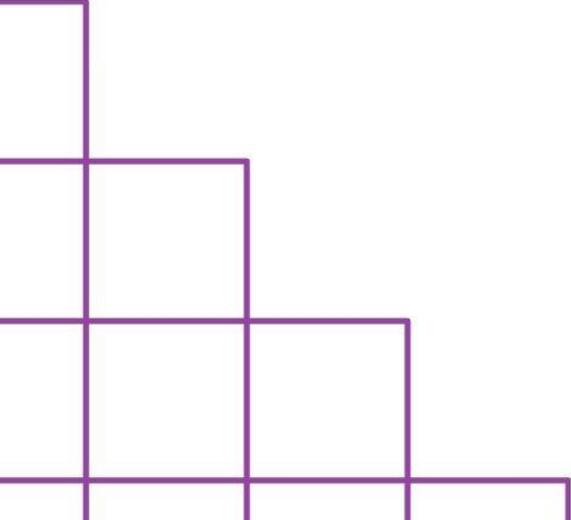


II
**Editora
Uniesp**

DIÁLOGOS CIENTÍFICOS EM **PEDAGOGIA**

PRODUÇÕES CIENTÍFICAS 2022.1
VOLUME II



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

ISBN: 978-65-5825-149-1

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

Volume II

**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 Henrique 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, Lívia Poliana Santana Cavalcante; Briele Bruna Fárias da Silveira. Cabedelo, PB: Editora UNIESP, 2022
271 p.; il.: color. V.2.

Tipo de Suporte: E-book
ISBN: 978-65-5825-149-1

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, Lívia 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

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS SOB O OLHAR DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO - Gabriela Da Silva Lima; Larissa Oliveira De Freitas; Lúcia De Fátima Batista Leal; Maria Aparecida Fernandes Medeiros	06
A INTERDISCIPLINARIDADE E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA SALA DE AULA: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR INOVADOR DO SÉCULO XXI - Évila Nadiã De Souza; Maria Daiane Ferreira Oliveira De Souza; Vitória Martins De Souza	17
A MÚSICA COMO METODOLOGIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Fábia Jeane Bezerra Neves; Genildo Monteiro Da Paz; Maria Aparecida Fernandes Medeiros	31
A ATUAÇÃO DO CUIDADOR ESCOLAR EM SALA REGULAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES - Zeneida Pereira Da Silva; Maria Aparecida Fernandes Medeiros	48
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNOS DO 1º ANO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID- 19 - Ana Caroline Costa Silva; Luciane Carneiro de Souza	64
LETRAMENTO: UM DESAFIO DELEITOSO NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM - Glauce Belém Rodrigues Cavalcanti; Lucivania Gonçalves Moura; José Denilson Da Silva; Ana Carolina Souza Da Silva Aragão	87
LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DO LEITOR - Sayonara De Oliveira Geriz Ribeiro; Maria Aparecida Fernandes Medeiros	100
ROBÓTICA EDUCACIONAL: uma ferramenta tecnológica inovadora no processo de ensino/aprendizagem de alunos do 5º ano do ensino fundamental - Jordan de Oliveira Raimundo; Luciane Carneiro de Souza	112
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LÚDICO COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA CRIANÇAS AUTISTAS EM DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM - Aline da Silva Cardoso; Jaqueline de Melo César; Vanessa da Silva Soares; Luciane Carneiro de Souza	130
INCLUSÃO ESCOLAR: UMA PRÁTICA EDUCATIVA COM CRIANÇAS DEFICIENTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - Elicleide Pereira de Lima; Luciane Carneiro de Souza	149

O LÚDICO UMA PRÁTICA EDUCATIVA: UM PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO COM CRIANÇAS DEFICIENTES NOS ANOS INICIAIS - Geise Vicente Ferreira Reis; Joseane dos Santos Silva; Wilderlaine de Lima Horonato; Luciane Carneiro de Souza	163
INCLUSÃO EDUCACIONAL: A IMPORTÂNCIA DA ROTINA ESCOLAR PARA AS CRIANÇAS AUTISTAS - Erineide Oliveira Da Silva Santos; Luciana Maria Da Silva Lira; Luciane Carneiro De Souza	194
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA: A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO E DA ALFABETIZAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA - Edilene Muniz de Sousa; Maria Telma Costa Henrique; Vanessa Kalyne Oliveira Batista	217
READAPTAÇÃO E PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES PARA RETOMADA DAS AULAS PRESENCIAIS EM TEMPO DE PANDEMIA - Júlia Louise De O. Gomes; Leocleide De Lima Xavier; Selma Araújo Da Silva; Lívia Poliana Santana Cavalcante	247

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS SOB O OLHAR DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO

Gabriela Da Silva Lima
Larissa Oliveira De Freitas
Lúcia De Fátima Batista Leal
Maria Aparecida Fernandes Medeiros

RESUMO

A utilização da ludicidade na educação infantil é de uma importância imensurável para o processo de ensino e aprendizagem das crianças. É por intermédio de ambientes e atividades lúdicas que as mesmas se expressam, estimulam a coordenação viso motora, desenvolvem habilidades sociais e emocionais, senso crítico, autonomia, ou seja, a crianças se desenvolvem integralmente. Com base nisto o presente trabalho teve por objetivo compreender e verificar como o lúdico está sendo utilizado em sala de aula, qual sua importância e quais os desafios enfrentados no ambiente escolar. Portanto para melhor entendimento do tema em questão foi-se realizada uma pesquisa etnográfica com supervisores pedagógicos atuantes nas salas de Educação Infantil para que embasado nesta, pudesse ser realizado uma análise das perspectivas dos profissionais como reflexão educativa.

Palavras-chave: Aprendizagem; Ludicidade; Educação Infantil; Supervisor Pedagógico.

ABSTRACT

The use of playfulness in early childhood education is of immeasurable importance for the teaching and learning process of children. It is expressed through playful environments, activities that, in the same way, stimulate vision coordination develop social, and dynamic skills, critical sense, and autonomy, that is, children develop. Based on this present the present to understand and verify the ludic used in the classroom, what are the challenges that are being sent to your school environment. Therefore, for a better understanding of the subject in question, an ethnographic research was carried out with pedagogical supervisors working in early childhood education rooms so that, based on this, an analysis of the perspectives of reflection professionals could be carried out.

Keywords: Learning; Playfulness; Child education; Pedagogical Supervisor.

1 INTRODUÇÃO

Trabalhar com a ludicidade nos iniciais da educação infantil é de suma importância para o conhecimento e desenvolvimento das crianças, pois é através desta prática que surgem as descobertas, desafios, aprendizados e estímulos necessários para sua evolução intelectual e desenvolvimento motor. A

importância da ludicidade na educação infantil está bem evidenciada na Base Nacional Comum Curricular, pois esta norteia como deve ser uma educação baseada em elementos lúdicos que devem ser utilizados pelo professor de forma direcionada e planejada, de modo a proporcionar as crianças uma educação significativa, baseado nessa afirmativa o primeiro ponto a ser explorado nesse trabalho é de que forma é relatada a questão da utilização da ludicidade no documento citado anteriormente.

O segundo ponto elencado neste trabalho apresenta a importância da aplicabilidade do lúdico no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, afinal é por intermédio de metodologias diversificadas e divertidas que as crianças aprendem e se desenvolvem de forma mais eficiente e significativa. Em seguida foi realizado um breve levantamento sobre o surgimento do supervisor pedagógico e qual sua função pedagógica na atualidade.

Diante disto o presente trabalho visa abordar sobre como as escolas estão lidando com a ludicidade e qual a sua importância educacional na educação infantil, no referido trabalho foi realizada uma entrevista com supervisores/coordenadores da educação infantil, onde a mesma traz questionamentos relacionados à questão da importância da ludicidade e seus desafios perante a realidade escolar de instituições públicas e privadas.

A palavra ludicidade é muito utilizada na educação infantil para se referir a atividades que envolvam cores, brincadeiras, jogos, fantasia e diversão. É por intermédio das brincadeiras que as crianças aprendem de forma eficiente e prazerosa, acredita-se que o lúdico expande a visão de mundo das crianças, onde elas criam seu mundo imaginário e inserem elementos da realidade, desta forma demonstrando seus sentimentos e desejos.

As crianças quando estão brincando, jogando e se divertindo, estimulam a imaginação, criatividade, expressando seus pensamentos, desenvolvendo seu cognitivo, seu emocional e ao mesmo tempo aprendendo regras sociais. Deste modo o professor ao utilizar metodologias lúdicas estará interferindo diretamente no processo de aprendizagem dos seus alunos, levando-os a ampliar muitos aspectos de suas vidas, como sua consciência corporal, empatia, comunicação, autonomia, senso crítico dentre outras infinitas possibilidades de desenvolvimento.

Na educação infantil faz-se necessário que a escola de modo geral compreenda a criança em sua totalidade, buscando inserir no dia a dia escolar as mesmas, momentos de cuidados, socialização, diversão, aprendizagem e exploração, visando a criança como elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem. Nos dias de hoje com o enorme aumento de pessoas que têm acesso as tecnologias é quase que inadmissível a existência de escolas que não utilizem o lúdico em sala de aula, afinal com elementos básicos é possível planejar uma aula dinâmica sem a necessidade de materiais de difícil acesso ou confecção.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 - A Ludicidade na Educação Infantil

A educação infantil por ser a primeira fase da educação básica como descrito na LDB 9394/96 art. 29 é extremamente importante para o desenvolvimento e crescimento das crianças, pois o ambiente escolar irá proporcionar a estes momentos de interações únicas e essenciais para a aprendizagem das mesmas.

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. (RCNEI, vol. 1, p.23)

A ludicidade na educação infantil é tudo aquilo que envolve jogos, brincadeiras, momentos de prazer e divertimento de forma direcionada e dinâmica. Diante disto, faz-se necessário a utilização de atividades lúdicas diariamente nas salas de aula, pois as crianças nessa fase estão descobrindo o mundo, aprendendo novas possibilidades, descobrindo novos interesses e experiências em geral.

O lúdico perante a prática do professor possibilita ao mesmo as mais diversas formas de interações e estratégias de ensino e aprendizagem. Afinal o

mesmo pode se utilizar de fantoches, danças, músicas, desenhos, pinturas, movimentos, contação de histórias, jogos, brincadeiras, dentre outras incontáveis atividades lúdicas que podem e devem fazer parte da rotina escolar das crianças na educação infantil.

O lúdico é uma característica fundamental do ser humano, do qual a criança depende para se desenvolver. Para crescer, brincar e para se equilibrar frente ao mundo precisa do jogo. Aprender brincando tem mais resultados, pois a assimilação infantil adapta-se facilmente à realidade (PIAGET, 1978).

Diante disto, a escola deve proporcionar aos educadores recursos suficientes para se trabalhar com elementos lúdicos de modo a tornar a educação mais significativa, pois o professor analisa por meio da observação das brincadeiras livres ou direcionadas o processo de desenvolvimento dos seus alunos.

2.2 A Base Nacional Comum Curricular e a ludicidade

Conforme a BNCC a educação infantil deve ser estruturada por interações e brincadeiras e são seis os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser assegurados para as crianças neste nível educacional são eles: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017, p.40).

O brincar na educação infantil deve ser valorizado e ser uma prática permanente nas escolas, pois é através desta que as crianças desenvolvem a criatividade, seu emocional, coordenação motora, autonomia, capacidade de resolver conflitos dentre outros inúmeros conhecimentos. Na BNCC o papel de protagonista é da criança e o professor como mediador do conhecimento devem utilizar-se da criatividade e atividades direcionadas para que o brincar que acontece no ambiente escolar seja além de prazeroso, mas também significativo. De acordo com a BNCC o direito de brincar deve ser assegurado:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p.37).

A educação infantil é o lugar ideal para o desenvolvimento e crescimento das crianças, e é por meio de interações lúdicas cotidianas que as mesmas passarão por transformações cognitivas, sociais, motoras e físicas, essas vivências lúdicas são indispensáveis e insubstituíveis nesse nível educacional.

2.3 Reflexão entre o brincar livre e o dirigido no ambiente escolar

O brincar dirigido no ambiente escolar deve ser conduzido pelo professor com finalidades educativas bem estabelecidas, principalmente deixando bem definidos os objetivos e as habilidades de ensino e aprendizagem que serão desenvolvidas. É necessário salientar que para que essa aprendizagem seja bem-sucedida, o professor deve ter tido um bom planejamento e ter selecionado corretamente os conteúdos baseando-se nos níveis de conhecimentos dos alunos.

Enquanto o brincar livre se dá pela iniciativa da criança, esta fica livre para escolher quais as brincadeiras e quais colegas irão participar deste momento. Como a brincadeira é algo natural das crianças esta ocorrerá de forma orgânica e é imprescindível que o professor esteja atento e observando como estará ocorrendo esse brincar e como estará ocorrendo as interações com o outro e o meio. “No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando.” (RCNEI, vol. 1, p 27).

2.4 O Supervisor pedagógico e sua função na Educação Infantil

A função de supervisor pedagógico sofreu uma grande mudança no decorrer dos anos, pois no passado mais especificamente na década de 70/80, o supervisor era visto como um inspetor, que vigiava os professores, algo que não faz parte da realidade atual, pois o supervisor escolar hoje em dia orienta, acompanha, organiza e auxilia o educador para que este possa proporcionar aos seus alunos uma educação com métodos atualizados e qualitativos.

O Artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 frisa a necessidade de a formação pedagógica para supervisores escolares colocarem em prática o exercício de sua profissão:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (LDB, 9.394/ 96).

O Supervisor Pedagógico atuante na educação infantil tem como principal função orientar, acompanhar, desafiar e instigar o professor quanto aos métodos pedagógicos utilizados em sala de aula de modo a contribuir efetivamente no desenvolvimento das crianças. E por isso é necessário que a relação entre os dois profissionais citados seja harmoniosa, para isso o supervisor deve conquistar a confiança do educador para que juntos possam resolver imprevistos, conflitos e problemas que possam surgir de forma cooperativa e sem julgamentos.

3 METODOLOGIA

Para melhor entendimento da nossa temática foi realizada uma pesquisa qualitativa por meio de uma entrevista que continha questionamentos embasados no tema sobre a importância da ludicidade na educação infantil.

A pesquisa em questão foi realizada em 3 instituições de ensino, localizadas na cidade de Monteiro, Estado da Paraíba. As profissionais

participantes da pesquisa foram as supervisoras das escolas em questão, onde 2 destas são atuantes em escolas de rede privada e 1 de rede pública, o questionário continha 8 perguntas abertas.

As supervisoras entrevistadas por motivos de preservação de identidade, serão identificadas como (S1) supervisora atuante em escola privada com 6 meses de experiência na função, (S2). Supervisora atuante em escola pública com 3 anos de experiência na função e (S3). Supervisora atuante em escola privada com 4 de experiência na função, todas as três atuam na educação infantil anos iniciais.

O principal objetivo deste questionário é buscar compreender por meio das respostas das supervisoras como as escolas estão trabalhando a ludicidade na educação infantil, qual sua importância no contexto escolar e quais desafios enfrentados perante sua utilização no ambiente escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa tem por intuito analisar como as escolas estão lidando com utilização do lúdico na educação infantil, por intermédio das respostas das supervisoras pedagógicas, a pesquisa em questão foi respondida por todas as supervisoras em torno de uma semana.

As supervisoras, quando questionadas sobre o que era ludicidade, todas responderam a entrevista de forma parecida. As mesmas associaram a ludicidade com o ato de aprender brincando:

S1: É um termo usado para referir a brincar ou jogar, gosto de dizer que a ludicidade é também qualquer atividade que proporcione um momento de prazer, interação entre indivíduos. (...)

S2: É o termo utilizado quando se faz o uso das descobertas através dos jogos ou brincadeiras na educação infantil.

S3: Para mim a ludicidade está associada ao fator da criança aprender de forma prazerosa (...) e que ela possa aprender brincando.

O ato de brincar na educação infantil é bastante importante, afinal a brincadeira é a forma de expressão mais natural da criança, pois a mesma vive o

brincar de forma intensa e espontânea. Devido a isso não possibilitar o brincar na educação infantil pode acarretar consequências danosas para as mesmas.

Todas as supervisoras, ao serem questionadas se recomendam utilização do lúdico em sala de aula, responderam de forma afirmativa. S1 afirma em sua fala: "[...] a ludicidade é um importante instrumento em qualquer nível de formação, sendo que se destaca com mais frequência na educação infantil. É de forma lúdica que a criança desenvolve melhor suas habilidades cognitivas, sociais e psicomotoras, estimula a criatividade, explora habilidades, favorece a socialização, entre outros benefícios. ||

Partindo do pressuposto que o professor é o mediador do conhecimento, o supervisor precisa orientar este a utilizar elementos lúdicos em suas aulas, quando questionadas sobre como orientavam o professor a trabalhar com o lúdico em sala de aula, as supervisoras:

S1: Voltando o conteúdo para o brincar, contação de história, construção de brinquedos, brincadeiras com músicas, relaxamento com jogos.

S2: Cientificamente comprovado e na prática do dia-a-dia.

S3: Deixando ciente que pode adaptar o conteúdo a ludicidade onde o aluno aprenda brincando, sendo feliz e na maioria das vezes ele aprende mais do que somente na teoria.

Outro ponto tocado no questionário é sobre o reconhecimento dos pais sobre a importância da utilização da ludicidade e sobre esse questionamento as supervisoras S1 e S2 responderam de forma semelhante, afirmando que muitos pais ainda não reconhecem a relação entre o lúdico e o processo de ensino e aprendizagem, e muitas vezes preferem que seus filhos tenham um ensino tradicional:

S1: [...] alguns pais ainda se prendem ao método tradicional que foi da forma que eles aprenderam, então acreditam que é a maneira mais eficaz e que servirá para seus filhos [...]

S2: Infelizmente muitos pais não conhecem essa prática e assim sendo acreditam no ensino tradicional.

As atividades lúdicas são ferramentas extremamente importantes para a aprendizagem de todas as crianças principalmente para as que possuem uma maior dificuldade de aprendizagem, afinal se o professor passa para seus alunos

um mesmo conteúdo de formas variadas, a probabilidade de que em uma destas formas a criança irá assimilar o conteúdo é alta, mas há alguns desafios existentes ao se trabalhar com a ludicidade na educação infantil e sobre estes desafios as entrevistadas S1 e S3 elencaram os mesmos desafios relacionados à resistência dos professores em utilizarem recursos lúdicos em sala de aula.

Já S2 diz que "Por se tratar de escola pública, ainda deixa a desejar, falta espaço físico adequado e material. [...]"

É perceptível através das respostas que as escolas públicas e privadas enfrentam desafios distintos, pois a supervisora de escola pública deixou evidente que a falta de verbas para compra de materiais e a falta de espaço adequado são os maiores desafios enfrentados, e em oposição a isto as escolas privadas, possuem toda a estrutura física adequada, porém falta motivação para se trabalhar com o lúdico por parte dos professores.

O questionamento final foi sobre qual o papel do professor frente ao processo de ensino-aprendizagem tendo a ludicidade como princípio norteador, todas as entrevistadas responderam que o professor exerce o papel de mediador. S1 afirma que ao utilizar o lúdico o professor deve: "[...] conciliar as brincadeiras aos conhecimentos pedagógicos, não deixando de promover os objetivos educacionais.

Na educação infantil é importante que as atividades lúdicas sejam direcionadas e com intencionalidade educacional, ou seja, o professor deve planejar atividades lúdicas que proporcionem às crianças momentos de socialização, convivência, desafios e descobertas com base na realidade da turma e na individualidade de cada aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de atividades lúdicas na educação infantil é imprescindível para o ensino e aprendizagem das crianças. E é por isso que os professores devem tornar suas aulas mais dinâmicas e diferenciadas, afinal o lúdico ao ser utilizado com finalidades pedagógicas bem estabelecidas impulsiona o aprendizado dos conteúdos planejados.

Portanto é interessante salientar que o brincar independente do ambiente em que ocorra deve ser incentivado, pois ao brincar as crianças criam uma realidade momentânea onde estas expressam seus desejos, seus sonhos, suas angustias, além de todo desenvolvimento sensorial, visual, emocional envolvidos nestes momentos.

Neste sentido, após analisados os resultados obtidos na pesquisa, ficou evidente que os supervisores escolares além de deixarem explícita a importância da ludicidade também incentiva sua utilização nas salas de aulas da educação infantil, afinal utilizar atividades lúdicas em sala de aula torna a aprendizagem mais significativa e estimulante.

Deste modo, conclui-se que por mais desafiante que seja a utilização do lúdico nas salas de aulas, há um esforço por parte das supervisoras entrevistadas para que a utilização do lúdico ocorra diariamente nas instituições em que estas atuam.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686103/artigo-64-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996#:~:text=64.,forma%C3%A7%C3%A3o%2C%20a%20base%20comum%20nacional.>>. Acesso em: 29 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Versão Final. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

Congresso Nacional de Educação Educere, 8, 2017, Curitiba. **A ludicidade na educação infantil: aprendizagem e desenvolvimento**. Curitiba, 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23662_12144.pdf> Acesso em: 26 maio 2022.

DALLABONA, S. R; MENDES, S.M.M. O Lúdico Na Educação Infantil: Jogar, Brincar, Uma Forma De Educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v.1, n.2, p. 107-112, jan. /mar. 2004.

QUEIROZ, C.R.; CARVALHO, A. W. A. A importância do lúdico na educação infantil. **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 4, n. 1, p.161-165, jan. / jun. 2016.

SOUZA, L.O.S; SOUZA, A C; SOUZA, R, L; ALVES, L, T. A importância do lúdico na educação infantil. **Editora Científica**. Disponível em: <<https://downloads.editoracientifica.org/articles/210404064.pdf>> Acesso em: 15 maio 2022.

VENTURINI, Daniela Mazzini. A importância da ludicidade na escola na perspectiva de professores atuantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Monografia (Curso de Pedagogia) Universidade Estadual Paulista – Unesp. São Paulo. Nº 50. 2016.

A INTERDISCIPLINARIDADE E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA SALA DE AULA: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR INOVADOR DO SÉCULO XXI

Évila Nadiã De Souza
Maria Daiane Ferreira Oliveira De Souza
Vitória Martins De Souza

RESUMO

Esse artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica sobre as Tendências pedagógicas e a evolução da educação no Brasil, principalmente o trabalho com a interdisciplinaridade. A partir da caracterização e aprofundamento dessas tendências analisamos o papel do professor em sala de aula e como vem sendo sua prática atualmente. Nosso objetivo é compreender como as novas tendências pedagógicas são importantes para pedagógico inovador e dinâmico, de modo que a interdisciplinaridade contribui significativamente para esse processo. Recolhemos e analisamos os dados de 3 professoras em diferentes escolas respondendo perguntas sobre suas práticas interdisciplinar no fazer pedagógico e como sua escola adere a essa prática. Como produto final, vemos que é a construção do conhecimento do aluno se dá por meio do desenvolvimento do pensamento crítico na qual a interdisciplinaridade oferece um conhecimento mais amplo, favorece a conscientização social e aumenta a qualidade da aprendizagem, além de que, vemos que as tendências progressistas estão ganhando bastante espaço na prática do ensino aprendido.

Palavras-chave: Tendências pedagógicas; Práticas pedagógicas; Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This article presents a bibliographical research on Pedagogical Trends and the evolution of education in Brazil, especially the work with interdisciplinarity. From the characterization and deepening of these trends, we analyze the role of the teacher in the classroom and how his practice has been nowadays. Our goal is to understand how new pedagogical trends are important for innovative and dynamic pedagogy, so that interdisciplinarity contributes significantly to this process. We collected and analyzed data from 3 teachers in different schools answering questions about their interdisciplinary practices in pedagogical practice and how their school adheres to this practice. As a final product, we see that the construction of student knowledge takes place through the development of critical thinking in which interdisciplinarity offers broader knowledge, favors social awareness and increases the of learning, in addition, we see that the Progressive trends are gaining a lot of space in the practice of teaching and learning.

Keywords: Pedagogical trends; Pedagogical practices; Interdisciplinary.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo traz a visão de alguns autores como Libâneo (1992) e Luckesi (1994) sobre as tendências pedagógicas brasileiras, as liberais e as progressistas. Conhecer as tendências pedagógicas e a influência que cada uma teve e tem no trabalho do professor é primordial, pois é através deste apanhado histórico que podemos analisar como a educação está no presente momento e tentar trazer melhorias para ela futuramente.

Sabe-se que a educação tem o objetivo de preparar o ser humano para o desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional, assim, a educação dar um suporte a aspectos da vida como o social, o econômico, o tecnológico e o científico.

O objetivo deste artigo leva-nos a compreender como as novas tendências pedagógicas são importantes para fazer um trabalho pedagógico inovador e dinâmico, de modo que a interdisciplinaridade contribui significativamente para esse processo, pois conecta os conteúdos disciplinares e assim há um trabalho diversificado.

Abordaremos também aos profissionais da educação a importância de trabalhar com a interdisciplinaridade na sala de aula e com as tendências pedagógicas através de um trabalho bibliográfico. Será que a tendência progressista se sobressai as tendências liberais na educação atual? Os professores estão abertos a trabalhar com a interdisciplinaridade em suas salas de aulas? Mostraremos esses questionamentos através da fala de diversos pesquisadores da área e de um questionário aplicado a três professoras do 1º ano do ensino fundamental de três escolas de cidades diferentes. As escolas e as professoras não terão seus nomes divulgados.

A origem da interdisciplinaridade está ligada nas transformações do aprendizado e na realidade dos alunos. Pois diante de tantos desafios encontrados na educação é importante que o método tradicional seja rompido. E a interdisciplinaridade abrange temáticas e conteúdos permitindo a interação, recursos lúdicos inovadores e ampliando a aprendizagem. Foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nº 5.692/71 que a interdisciplinaridade começou a ser abordada no Brasil, e desde então está presente no discurso e nas práticas de alguns professores.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A interdisciplinaridade e o papel do professor

A interdisciplinaridade é a ligação entre disciplinas diferentes que se unem para discorrer de um determinado assunto, e resolver as problemáticas com um melhor desempenho e para analisar temas complexos.

É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (PCN 2002, p. 88 e 89).

Surgiu por volta do início da década de 60 na França e na Itália, só veio chegar no Brasil no final dos anos 60, quando a interdisciplinaridade chegou foi para ajudar a solucionar problemas socioeconômico que aviam na época e logo após chegar ao Brasil ajudou na elaboração da LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO.

O livro didático foi criado especificamente para uma só matéria isolada para ajuda ao professor que tem uma jornada dupla ou tripla de trabalho, na interdisciplinaridade é difícil se usar, pois são várias matérias interligadas, mais quando são matérias quem tem quase a mesma perspectiva pode-se usar o livro didática para ajudar na compreensão.

A interdisciplinaridade tem rompido muitas barreiras ao longo dos anos, pois o ensino de matérias juntas tem se tornado mais comuns e recíproco com elaborações de projetos e atividades extras que tem tido um grande benefício para as escolas, pois não os alunos tem aprendido e vem tendo um melhor desempenho, como também os professores vem ampliando o campo de ensino.

A interdisciplinaridade é uma orientação da LDB, ela dar a liberdade para alunos e professores poderem explicar as matérias e os assuntos que são

expostos pelo professor para dar soluções, para poder os alunos terem um aprendizado aprimorado e significativo.

2.2. As tendências pedagógicas: um pouco de história

A educação formal no Brasil iniciou-se em 1549, com a chegada dos jesuítas que assim começaram um trabalho catequista de caráter pedagógico no qual a educação liberal foi se firmando ao longo dos anos.

As tendências pedagógicas se iniciaram no século XIX, elas surgiram por várias concepções distintas para poder aprimora a educação, para ajudar na construção de uma sociedade melhor, as tendências surgiram de opiniões diferentes pois muitos achavam que a educação tradicional já era o suficiente e outros docentes tinha a necessidade de um aprimoramento em sua forma de ensino para o melhor desempenho do aluno. As tendências foram se modificando ao longo dos anos para haver um melhor desenvolvimento da educação.

As Tendências Pedagógicas Liberais tiveram seu início no século XIX, tendo recebido as influências do ideário da Revolução Francesa (1789), de "igualdade, liberdade, fraternidade", que foi, também, determinante do liberalismo no mundo ocidental e do sistema capitalista, onde estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, o que se denominou como sociedade de classes.

A pedagogia liberal iniciou-se com a tendência tradicionalista na qual, segundo Libâneo (1992) acredita que a escola tem a função de ensinar e preparar os alunos para desempenhar papéis sociais de acordo com as aptidões individuais e que o aluno precisa provar em notas o seu desempenho exemplar. A tendência liberal renovada apresenta duas vertentes: a renovada progressista e a renovada não-diretiva na qual valoriza o aluno como sujeito do conhecimento e a tendência tecnicista traz a educação como objetivo preparar mão de obra para a indústria.

A pedagogia progressista parte da análise das realidades sociais para dá sentido a educação, onde se manifesta em três tendências: a libertadora, conhecida por seu precursor Paulo Freire; a tendência libertária e a tendência crítico-social dos conteúdos. As tendências libertadora e libertária, de acordo com

Libâneo (1992), valoriza as experiências vividas e o processo de aprendizagem grupal, ou seja, “a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular “não-formal” (LIBÂNEO, 1992). Ao longo desse artigo iremos adentrar mais profundamente nestas tendências.

2.1.1 Tendência liberal

A pedagogia liberal conhecida como pedagogia tradicional teve início no século XIX, sendo um dos primeiros métodos que surgiu, é conhecida como uma pedagogia rígida, centrada na aprendizagem do aluno não oportunizando o mesmo a ser protagonista dos seus direitos e ativo no processo de aprendizagem.

Para Moran (2012, p.8), temos de oferecer-lhes uma educação instigadora, estimulante, provocativo, dinâmico desde o começo e em todos os níveis de ensino onde milhões de alunos estão submetidos a modelos padronizados e repetitivos, monótonos, previsíveis e asfixiantes.

Precisa-se oferecer à sociedade uma educação transformadora voltada à realidade e necessidades dos alunos tornando a prática do professor dinâmica prazerosa e proporcionando ao aluno a participação ativa. O ato de ensinar é complexo, e está em constante mudança pela busca da melhoria, sempre aberto a intervenções.

Ao passar do tempo a pedagogia tradicional foi sendo criticada por ser rígida, mas até hoje algumas escolas e professores persistem em trabalhar com esse método. Apesar de sabermos que a educação escolar precisa ajudar a inserir o indivíduo em sociedade.

Esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constituiu após a revolução industrial se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática. (Saviani, 1991. p.54).

O método tradicional ainda é muito usado em várias instituições públicas e privadas, e dependendo da forma como é visto pode ter resultados satisfatórios e

positivos. Apesar de ser voltada para o professor, com a utilização da memorização e avaliações no processo educativo.

2.1.2 Tendência Tecnicista

A tendência tecnicista esta voltada para preparação do aluno para ingressar no mercado de trabalho, tendo o professor como mediador de conteúdos preparatórios para o ingresso. Esse método se fez necessário a partir da demanda do trabalho da mão-de-obra e teve um impacto na educação fazendo-se necessário a adequação do novo método de ensino. Segundo Saviani (1984), "o movimento no final da década de 1950 demonstrava visíveis sinais de fracasso, pois a idéia de que a escola nova seria mensageira de todas as virtudes pedagógicas se revelou ineficaz" (SAVIANI 1984).

Com esse movimento a educação passou a ser vista como insatisfatória não atentando a demanda de trabalho na sociedade, por esse motivo iniciou-se a proposta da pedagogia tecnicista onde o professor depositava conhecimentos que futuramente o aluno precisaria para o mercado de trabalho, o professor não tinha uma relação empática com os alunos, não havia a troca de conhecimentos entre eles.

Um dos marcos da educação Paulo freire criticava muito o método tecnicista de ensino, onde o aluno não seria protagonista de conhecimentos, frisava que esse método negava a educação transformadora. O aluno era considerado uma máquina onde o mediador preparava para o trabalho. Negando uma educação participativa, exploratória e libertadora. Paulo Freire 2002, diz que o educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca (FREIRE, 2002, P.58)

2.1.3 Tendência Progressista

A tendência progressista visa à transformação da sociedade por meio da educação. Ela consiste na liberdade, e na autonomia do sujeito na sociedade.

Destacam-se três tendências dentro dessa pedagogia, que são: tendência progressista libertadora, tendência progressista libertaria e tendência progressista crítico - social dos conteúdos||.

A progressista libertadora tem o estudante como centro de aprendizagem e protagonista de seus conhecimentos, valorizando seus saberes construídos fora da instituição educacional, esta tendência tem como principal autor Paulo Freire.

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção|| (freire,2010, pág;47).

Na concepção de Paulo Freire a aprendizagem precisa-se ser significativa tendo o educando como centro da aprendizagem, ofertando o direito de escolha, e agentes transformadores, por meio da interação, da busca ativa e das necessidades. O mesmo defende uma educação humanizada. Tendo a escola como função estimular o aluno a buscar novos conhecimentos, levando em conta sua bagagem de aprendizagem.

2.1.4 Importância e Contribuição de cada tendência

A Tendência progressista libertadora e libertária tem em comum a valorização e apreço pelo conhecimento, e experiências vividas pelo indivíduo.

Sendo que o papel da escola libertária é oportunizar ao estudante conhecimentos compartilhados, mediando estudos em grupo de discussões (em conselhos, assembléias, associações, entre outros), para a transformação em sua personalidade de forma libertária e significativa, disponibilizando matérias como recursos de estudos e conhecimentos, sem cobranças de memorização dos conteúdos, se preocupando com o psicológico do aluno. “À escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente. (LUCKESI, 1994, p. 58)||. Desse modo, precisa-se ofertar aos estudantes um ambiente bem estruturado para a interação com o meio, sendo um lugar adaptado pensado nas dificuldades e interesse de cada educando.

“No mais, ao professor cabe à função de ‘conselheiro’ e, outras vezes, de instrutor-monitor à disposição do grupo. Em nenhum momento esses papéis do

professor se confundem com o de 'modelo', pois a pedagogia libertária recusa qualquer forma de poder ou autoridade. (LIBÂNEO, 1984, p. 37-38) ||. Os professores desta tendência têm a função de orientar os grupos, se misturando a eles para reflexões, sem rigidez nos conteúdos, com boa relação com os estudantes, tendo liberdade de decisões e direitos de expressão, oportunizando a escolha de participação ativa, se o estudante não se sente confortável em alguma discussão ou perguntas, o mesmo tem o direito de não participar tendo também a responsabilidade de explicar o motivo pelo qual não irá participar.

Tendência progressista - crítico - social dos conteúdos|| o principal papel dessa tendência é contribuir para a transformação da escola, partindo de suas exigências, garantindo um ensino de qualidade, preparando o estudante para o mundo mais desenvolvido. - Atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhes um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização da sociedade|| (LIBÂNEO, 1985:39).

A preparação do aluno se dar por conteúdos passados que possam compreender a realidade e contribua para a transformação da sociedade, os aliados para essa transformação é a cultura e a socialização dos conteúdos, as escolas que adotam esse método precisam-se estar prontas para contribuir na aprendizagem dos alunos em agentes críticos, ofertando a todos os estudantes um estudo igualitário para todos sem exclusão de classe, preservando cada cultura.

3 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento dessa pesquisa optamos pela revisão bibliográfica que é baseada em reunir o que já foi produzido em livros e artigos científicos sobre um determinado assunto.

O objetivo desta pesquisa deu-se através da investigação de materiais com o tema Interdisciplinaridade e com as novas Tendências Pedagógicas, incentivando aos profissionais da educação a importância de trabalhar com os mesmos na atual estrutura educacional, além de, conhecer as tendências

pedagógicas e os avanços históricos da educação, observar como o professor adota a interdisciplinaridade em seu trabalho dentro da sala de aula.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida através do Google acadêmico, onde nossas escolhas textuais foram feitas a partir da observação do título e a relação com a questão pesquisada. As leituras tiveram como base o que realmente envolvia a temática escolhida.

Nossa pesquisa é do tipo revisão de literatura realizada de forma sistemática, na qual respeita e descreve um conjunto de passos que vem desde a fase de coletas até a análise dos mesmos.

Neste trabalho aplicou-se um questionário com cinco perguntas. Nosso público-alvo foram três professoras do 1º ano do ensino fundamental de três escolas localizadas em cidades distintas. Seus nomes e suas instituições de ensino foram preservados. Foram entrevistadas três pedagogas do sexo feminino e iremos nos referir as professoras como P1, P2 e P3 para assim analisar e divulgar os resultados.

Ambas as escolas foram da rede pública de ensino e desse modo avaliamos como é trabalhado as novas tendências pedagógicas e principalmente como a interdisciplinaridade vem sendo abordada nas salas de aula atuais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossa análise de dados coletados visa compreender o uso ou não da Interdisciplinaridade diante o processo de ensino aprendido, as dificuldades ou não de se trabalhar com ele no pensamento das professoras do 1º ano do ensino fundamental. Iremos analisar as respostas das 5 perguntas propostas no questionário, observando o pensamento e as diferentes práticas escolares de cada professora.

4.1 A importância da interdisciplinaridade

Sabemos que os programas educacionais propõem a interdisciplinaridade como forma de eliminar a fragmentação do conhecimento, assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil 1998), que traz a concepção de

interdisciplinaridade de uma forma abrangente na qual traz o desenvolvimento de projetos como uma forma de vencer essa fragmentação e promover uma educação voltada a cidadania.

A primeira pergunta questiona se as professoras acham importante a interdisciplinaridade em sala de aula. A professora 1 (P1), a professora 2 (P2) e a professora 3 (P3) concordam que é uma prática importante sim porque torna a aula mais interessante aos alunos além de globalizar o conhecimento. Assim como a P3 nos relatou, trabalhar com interdisciplinaridade não se limita a uma só disciplina e sim integra-se a mais conhecimento, tornando também uma aula mais atrativa, dinâmica e desperta a atenção do estudante.

4.2 Processos metodológicos usados no trabalho interdisciplinar

O trabalho interdisciplinar propõe um conjunto de ligações com outras disciplinas, por meio da interação e dos processos metodológicos oportunizando ao estudante conhecimento de forma globalizada e dinâmica.

Seguindo com a segunda pergunta: Quais os processos metodológicos que você utiliza para desenvolver um trabalho interdisciplinar? A P1 relata que é através de sequência didática trabalhando em todas as disciplinas o tema abordado. A P2 Utiliza uma fala inicial sobre o tema, em seguida em cada disciplina faz a relação as demais disciplinas com o tema central. A P3 primeiro de tudo, utiliza um planejamento flexível, com atividades diferenciadas, lúdicas pensando sempre nas necessidades e interesse do estudante, como a P1 ela também trabalha sequência didática de forma interdisciplinar.

4.3 Relação interdisciplinar com as disciplinas

Para obter um bom resultado na aprendizagem dos estudantes é importante que o professor se relacione bem a interdisciplinaridade e com as disciplinas, um fato crucial para um bom conteúdo interdisciplinar é o planejamento, que deve ser feito de forma organizada e eficaz para o bom andamento do projeto.

Dando continuidade com a terceira pergunta: Em sua trajetória pedagógica, como percebe a relação interdisciplinar com as outras matérias? A professora 1 (P1) A professora 2 (P2) e a professora 3 (P3) percebem uma relação positiva, pois os alunos desperta mais interesse, oportunizando os mesmos a atividades lúdicas, tendo uma aprendizagem mais significativa.

4.4 Interdisciplinaridade: fazer positivo ou negativo

A quarta pergunta questiona se é positivo ou negativo o trabalho com a interdisciplinaridade. Com base na pesquisa feita, as professoras 1,2,3 concordaram que a prática interdisciplinar é muito positiva, pois ajuda no desempenho e aprendizagem do aluno e estimula o pensamento crítico, pois mostra as várias faces de um problema e a interdisciplinaridade favorece essa construção.

Na tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos podemos e observar o que foi dito anteriormente; o saber parte da relação direta da experiência de vida do aluno com os conteúdos propostos pelo professor. A codificação-decodificação e a problematização da situação permitirá que o aluno se esforce para compreender a vivência.

4.5 Resistência da gestão escolar e dos professores com o trabalho interdisciplinar

A quinta pergunta trata-se de relatar se a entrevistada tem dificuldades para desenvolver o trabalho interdisciplinar nas suas escolas, a P1 e a P3 relataram que não há resistência para trabalhar com a interdisciplinaridade e até recebem incentivo e apoio dos coordenadores para trabalhar dessa forma. Já P2 nos relata que encontra uma grande resistência e dificuldade já que em sua instituição o professor relaciona os seus afazeres pedagógicos com política partidária e não tem nenhum apoio.

4.6 RESULTADOS FINAIS

Diante das respostas obtidas, notou-se que a educação está mais aberta a tendência progressista na qual valoriza a experiência vivida com base na relação educativa, o processo de aprendizagem grupal e a ação pedagógica inserida na prática social concreta.

A prática pedagógica tradicional fez com que se analisa os acontecimentos da realidade social de forma fragmentada e desvinculada das experiências significativas do aluno. Dessa forma, o trabalho que as professoras exercem em suas salas de aula, principalmente trabalhando com a interdisciplinaridade, traz a contextualização do conhecimento e mantém uma relação fundamental entre o sujeito que aprende e o que é aprendido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos, concluímos que a interdisciplinaridade traz aos professores a quebra de paradigma, antes focando apenas na área de formação, agora para novos caminhos e olhares, trazendo a forma de pensar como objeto de estudo, transformando às práticas em sala em momentos de debates, em trabalho em equipe, em reflexões para mudar o ambiente em que se vive. É na interação social que o ser humano aprende e constrói seu caráter e seu aprendizado.

Acreditamos que os relatos das 3 professoras é reflexo das maiorias das práticas escolares do nosso país na qual busca fazer o aluno pensar e ser protagonista de seu aprendizado. Desse modo, é nítido que as tendências progressistas estão cada vez mais ganhando espaço, não que as tendências liberais estejam sendo esquecidas, mas o conhecimento está cada vez mais ligado ao âmbito social e cultural. Assim, diante desse embasamento, respondemos a questão problema do início do nosso artigo: as tendências progressistas vêm se sobressaindo sim das tendências liberais na educação atual.

Além do que, os professores estão compreendendo que a interdisciplinaridade transforma a educação de forma positiva e conseqüentemente, as estruturas políticas, sociais e econômicas.

Portanto, a pesquisa relatou a evolução e a contribuição de cada tendência pedagógica na educação brasileira, e que essa evolução contribuiu para que a educação seja pensada, não só na aquisição de conhecimento, mas em usar esse conhecimento para transformar o mundo em que se vive, além do que, às práticas interdisciplinares são de suma importância para essa transformação.

Contudo, acreditamos que esse tema tem muito a ser explorado e requer cada vez mais aprofundamento pela relevância que representa para a prática escolar, assim como para melhorar a qualidade tanto da prática de ensino do professor quanto da aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS

Didática e interdisciplinaridade / Ivani CA. Fazenda (org.). – Campinas, SP: Papyrus, 1998. – (Coleção Práxis)

FREIRE, Paulo. Educação e Atualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1976>. Acesso em 30/07/2022

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários á prática educativa. 41 ed. São Paulo: Paz e terra, 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: Efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 2011.

LIBANÊO, J. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984.

LIBANÊO, José Carlos. Democratização da escola pública- A Pedagogia crítico social dos conteúdos 19.ed. EDIÇÃO Loyola, São Paulo, 2005.

LIBANEO, José Carlos. Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo. 1998. Entrevista concedida ao Prof. Nivaldo A. N. David, em Goiânia, em 16 de dezembro de 1997- Entrevista com José Carlos Libâneo: Perspectivas de uma Pedagogia Pensar a Prática 1:1-21, jan. /jun. 1998- Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/8/2613>. Acesso em: 25/06/2022.

Luckesi, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação / Cipriano Carlos Luckesi. - São Paulo: Cortez, 1994. - (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)

O Que é interdisciplinaridade? / Ivani Fazenda (org.). – São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

https://www.academia.edu/23559950/EDUCA%C3%87%C3%83O_DO_SENSO_COMUM_%C3%80_CONSCI%C3%80NCIA_FILOS%C3%93FICA_COLE%C3%87%C3%83O_EDUCA%C3%87%C3%83O_CONTEMPOR%C3%82NEA_11a_Edi%C3%A7%C3%A3o_1996_EDITORA_AUTORES_ASSOCIADOS . Acesso em 29/07/2022.

Silva, C. R. da. (2019). INTERDISCIPLINARIDADE: CONCEITO, ORIGEM E PRÁTICA. Revista Artigos. Com, 3, e1107. Recuperado de <https://acervomais.com.br/index.php/artigos/article/view/1107> Acesso em 27/07/2022.

(Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002, p. 88 e 89). <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 01/06/2022.

A MÚSICA COMO METODOLOGIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fábia Jeane Bezerra Neves
Genildo Monteiro Da Paz
Maria Aparecida Fernandes Medeiros

RESUMO

O intuito dessa pesquisa é corroborar e reconhecer a importância dos benefícios propiciados as crianças através da música na Educação Infantil. O tema abordado, **A MÚSICA COMO METODOLOGIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, deu-se uma vez que a música contribui e instiga as emoções, as linguagens, o raciocínio lógico, a socialização, e sobretudo o cognitivo, entre outros. A música está intrinsecamente inserida na vida dos seres humanos desde os tempos arcaicos. Na Antiga Grécia, a música já fazia parte da educação em todas as etapas. É fundamental ratificar a importância da música na Educação Infantil, no que se refere ao desenvolvimento das aprendizagens como um todo. Cumprindo o papel de conscientizar a família e a escola sobre o ensino da música como considerável ferramenta pedagógica; promover o conhecimento do aluno tornando-o crítico, reflexivo, autônomo, solidário, através de palestras no âmbito escolar, roda de conversas, entre outros; observar e incitar alunos com desinteresse de aprendizagem, desenvolvendo atividades fora da sala de aula e usando as tecnologias ao seu favor. A Metodologia realizada neste estudo, deu-se através de uma pesquisa de cunho bibliográfico qualitativo de caráter exploratório. Portanto, faz-se necessário o ensino-aprendizagem da música na Educação Infantil, atividade indispensável para a construção cidadã e na integração social infanto-juvenil, constituindo valores cidadãos como; boa índole, personalidade, caráter e conduta.

Palavras-chave: Música; Metodologia; Contribuição; Educação Infantil.

ABSTRACT

The purpose of this research is to corroborate and recognize the importance of the benefits provided for children through music in **Preschool Education**. The theme discussed, "**MUSIC, METHODOLOGIES: Pedagogies in Music Education**", it happened once the music contributes and instigates emotions, languages, logical reasoning, socialization, and above all the cognitive, among others. Music has been intrinsically embedded in the lives of human beings since archaic times. In Ancient Greece, music was already part of education at all stages. It is essential to ratify the importance of music in Preschool Education, with regard to the development of learning as a whole. Fulfilling the role of making the family and the school aware of the teaching of music as a considerable pedagogical tool; promote student knowledge, making them critical, reflective, autonomous, supportive, through lectures in the school environment, conversation circles, among others; observing and encouraging students with a disinterest in learning, developing activities outside the classroom and using technologies to their advantage. The Methodology, in this study, was carried out through an exploratory qualitative

bibliographic research. Therefore, it is necessary to teach and learn music in **Preschool Education**, an essential activity for the construction of citizenship and the social integration of children and adolescents, constituting citizen values such as; good nature, personality, character and conduct.

Keywords: Music; Methodology; Contribution; Child education

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como foco a musicalização na Educação Infantil. Nessa idade a criança começa a descobrir os primeiros sons da vida, porém muito antes no ventre da mãe ela já ouvia sons da respiração, do funcionamento dos intestinos e da circulação sanguínea. As Cantigas de roda o acalento e as parlendas são de suma importância nos anos iniciais das crianças, já nessa fase começam a familiarizar-se com os sons do cotidiano, ou seja, uma porta que se fecha bruscamente, a buzina de um automóvel, um carro de som que passa em frente sua casa, entre outros.

As sonoridades na infância são benéficas faz com que as crianças despertem sua percepção musical, explorando cada vez mais sua audição. A música na Educação Infantil vai além de cantar, é um importante meio de se trabalhar à expressão corporal como um todo, estimula à coordenação motora a motricidade fina como ampla. Desde a Antiga Grécia, a música já era obrigatória em todas as etapas da educação, há quem diga que o aluno de música se torna uma pessoa passiva e contribui para sua conduta e caráter.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a música inserida no ambiente escolar ativa também outras funções da criança, como, linguagem, criatividade, raciocínio, sendo realizada em sala de forma prazerosa, transformando o ambiente propício para várias aprendizagens, para um melhor desenvolvimento das crianças em seu relacionamento humano. Abordaremos neste contexto a relevância que a música está intrinsecamente inserida na vida dos seres humanos desde os tempos arcaicos, sabemos, no entanto, que, as crianças mesmo antes de aprenderem a falar se expressam através de movimentos, sons e ritmos.

Neste contexto queremos enfatizar a musicalização na Educação Infantil, o contato da criança com os instrumentos musicais a deixa maravilhada, querendo

apalpar um por um, produzindo sons muitas vezes aleatórios aos seus ouvidos, mas através do contato cotidianamente com esses instrumentos com certeza irão descobrindo escalas, arpejos e até mesmo melodias, Neste trabalho por meio de pesquisas buscaremos respostas para alguns questionamentos da nossa trajetória no curso de Licenciatura em Pedagogia, quanto ao tema, Pedagogias em Educação Musical. De acordo com a LDB, Lei de Diretrizes e Bases, 9394/96a música passa a ser o único conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, ou seja, o planejamento pedagógico deve contemplar as demais áreas artísticas. Até 2011, uma nova política definirá em quais séries da educação básica a música será incluída, e em que frequência.

No ano de 1998, foi publicado, pelo MEC o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil RCNEI. Portanto a música na Educação Infantil pode ser trabalhada em sala de aula de forma contextualizada, deixando que os alunos explorem, pesquisem, corroborem todas as formas da musicalização.

Qualquer criança consegue cantar. Já nos primeiros meses de vida, ela balbucia musicalmente. Depois, faz vocalizações e experimentações vocais. Então, há o surgimento de canções espontâneas, quando ela usa padrões de canções conhecidas. Em seguida, passa a imitar canções que cantou repetidas vezes. Logo consegue cantar a maioria das canções aprendidas, e chega à habilidade de cantar a partir de uma partitura, de cantar em grupo. Nos primeiros anos de vida, a criança aprende a maior parte de suas habilidades imitando os adultos ao seu redor; não seria diferente com o canto. O professor e os pais, nesse momento, são os modelos vocais da criança, se eles cantam afinados, com voz adequada, a criança tenderá imitá-los.

De acordo com as diferentes etapas do desenvolvimento da criança, o professor pode propor atividades. No início, dando ênfase aos jogos e movimentos corporais. Depois explorando por meio do canto elementos musicais, como o ritmo, e a melodia, até chegar ao canto em grupo, com diferentes vozes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Musicalização: um pouco de história

A música está inserida na humanidade desde a Antiga Grécia, passando pela Idade Medieval e toda História da Música Ocidental. A música no Brasil se formou a partir da mistura de elementos europeus, africanos e indígenas. A música é utilizada em todas as ocasiões, por exemplo: em casamentos; festas populares; formaturas; até mesmo em velórios, ou seja, está inserida em todas as culturas, existem no Brasil e no mundo uma infinidade de gêneros musicais, desde os mais sofisticados como: Música de Concerto, chamada popularmente de música clássica ou erudita, é a principal variedade de música produzida ou enraizada nas tradições da música secular e litúrgica ocidental.

A música e o aprendizado são indissociáveis, ou seja, estão lado a lado desde muito antes da nossa existência, por exemplo; os compositores dos períodos da história da música ocidental: Barroco e clássico; Johan Vincent Bach, Ludwig Van Beethoven, Amadeus Mozart, Haydn entre outros, esses grandes compositores já compunham há séculos atrás, hoje nos proporcionando ouvir deleitar belíssimas melodias e arranjos musicais, na contemporaneidade existem também vários gêneros, sendo alguns descartáveis, ou seja, desaparecem rapidamente.

Ultimamente a música andou em declínio no Brasil e no mundo, devido a Pandemia do COVID-19, fazendo com que músicos e compositores ficassem sem estímulo da sua profissão, mas devido a vacina gradativamente tudo está voltando ao normal. Vários estilos musicais Brasileiros foram influenciados diretamente pelos Africanos, como; o samba; o axé, o maracatu, o choro, o coco, o jongo, dentre outros. O primeiro estilo musical que foi aceito pelas elites Brasileiras foi o samba, este estilo musical nasceu da fusão de ritmos portugueses com o Lundu Africano.

Um dos principais benefícios da música é propiciar a criança sobretudo na Educação Infantil estímulos do raciocínio, das linguagens, instiga a criatividade a socialização, faz com que a criança descubra, melodias, ritmos, harmonias, solfejos, para que essas práticas venham fluir naturalmente em contato com os instrumentos musicais. Alguns instrumentos musicais são de suma importância na

iniciação do ensino-aprendizagem das crianças, tais como: bandeirolas, flautas doces, apitos, pombos, entre outros, pois os mesmos incitam sua imaginação e aguçam a percepção musical.

Diante do exposto, aprender com música é uma forma de desenvolver os sentidos da criança, as canções de ninar são melodias suaves, para tanto contribuem para a formação cognitiva e instigam a imaginação, essas melodias ficam registradas em suas mentes, a música possui elementos constitutivos que dão origem a sua formação, como: Duração, intensidade, timbre, altura, ritmo, melodia, harmonia.

No Brasil, a música é um dos elementos culturais mais vivo que existe, esteve sempre presente em rituais religiosos, em festas e demais atividades cotidianas, a imaginação da criança ao ouvir uma música se depara com o maior encanto, para ela sem dúvida é uma coisa Divina, por que procura acompanhar através de movimentos do corpo, batendo palmas, e cantarolando algo que talvez só ela mesma entenda aquela linguagem, a música é sobretudo uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento das habilidades individual e coletiva, uma vez que, A Constituição Federal consagra no seu artigo 3º o objetivo de constituir uma sociedade livre, justa e solidária, garantindo o pleno desenvolvimento de todos os cidadãos.

O desafio que surge com a nova Lei 11.769/08, em consonância com a LDB 9394/96, é a formação de professores. Segundo os dados mais recentes do censo da Educação Superior, de 2006, o Brasil tem 42 cursos de licenciatura em música, que oferecem 1.641 vagas. Em 2006, 327 alunos formaram-se em músico no Brasil.

De acordo com o MEC, o ensino da música nas escolas brasileiras iniciou-se no século XVIV. A aprendizagem era baseada nos elementos técnicos- musicais, e realizada por exemplo, por meio do solfejo. No final da década de 1930, no entanto, Antônio Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone, buscaram inovações.

A música como qualquer conhecimento, entendida como uma linguagem artística, organizada e fundamentada culturalmente, é uma prática social, pois nela estão inseridos valores e significados atribuídos aos indivíduos e a sociedade que a constrói e que dela se ocupam.

Em face da velocidade da evolução tecnológica, ligada ao processo de globalização que caracteriza a sociedade contemporânea, Koellreutter (1998, pp. 43-44) acredita que somente um tipo de educação musical é capaz de reverter o quadro da precariedade para o ensino musical no Brasil atualmente: aquele tipo de educação musical não orientada para a profissionalização de musicistas, mas aceitando a educação musical como um meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo, de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade ou seja, por exemplo: as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (auto-disciplina), de trabalho em equipe, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores quantitativos e da memória, principalmente o desenvolvimento do processo de conscientização tudo, base essencial do raciocínio e da reflexão. Trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função da educação musical nas escolas a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais. O homem como objeto da educação musical.

O valor estético da música vem fluindo com o tempo. Desde as primeiras manifestações artístico-musicais, a música vem trilhando um caminho e construindo diferentes regras, valores e modos de criação e apreciação. Este olhar musical ainda vem refletindo muito sobre a educação que hoje é praticada dentro das escolas brasileiras.

O essencial é que o contato com a música, de modo prazeroso e interessante para o aluno, e que o professor de música esteja preparado para descobertas e improvisos. Se somos considerados por muitos como um país rico em diversidade e manifestação musical, é difícil de entender e aceitar que o ensino de música nas escolas não se encontra ainda disseminado. Se, atualmente vivemos numa sociedade urbana e industrial, em crescente processo de desenvolvimento, onde várias manifestações culturais se propagam de modo bastante intenso, rápido e diversificado, não seria exagero imaginar que nossos alunos estariam imersos e que teriam à sua disposição uma variedade musical imensa e rica, formadas por músicas de vários estilos, formas e épocas.

Este quadro, ainda presente em nossas escolas, vem corroborar que a função da escola continua sendo a de transmitir conteúdos de caráter extenso e elaborado, legitimados pela hierarquia dos bens culturais e, no caso específico da música, conteúdos musicais que se definem como sendo música clássica.

2.2 A educação musical e suas intervenções na Educação Infantil

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), apresenta como orientação didática, jogos e brincadeiras de improviso, que proporcionam excelente estímulo musical na Educação Infantil. As entidades escolares devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades, pois, a música ajuda em todas as fases e etapas do ensino.

A musicalização para crianças favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade do senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, do respeito ao próximo, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

Segundo, Paulo Freire, a autonomia é um saber necessário à prática educativa (FREIRE,1996), tal concepção filia-se diretamente ao campo da educação musical, especialmente às práticas da educação musical informal, onde existe a valorização do aluno enquanto sujeito da construção do seu próprio conhecimento.

A música em sua função; permite expressão emocional, fornece um prazer estético, diverte, comunica, obtém respostas físicas, conduz conformidade às normas sociais, valida instituições sociais e ritos religiosos, ela também contribui para a continuidade e estabilidade da cultura. Marinheiro e Pereira (2017, p. 2), concordam com tal afirmação e afirmam que:

Na Grécia, a educação era centrada na formação do indivíduo, visando o seu desenvolvimento completo, a fim de atingir seu máximo de virtude, e a música era obrigatória e fazia parte de todas as etapas da educação. Eles acreditavam que a música tinha poderes para suavizar costumes e direcionar a formação do caráter. A música na Educação Infantil vai além de cantar para que as crianças se distraiam, em um período do dia. Quem está em contato com uma criança sabe que a música é um importante meio para que estas possam trabalhar sua

expressão corporal, já que provoca estímulos, os quais permitem que as crianças se expressem através de gestos. A coordenação motora também pode ser explorada através da música, tanto a motricidade fina como ampla, pelo simples tocar ou manusear um instrumento musical, ou pela dança (SANTOS, 2017, p. 4).

A pesar de toda essa importância, apontada inclusive nos parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), na prática a música ainda apresenta pouco valor nas escolas, o que pode ser verificado pela pouca inserção da música na grade curricular das instituições de ensino, pela ausência do ensino sistemático desse conteúdo e de práticas de aprendizagem musical nesse espaço (LOUREIRO, 2008: GRANJA, 2006).

As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a:

- Brincar;
- Movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre;
- Expressar sentimentos e pensamentos;
- Desenvolver a imaginação, a curiosidade, e a capacidade de expressão;
- Ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo, da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas;
- Diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 19)

Questiona-se, a contratação de professores licenciados para lecionar música na Educação Infantil, uma vez que, alegam não encontrar profissionais aptos, para tanto, a Lei 11.769/08, afirma que o ensino da música deve estar inserido em todas as etapas da educação básica, contemplando o desenvolvimento de aprendizagem das crianças.

Segundo Teca Brito (2003, p. 17): A música é uma linguagem universal. Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras, a natureza, os animais, os seres humanos traduzem sua presença, integrando-se ao todo orgânico e vivo deste planeta.

2.3 Musicalização, teoria e prática

O que Jean Piaget fala sobre a música na Educação Infantil?

A este respeito Piaget expressa que: [...] A música, além de suas próprias contribuições, socializa e sensibiliza o indivíduo, desenvolve o seu poder de concentração e raciocínio, tão importante em todas as fases de nossas vidas. Auxilia, ainda na coordenação neuromotora e na parte fonoaudiológica da criança.

Segundo Vygotsky, a criança necessita de atividades específicas que proporcionem o aprendizado, pois seu desenvolvimento é dependente dessa aprendizagem por intermédio das experiências e interações em que foi submetida. O professor é mediador desse processo, por ser o mais experiente e planejar suas intervenções.

Diante deste contexto, o professor deve aplicar atividades que faça com que as crianças se tornem curiosas, críticas, reflexivas, que explorem, pesquisem, todo conteúdo.

Conforme Platão (427 a.c.), a música é um instrumento educacional mais potente do que qualquer outro e que pode transformar o homem e toda sociedade.

A Educação Infantil apresenta então, metodologias que envolvem atividades de alfabetização, atividades lúdicas, brincadeiras, músicas e jogos de movimentos, criando oportunidades para a criança ser criativa, imaginativa, e também, descobrir o seu eu e socializar-se com os seus pares. A música passa a ser considerada como uma estratégia pedagógica, cujas especificidades abrem um amplo leque para que o educador possa desenvolver um trabalho lúdico com os alunos.

Alguns pesquisadores americanos e canadenses, em 1998, encontraram na Eslovênia, uma flauta rudimentar com quatro furos inventados a partir de um pedaço de fêmur de uma espécie de urso. Calcula-se que este instrumento tenha aproximadamente 45 mil anos, portanto, conclui-se nesta pesquisa que o homem de Neandertal é provavelmente o criador do mais antigo instrumento musical, até então descoberto (GOIÁS, 2017). A vinda da família real em 1808, ampliou o acesso à música, contudo, apenas instituída oficialmente nas escolas a partir de

1854, e em 1890, passou a exigir que o professor tivesse formação específica (WOLFFENBUTTEL).

De acordo com o PNC, a música é a linguagem que traduz formas sonoras que expressam e comunicam sensações, sentimentos e pensamentos, através da organização e relação expressiva do som com o silêncio. Observa-se a importância da música no processo de ensino-aprendizagem, é possível envolvê-la em atividades que levem a criança a perceber o ensinamento proposto. É oportuno considerar a música como um elemento muito importante e já incluído no espaço curricular nacional para a Educação Infantil do Ministério da Educação e Cultura.

Nascimento (2013), destaca que refletir na organização curricular a partir da inclusão obrigatória da música na Educação Básica, denota que, ela seja incorporada no projeto pedagógico, baseando-se no princípio do pluralismo de percepções pedagógicas. Desta maneira, a organização curricular é direito e responsabilidade de cada escola, segundo os termos de Diretrizes Educacionais e de seu projeto pedagógico.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (LDB – LEI 9394, de 20 DE DEZEMBRO DE 1996).

Atividades com a música cantada, possibilita que as crianças dançam, Émile Jaques Dalcroze foi o criador de um sistema de música baseado no movimento corporal expressivo, que se tornou mundialmente difundido a partir da década de 1930. Dalcroze criou um sistema chamado Euritmia, em que os movimentos corporais eram transformados em uma espécie de ginástica. Nesse estilo de dança, o dançarino tem a opção de se expressar de uma maneira mais livre e atual.

Trabalha com o ritmo, dinamismo, movimentos inspirados na natureza e espontaneidade. Dalcroze também observou com bastante cuidado os processos de aprendizagem musical do seu tempo, que consideravam somente o aspecto intelectual da linguagem musical que, por consequência, impediam a criança de construir uma relação mais íntima e orgânica com o fazer musical. [...] A música

pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças. (BRÉSCIA; 2003, pág. 60).

Mesmo diante de tantos benefícios aqui já mencionados, o ensino aprendizagem de música ainda enfrenta grandes desafios. As diferentes formas de expressões, como; artes plásticas, teatro, dança e música, não se forma profissionais para trabalhar dessa maneira. Há disponibilidade reduzida ou até mesmo a ausência de material adequado para o desenvolvimento de atividades de Educação Musical; e também falta apoio por parte de dirigentes para que os professores possam desenvolver as atividades, complementa o coordenador dos Programas Educacionais da Fundação Osesp.

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas ou pautas. Ouviríamos juntas as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria, que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre as cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes. (ALVES, 2008, p. 56)

As contribuições da música para o ensino aprendizagem das crianças: crescimento da percepção rítmica e corporal, trabalhar a musicalização influencia as crianças a se movimentarem mais, aprimorando a sua percepção espacial, inteligência temporal, motricidade fina e/ou ampla, memorização de sequências, entre outros.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) defende a forma participativa da criança com o universo sonoro musical, no qual ela aprende por meio da escuta, da brincadeira de roda, dos jogos sonoros, rítmicos e de mãos, ampliando de forma progressiva as possibilidades expressivas e cognitivas do aluno.

A criança interage ativa e criativamente com a música, construindo seu percurso e elaborando seu conhecimento. Aprendendo a ouvir a cultura musical infantil, ou seja, conhecendo, entendendo e respeitando o modo como percebem e se expressam, será possível ampliar e enriquecer o trabalho musical que se pretende desenvolver. (RCNEI, 1998, p. 174).

Por que trabalhar a música e movimento na Educação Infantil? Além de trazer melhorias para a saúde mental e a motricidade como um todo, o aumento da sensibilidade proporcionado pela música também contribui para melhorar as capacidades de concentração e memorização. Assim, a criança tem maior capacidade de registrar e identificar os diferentes sons à sua volta.

[...] importa prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não da música, como muitas situações de ensino musical consideram. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje. (BRITO, 2003, p. 46).

2.4 A Educação Infantil na atual constituição brasileira

No Brasil, a Educação Infantil – isto é, o atendimento a criança de zero a seis anos em creches e pré-escolas – é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988.

O ensino da arte o constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos, e mais especificamente pela Lei 11.769/08, que se refere diretamente ao ensino de música.

A educação é um direito de todos e um dever do estado, garantido pela Constituição Federal de 1988, tendo como objetivo o desenvolvimento do educando.

A música é uma manifestação artística, culturalmente construída, que tem como material básico o som. Sendo uma manifestação artística, possui significados diferentes e pode ser considerada, por quem não faz parte do mesmo grupo cultural, como uma atividade não musical. A palavra “música” vem do grego *mousiké* e designava, juntamente com a poesia e a dança, “arte das musas” (LOUREIRO, 2003, p. 33).

[...] é importante que as escolas promovam a formação continuada de seus professores para oferecer um ensino de qualidade e atualizado. Os professores precisam ter a oportunidade de saber sobre as melhores formas de promover o ensino e compreender o quanto o trabalho com a musicalização infantil é

importante para o cognitivo da criança e contribui para que as aulas sejam mais atraentes e atrativas (ANTERO; SOUSA; ANTERO, 2017, p. 1).

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, a mesma foi elaborada com caráter explorativo. Os temas abordados na obra *Pedagogias em Educação Musical*, dos autores, MATEIRO, BEYER, REBACH, et al, também em sites encontrados enfatizando a temática, A música na Educação Infantil, também tendo como base a musicalização nos anos iniciais.

A investigação acerca desta temática nos mostrou vários caminhos percorridos, para tanto a musicalização na Educação Infantil tem como foco o ensino-aprendizagem na íntegra, tendo em vista os benefícios propiciados, ou seja, incita o raciocínio, as linguagens, o lúdico, as emoções dentre outros. A Lei 11.769/08, sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas diz o seguinte: altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Nº 9394/96- e torna obrigatório o ensino de música no ensino fundamental e médio, a carga do planejamento pedagógico das secretarias estaduais e municipais de educação. No ensino geral de artes, a escola pode oferecer artes visuais, música, teatro e dança. Com a alteração da LDB, a música passa a ser o único conteúdo obrigatório, mas não exclusivo.

O objetivo não é formar músicos nem grandes instrumentistas, mas inserir a música nas escolas é contribuir para a formação de cidadãos conscientes de suas atitudes e formação do caráter, da sua índole e sobretudo da personalidade. A música proporciona a socialização o respeito com o próximo e a conscientização do aprendizado como um todo.

O MEC recomenda que, além das noções básicas de música, dos cantos cívicos nacionais e dos sons de instrumentos de orquestra, os alunos aprendam cantos, ritmos, danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos, para, assim, conhecer a diversidade cultural do Brasil.

No decorrer da pesquisa bibliográfica, nos deparamos com umas diversidades de autores e gêneros musicais de grande relevância para o ensino-aprendizado na Educação Infantil, dentre eles: ALENCAR, GODOI, OLIVEIRA, et,

al. Diante disso, faz-se necessário o uso da musicalização no contexto escolar, a música pode ser inserida nas atividades de sala de aula, como uma importante ferramenta pedagógica para contribuir e aperfeiçoar a aprendizagem das crianças.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O professor de música na Educação Infantil deve ter esta preocupação. Tendo como objetivo ampliar e influenciar em nossas metodologias utilizando-se da música no desenvolvimento da criança como um todo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A habilidade EI03TS03, consiste em; as qualidades de som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir música e sons. Diante da pesquisa realizada, chegamos à conclusão que a música sem dúvida é de suma importância para o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, e sobretudo na Educação Infantil. É um processo de alterações complexas e interligadas das quais participam todos os aspectos de crescimento e maturação dos aparelhos e sistemas do organismo. O processo do desenvolvimento cognitivo infantil representa a evolução da criança no processamento das informações no cérebro, ou seja, à medida que cresce.

Através do ensino da música a criança vai se tornando mais capaz de adquirir, fixar e utilizar conhecimentos nas situações do seu cotidiano, só com a musicalização presentes esses benefícios serão atribuídos. Também durante a pesquisa detectamos a desvalorização dos professores de música diante das instituições de ensino, pois os mesmos raramente são contratados, apesar da sanção da Lei 11.769/08, em consonância com a LDB Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, afirmarem que, o ensino da música em sala de aula deve ser inserido em todas as etapas da Educação Básica, desde 2008. A aprovação da Lei foi sem dúvida uma grande conquista para a área de educação musical no país.

De acordo com Paulo Freire, a humanidade precisa de esperança, e que a tarefa do professor é contribuir para que essa esperança permaneça viva na vida das crianças. Assim, também o professor de música deve ter essa preocupação.

Diante do exposto vemos que, a música em suas inúmeras formas quando utilizada em sala de aula, desenvolve diferentes habilidades como: o raciocínio, a criatividade, promove a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética, além de desenvolver a linguagem oral, a afetividade, a percepção corporal e também promove a socialização. Na Educação Infantil, a música também desperta o lúdico, auxilia na alfabetização, ajuda a lidar com os próprios sentimentos.

Ao concluirmos esta discussão, gostaríamos que todos os professores com licenciatura em música fossem contratados para lecionar nas instituições de ensino, assim sendo, dariam sua contribuição para o desenvolvimento musical do Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi identificar e ratificar os benefícios diagnosticados através da música na Educação Infantil, uma vez que, utilizada prazerosamente em sala de aula aponta os caminhos que norteiam as habilidades e competências da musicalização.

Desde o nascimento dos seres humanos a música está sempre presente, seja em aniversários, casamentos, confraternizações, rituais religiosos dentre outros, vemos que apesar da obrigatoriedade da Lei 11.769/08, algumas instituições de ensino não a cumpre, talvez implica na falta de professores qualificados, o professor deve aplicar em sala de aula algumas práticas pedagógicas que contemplem a música na Educação Infantil como ferramenta de suma importância para o ensino-aprendizagem das crianças, uma vez que, os incitam nas linguagens, no raciocínio, na socialização, criatividade e sobretudo para um aprendizado individual e coletivo.

Durante esta pesquisa observamos que, a formação continuada dos professores de música na Educação Infantil é muito importante, uma vez que o ensino-aprendizagem está em constante evolução. Para tanto, deve ser valorizada no âmbito escolar, a ludicidade: cantar, brincar, pular, dançar, fica mais prazerosa ouvindo uma música de preferência infantil, quando a criança se depara com melodias suaves que a deixa tranquila e relaxada.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), um conjunto de reflexões de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os educadores que atuam diretamente com as crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Esta pesquisa sem dúvida contribuirá para o crescimento profissional dos educadores na Educação Infantil, enxergando que as crianças deverão conhecer uma diversidade de gêneros musicais, só assim desde cedo iniciarão seu bom gosto musical, desenvolvendo uma aptidão artística imensurável.

Portanto finalizamos esta pesquisa afirmando que, a música ultrapassa todas as barreiras, do tempo e do espaço, apazígua guerras, acalma feras e cura doenças.

REFERÊNCIAS

BEYER, Esther e Rebach Patrícia. Pedagogia da Música. Editora Mediação, (p. 13), 1ª Edição, janeiro de 2009;

DECKERT, Marta. Educação Musical: da Teoria à Prática na Sala de Aula. Editora Moderna Ltda. (p. 74), 1ª Edição, São Paulo, Brasil 2012;

LOUREIRO, Alícia. O Ensino da Música na Escola. Papirus Editora, (p.79), 7ª Edição. Campinas, São Paulo, Brasil 2010;

MATEIRO, Teresa. Pedagogias em Educação Musical. Editora IBPEX, (p. 42), 1ª Edição, Curitiba PR 2011;

Abra, Juliana. Tudo o que você precisa saber sobre musicalização na infância. 2019. Disponível em: < <https://leiturinha.com.br/blog/musicalizacao-na-infancia/> > Acesso em 09 de junho de 2022;

Araújo, Márcia Elizabeth de e Gleice Maria Carvalho de Lira. Projeto Música na Escola. 2022. Disponível em: < <https://www.construirnoticias.com.br/projeto-musica-na-escola/> > Acesso em 09 de junho de 2022;

BEZERRA, Igor de Tarso Maracajá. Aprendendo a ensinar coletivamente: A aprendizagem colaborativa na Musicalização Infantil da UFPB. 2017. Disponível em: < http://abemeducacaomusical.com.br/anais_isme/v1/papers/2442/public/2442-8838-2-PB.pdf > Acesso em 03 de junho de 2022;

BOMFIM, Priscilla Oliveira Silva e Thalita Mázala de Oliveira. Ouvir (e cantar!) uma boa música traz inúmeros benefícios. Já cantou hoje? 2018. Disponível em: < <http://chc.org.br/artigo/quem-canta-seus-males-espanta/> > Acesso em 02 de junho de 2022;

CALÇADE, Paula. Como a música ajuda no desenvolvimento cognitivo das crianças. 2018. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/12136/como-a-musica-ajuda-no-desenvolvimento-cognitivo-das-criancas> > Acesso em 02 de junho de 2022;

JUNIOR, LEONARDO. O que é Musicalização Infantil? 2018. Disponível em: < <http://musicana infancia.com.br/o-que-e-musicalizacao-infantil/> > Acesso em 03 de junho de 2022;

MATEUS, Marcelo. Relatório de Atividades do Projeto Música na Escola: 2018-2019. Disponível em: < <http://musicanaescola.sobral.ufc.br/index.php/2020/04/24/relatorio-de-atividades-do-projeto-musica-na-escola-2018-2019/> > Acesso em 06 de junho de 2022;

NADAL, Paula. Cantigas de roda para crianças da Educação Infantil. 2018. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/116/cantigas-roda-pre-escola> > Acesso em 02 de junho de 2022; **OLIVEIRA, Rosimary Lima Guilherme.** A inserção da música na educação infantil e o papel do professor. 2009. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3412_1722.pdf > Acesso em 03 de junho de 2022;

RAMBO, Zuleica Regina, Bruno Felix da Costa Almeida e Cristina Rolim Wolffenbüttel. Educação musical na infância: uma investigação sobre sua importância. 2018. Disponível em: < <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/495> > Acesso em 03 de junho de 2022.

VENANCIO, Arlete Juventina e Djeiziane Gabriela Diniz Carvalho. A musicalização na educação infantil: resistência ou conformismo. 2019. Disponível em: < <https://www.catolicadeanapolis.edu.br/biblioteca/wpcontent/uploads/2020/01/ARLETE-JUVENTINA-VENANCIO-e-DJEIZIANE-GABRIELA-DINIZ-CARVALHO.pdf> > Acesso em 03 de junho de 2022;

A ATUAÇÃO DO CUIDADOR ESCOLAR EM SALA REGULAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Zeneida Pereira Da Silva
Maria Aparecida Fernandes Medeiros

RESUMO

O trabalho de conclusão de curso intitulado "A Atuação do Cuidador em Sala Regular: desafios e possibilidades" é resultado de uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, onde realizamos um estudo bibliográfico sobre a atuação do cuidador escolar e sobre a educação especial; em seguida aplicamos um questionário com 08 (oito) questões sobre a atuação e os desafios da prática deste profissional. Escolhemos uma escola da rede municipal de ensino de Campina Grande-PB e aplicamos um questionário com 04 (quatro) cuidadores que desenvolvem suas atividades nesta instituição. Para análise e discussão dos dados recorreremos ao método da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e ao método estatístico para apresentação dos dados. Concluímos que a maioria dos cuidadores tem formação em licenciatura em pedagogia. Dentro da amostra tivemos 50% deles com uma atuação pequena, entre 3 (três) e 6 (seis) meses. Já a quantidade de alunos com cada cuidador está dentro do que preconiza a legislação. E, por fim, os desafios enfrentados por estes profissionais dizem respeito a falta de espaços e materiais para o desenvolvimento do seu trabalho, dificuldade dos alunos em se adaptarem à rotina da escola e os baixos salários.

Palavras-chave: Cuidador escolar; Educação Especial; Inclusão

ABSTRACT

The course conclusion work entitled "The Caregiver's Role in the Regular Room: challenges and possibilities" is the result of an exploratory qualitative research, where we carried out a bibliographic study on the role of school caregivers and on special education; then we applied a questionnaire with 08 (eight) questions about the performance and challenges of this professional's practice. We chose a school in the municipal education network of Campina Grande-PB and applied a questionnaire with 04 (four) caregivers who develop their activities in this institution. For data analysis and discussion, we used the content analysis method (BARDIN, 1977) and the statistical method for data presentation. We conclude that most caregivers have a degree in pedagogy. Within the sample we had 50% of them with a small performance, between 3 (three) and 6 (six) months. The number of students with each caregiver is within what is recommended by law. And, finally, the challenges faced by these professionals are related to the lack of spaces and materials for the development of their work, the students' difficulty in adapting to the school routine and the low salaries.

Keywords: School caregiver; Special education; Inclusion

1 INTRODUÇÃO

O trabalho de conclusão de curso (TCC) em tela objetiva apresentar e analisar a importância do cuidador no contexto da escola regular dentro de uma perspectiva de inclusão do (a) aluno (a) portador (a) de deficiência no sistema educacional da cidade de Campina Grande – PB. Além da importância deste profissional também estabeleceremos um debate sobre os desafios e as possibilidades na atuação destes profissionais de apoio no ambiente escolar.

Esta temática está situada no campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Pois, a inclusão de alunos com necessidades especiais, sejam elas de ordem física ou mental, tem se tornado um grande desafio para as escolas regulares e tem exigido dos mesmos espaços educativos atendimento educacional especializado para atender as necessidades sócio educacionais e de aprendizagem desses discentes. Assim, a perspectiva da inclusão visa buscar garantir a acessibilidade, o conforto, a segurança e o aprendizado, independentemente da idade, etapa, nível ou limitações dos (as) alunos (as).

Do ponto de vista de legislação podemos afirmar que o primeiro documento oficial que vai tratar da inclusão do portador de deficiência no Sistema Educacional Brasileiro foi a Constituição Federal – CF de 1988. Em seu artigo 205 assevera que a educação é um direito de todos e um 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.

E especificamente sobre a Educação Especial constatamos que no artigo 208 da CF, esta modalidade visa a plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade e o direito a educação, comum a todas as pessoas, através de uma educação inclusiva, em escola de ensino regular, como forma de assegurar o mais plenamente possível o direito de integração dessas pessoas aos espaços da sociedade.

Um marco legal importante é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Esta política apresenta um conjunto de avanços para o atendimento das crianças com Necessidades Educacionais

Especiais – NEEs. O primeiro se refere à inclusão na sala regular de todas as crianças. No contra turno estes alunos (as) teriam o atendimento especializado de acordo com sua necessidade. Esta perspectiva garante a inclusão e a socialização dessas crianças com outras. Na verdade, nesta perspectiva toda criança apresenta, ao longo de sua vida escolar, alguma necessidade especial; por isto, esta possibilidade de inclusão pode garantir o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas idéias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças! (Brasil, 2010).

Desta forma, de acordo com a política, a inclusão escolar impõe uma escola onde todos os alunos estão inseridos sem nenhuma condição de limitação de suas capacidades. Isto nos obriga a reconhecer a *escola das diferenças*, essas escolas reúnem em seus espaços todos os alunos como eles são: únicos, singulares, mutantes, etc.

Os princípios de uma educação inclusiva devem se orientar a partir da ideia de que toda pessoa tem direito de acesso à educação e de que toda pessoa tem a capacidade de aprender. Além desses, reconhecer que o processo de aprender de cada pessoa é singular e que a *educação inclusiva* diz respeito a todos.

Neste contexto passa-se a discutir a necessidade de profissionais junto a essas crianças no sentido de apoio para que possam efetivamente estar de forma inclusiva no espaço da escola. Assim, considerando os aparatos legais justifica-se a necessidade da presença de um profissional de apoio para o acompanhamento do aluno com deficiência ou necessidades educacionais especiais.

A partir de 2015 as políticas educacionais passam a reconhecer a necessidade deste profissional com um perfil próprio para o acompanhamento destas crianças. Desta forma, o profissional “cuidado escolar” deve desempenhar um papel fundamental no processo de inclusão do aluno necessidades educacionais especiais no âmbito escolar. Este cuidador é responsável pela

interação e bem-estar do aluno durante todo o período em que ele estiver dentro da escola, auxiliando o professor e o aluno nas atividades caso o mesmo não possua autonomia motora ou intelectual para isso.

Daí depreende-se que o cuidador escolar é uma

Pessoa que exerce atividades de alimentação e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015,).

Assim, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) inaugura um momento importante no processo de inclusão escolar iniciado já algum tempo no cenário brasileiro. A lei assegura a oferta de um profissional de apoio para alunos com deficiência matriculados em qualquer nível ou modalidade de ensino de escolas públicas e privadas.

Na nota técnica de 21 de março de 2013 do Ministério da Educação é assegurado a disponibilização de um profissional de apoio escolar, toda vez que o estudante com deficiência não demonstrar autonomia em higiene, alimentação, locomoção, e comunicação, segundo a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência; a saber:

[...] São adaptações, modificações e ajustes necessário e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, afim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2013).

A partir das leituras que realizamos e de nossa experiência como mãe de uma criança/adultos com deficiência o qual acompanhei na escola com sua cuidadora, me voltei para este campo e decide realizar este estudo sobre o perfil do cuidador escolar e os desafios e possibilidades de sua atuação.

Para tanto, além da revisão bibliográfica e estudo das leis que amparam a educação inclusiva e o perfil do cuidador, realizamos uma pesquisa de campo de cunho qualitativo e descritivo. Aplicamos um questionário com cuidadores que atuam em uma escola pública da rede municipal do município de Campina

Grande, eles responderam voluntariamente este questionário com questões que evidenciaram o perfil, os principais desafios e as possibilidades da sua atuação profissional no contexto escolar no contexto da educação especial e inclusiva.

Nomeamos os cuidadores que responderam ao questionário de cuidador 01, cuidador 02, cuidador 03 e cuidador 04, com o intuito de preservar o anonimato desses profissionais.

O nosso trabalho está organizado com a fundamentação teórica, a justificativa, a metodologia, os objetivos, resultados e discussão e as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Trajetória da Educação Especial e Inclusiva no Brasil

Desde a antiguidade as pessoas com deficiência eram excluídas do convívio social e inclusive familiar, naquela época as crianças que nasciam com alguma deficiência ou as pessoas velhas que apresentavam alguma invalidez eram abandonadas a própria sorte. No Brasil entre os séculos XVII e XVIII era comum as práticas de discriminação e desprezo contra as pessoas com algum tipo de deficiência, nesta época as pessoas portadoras de alguma deficiência eram trancadas em manicômios, prisões ou instituições responsáveis por abrigar e cuidar dessas pessoas rotuladas de "anormais".

Segundo Jimenez (1994 apud FOSSI, 2010 p. 13):

Desde o século XVII e XVIII as pessoas com deficiência e os velhos eram deixados para trás para morrer, como os esquimós deixavam os velhos e as pessoas com deficiência em locais estratégicos para serem devorados pelos ursos brancos. Não só os esquimós, mas algumas tribos indígenas, como a dos índios Ajores matavam os recém-nascidos, principalmente as do sexo feminino, assim como as pessoas com deficiência e os velhos que ficavam na tribo eram enterrados vivos, eles acreditavam que a terra os protegiam.

No Brasil na era cristã, as igrejas e conventos acolhiam as crianças que nasciam com alguma deficiência, os pais os colocavam em uma espécie de

cilindro com uma abertura no meio, girando a roda as crianças eram deixadas no interior da igreja, sendo criadas pelas freiras até os sete anos de idade, porém durante esse tempo elas eram obrigadas a trabalharem em troca do abrigo e da alimentação. Após completarem sete anos as meninas eram entregues para adoção e os meninos iam para o Arsenal da Marinha.

Segundo Mantoan (1997),

O cristianismo modificou a postura diante da deficiência incluindo seu portador entre as criaturas de Deus, assim ele não poderia ser abandonado, já que possuía alma. Sob a influência do cristianismo os portadores de deficiência passam a assistidos em suas necessidades básicas de alimentação e abrigo, mas não havia a preocupação com seu desenvolvimento e educação (p. 215).

Na citação acima fica evidente a preocupação que na época a igreja teve com os portadores de deficiência e sua exclusão da sociedade, no entanto essa preocupação era mais de cunho assistencial do que educativo.

No Século XIX, iniciou-se uma reintegração dessas pessoas ao convívio familiar, porém, mesmo sendo retiradas das instituições segregadas elas continuavam excluídas do convívio com as pessoas ditas normais, sendo-lhes ortogada a educação fora da escola.

No Brasil as primeiras escolas criadas para alunos com necessidades especiais data da época de D. Pedro II, voltadas principalmente para os surdos-mudos e os deficientes visuais, que ficou conhecida como instituto dos meninos cegos fundada em 1854 e mais tarde instituto Benjamin Constant. Ainda no Brasil Império em 1857 foi fundada o instituto dos surdos atualmente conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, todas no Rio de Janeiro.

Logo após a criação dessas instituições, teve início, no Brasil políticas voltada a Educação Especial. Nesse período surgiu uma nova fase da educação, em nosso País, destinada as pessoas com deficiência, na qual se desenvolveram Escolas e classes Especiais voltadas para o atendimento de crianças com deficiência.

O primeiro documento oficial e um dos mais importantes para o processo de inclusão da pessoa com deficiência na escola regular foi a Constituição

Federal de 1988, quando trata sobre a dignidade da pessoa humana e o direito a igualdade e educação para todos de forma distinta. Segundo o art. 206, inciso I O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. ||

Outro documento muito importante sobre as discussões da educação especial destinada as pessoas com necessidades especiais foi a Declaração de Salamanca, junho de 1994 na Espanha, foi a partir desse documento, resultado da conferência internacional de vários Países, que o Brasil se apoiou a iniciativa de elaborar políticas públicas voltadas para inclusão de alunos com deficiência na escola regular do ensino público.

Dispõe a Declaração de Salamanca.

[...] toda criança tem direito a educação como meio de alcançarem nível adequado de desenvolvimento, em que características individuais, habilidades e necessidades, que lhe são particulares, serão respeitadas. [...].

2. 2 Marcos históricos e normativos da Educação Inclusiva

Nos anos 90, no Brasil iniciou-se o processo de desmonte das classes e escolas especiais, todos os movimentos internacionais como fóruns e conferências foram muito importantes para o Brasil alavancar na construção deleis no processo de inclusão da pessoa com deficiência, na rede regular do ensinopúblico e privado. Em 1961, o atendimento as pessoas com deficiência passam a ser fundamentada pelas disposições da Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos – excepcionais|| à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Em 1966 foi publicada a Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que garante a todos a educação, sendo dever da família e do Estado promovê-la, baseada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana (art. 2º). Na (LBD) em seu capítulo V, art. 58, dispõe sobre a Educação Especial, afirmando que:

Entende-se por Educação Especial, para efeitos da Lei, a modalidade de Educação Escolar, oferecida preferencialmente na

rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Inciso 1º Haverá quando necessário, serviço especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial. Inciso 2º O atendimento Educacional será feito em classes, escolas ou serviço especializado, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns regular. (Brasil, 1996).

Outro marco importante no percurso da criação de leis para a Educação Especial foi em 1973, onde o MEC (Ministério da Educação), criou o Centro Nacional de Educação Especial -CENESP, responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, que impulsionou as ações educacionais voltadas as pessoas com deficiência e com capacidades acima da média. Visando transformar os sistemas de ensino em sistema educacional inclusivo, no ano de 2003 o Ministério da Educação lança o programa "Educação Inclusiva". Em 2004 como forma de solidificar o processo de Inclusão na rede regular de ensino o Ministério Público Federal divulga o documento "O ACESSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ÀS ESCOLAS E CLASSES COMUNS DA REDE REGULAR", com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes Mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. Muito importante esse documento, porque ele evidencia a necessidade da Inclusão escolar sobre todos os aspectos, não só considerando a deficiência física ou intelectual, mas também as pessoas com necessidades especiais ou peculiaridades, seja de ela qual for.

Em 2007, no contexto com o plano de aceleração do crescimento – PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação -PDE, reafirmado pela agenda Social de Inclusão das pessoas portadoras de deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento Educacional Especializado. Como podemos observar esse foi um momento muito importante no processo de Inclusão da pessoa com deficiência na escola , porque mesmo já constituído o direito legítimo a inclusão no sistema Educacional , as escolas ainda não estavam preparadas , não só nos aspectos físicos estruturais como também do corpo docente , não havia inda profissionais capacitados e espaços especializado para

receber esse público, como até hoje ainda encontramos escolas despreparadas para receber e manter o aluno com deficiência no ambiente escolar.

Mais adiante no ano de 2009, é baixado o decreto nº 6.949 de 25 de agosto, que regulamentou Convenção Internacional sobre os Direitos da pessoa com Deficiência, documento aprovado na ONU em 2006, sendo o Brasil signatário. Segundo o art. 24, item 2, alínea a esta convenção "Os Estados partes assegurarão que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema Educacional geral sob alegação de deficiência [...]". Com esse decreto estaria constituído o direito de a pessoa deficiente ser aceita na escola, no entanto já tínhamos um documento de Lei (Lei nº 7853/89) que prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial considerando crime a recusa de alunos com deficiência em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado.

Até aqui fizemos um breve relato das Leis e normas que contribuíram para a consolidação da Inclusão de pessoas com Deficiência no Sistema Educacional Brasileiro, tivemos avanços sim, porém precisamos avançar muito mais, principalmente em políticas públicas de condições de acesso e permanência na escola, formação continuada do corpo docente, valorização dos e melhores condições de trabalho dos professores.

3 METODOLOGIA

O presente estudo de pesquisa teve o caráter exploratório de cunho qualitativo. Para tanto realizamos um estudo bibliográfico sobre o tema e definimos uma escola da rede municipal de Camina Grande-PB para aplicação de um questionário (anexo) ao conjunto de cuidadores dessa instituição. Após a aplicação do questionário procedemos a análise dos dados a partir do referencial de análise de conteúdo de Bardin (1977), se valendo também da apresentação gráfica dos dados para um melhor entendimento dos resultados encontrados.

A discussão sobre a atuação do cuidador escolar está em suas discussões desde o início do meu curso de pedagoga. Percebi deste momento ser esta uma temática relevante para realização de um estudo. Para além disto, tenho um filho com deficiência e o acompanhamento na escola junto a sua

cuidadora. Esta proximidade com este profissional me impulsionou a desenvolver esta temática no meu trabalho de conclusão de curso.

Outro aspecto que justifica nosso trabalho é que esta profissão só ganhou visibilidade recentemente com pouca produção acadêmica sobre ela. Assim, esperamos que este trabalho possa contribuir com a produção acadêmica sobre esta temática. Analisar a atuação do cuidador escolar em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande-PB. Como objetivos específicos: Identificar o perfil do cuidador escolar em escola da rede municipal de Campina Grande-PB; compreender as dificuldades na atuação do cuidador escolar na rede municipal de ensino de Campina Grande-PB e Indicar os desafios do cuidador escolar na rede municipal de ensino de Campina Grande-PB.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como já apresentamos a nossa pesquisa de campo aconteceu com aplicação de um questionário aberto com 08 (oito) questões que foram respondidas por 04 (cuidadores) de uma escola municipal da cidade de Campina Grande – PB.

As questões visavam verificar qual a formação inicial desses cuidadores, tempo de atuação, quantidade de alunos atendidos por cada um, quais desses alunos atendidos tem laudo médico sobre a sua deficiência/Necessidades Educacionais Especiais, qual relação deles com as famílias dos alunos e quais as condições oferecidas pela escola para o desenvolvimento das suas atividades.

Já as três últimas perguntas foram direcionadas para verificar as estratégias e práticas para os alunos, a relação entre o professor, o cuidador e o aluno e, por fim, quais os desafios no desenvolvimento na atividade profissional de cuidador.

A seguir vamos apresentar os dados da pesquisa e as análises e reflexões a partir dos objetivos apresentados originalmente. Assim, um primeiro dado importante para apresentar se refere a formação inicial dos cuidadores.

Tabela I – Formação Inicial do Cuidador

CUIDADOR	Formação Inicial
Cuidados 1	Licenciatura em Pedagogia
Cuidados 2	Licenciatura em Letras
Cuidador 3	Licenciatura em Pedagogia
Cuidados 4	Licenciatura em Pedagogia

Uma constatação significativa é a de que a maioria dos cuidadores tem formação em licenciatura em pedagogia. Isso orienta que a formação inicial indicada nas diretrizes e leis sobre a atuação do cuidador escolar está sendo cumpridas. Ou seja, somente um cuidador do universo dos respondentes tem formação em licenciatura em letras.

Tabela II - Tempo de Atuação

TEMPO	QUANTIDADE	%
Entre 3 e 6 meses	02	50%
Entre 1 e 3 anos	01	25%
Entre 4 e 5 anos	01	26%

Outro dado importante de nossa pesquisa diz respeito ao tempo de atuação do profissional. Dentro da amostra tivemos 50% deles com uma atuação pequena, entre 3 (três) e 6 (seis) meses. Isso denota que eles estão há pouco tempo nesta atividade merecendo uma reflexão sobre a questão. É sabido que mais tempo atuando em uma determinada área haverá mais possibilidades de um determinado profissional ressignificar suas práticas; por este motivo a nossa indicação de reflexão. Da mesma forma a quantidade máxima de alunos com deficiência que o apoio escolar pode acompanhar.

Vejamos a tabela III:

Tabela III - Quantidade de Alunos Por cuidador

CUIDADOR	ALUNOS ATENDIDOS
Cuidados 1	02
Cuidados 2	04
Cuidador 3	03
Cuidados 4	02
04 Cuidadores	11 Alunos atendidos

De acordo com a LBI (2015) cada cuidador escolar ou *apoio escolar* como a lei define, deve ficar com no máximo com 3 (três) alunos com deficiência para acompanhamento. A partir desta determinação vemos em nossos dados que um

dos quatro cuidadores participantes da pesquisa, está com 04 (quatro) alunos com deficiência, número superior ao indicado pela legislação.

Este fato merece uma atenção. É possível que este profissional de apoio escolar esteja com uma carga de trabalho além do normal e isto pode estar afetando o bom rendimento de seu trabalho. A direção da escola deve estar atenta a esta questão para que não haja problemas tanto para o profissional quanto para os alunos acompanhados por ele.

Uma constatação importante é que todos os alunos com deficiência assistidos pelos cuidadores têm laudo médico indicando a deficiência e o grau dela. Este é um dado bastante significativo, pois sem um laudo a aluno não poderia ser atendido, ainda que isto ocorra em muitas escolas. Na verdade, ficariamuito difícil o profissional do apoio escolar acompanhar uma criança sem um laudo especificando a deficiência. De qualquer forma, com a presença de um laudo médico fica muito mais fácil a organização e acompanhamento de um plano de trabalho.

Tabela IV – Fornecimento de Materiais e Espaço.

CUIDADORES (AS)	Materiais	Espaço Adequado
Cuidador (a) 01	SIM	SIM
Cuidador (a) 02	NÃO	NÃO
Cuidador (a) 03	NÃO	NÃO
Cuidador (a) 04	NÃO	NÃO

Com exceção do cuidador 01, todos os outros relataram as dificuldades de espaços e materiais para o desenvolvimento do trabalho junto as crianças com deficiências. O cuidador 02 relata que:

Todo material TA foi confeccionado por mim, até o momento, é feito com recursos próprios. Várias vezes fui informada pela atual gestora que não havia recursos para a compra desse material. Com relação ao espaço, não dispomos e nem fazemos uso de tais espaços (Cuidador, 02).

Este dado ilustra muito bem as dificuldades por que passam os cuidadores escolares (apoio escolar) no desenvolvimento de suas atividades. Entendemos que apesar de ser importante a presença desses profissionais no contexto da escola comum, as condições materiais são fundamentais. Ou seja, sem os

materiais necessários e os espaços adequados esta atividade fica bastante prejudicada. A escola inclusiva precisa de todas as condições de acessibilidade para essas crianças, pois só assim ela será efetivamente inclusiva.

Outro aspecto investigado em nossa pesquisa diz respeito às estratégias e práticas utilizadas por esses profissionais no auxílio às atividades pedagógicas junto aos alunos. Constatamos que a maioria dos cuidadores se vale da TA – Teoria Assertiva como referência para o desenvolvimento de suas atividades. Além desta abordagem os cuidadores desenvolvem materiais pedagógicas com o auxílio dos docentes do AEE – Atendimento Educacional Especializado da escola.

Tabela V – Relação professor x aluno x cuidador

CUIDADORES (AS)	Relação professor x aluno	Relação professor x cuidador	Relação professor x aluno x cuidador
Cuidador (a) 1	Boa	Boa	Boa
Cuidador (a) 2	Ótima	Boa	Boa
Cuidador (a) 3	Boa	Boa	Boa
Cuidador (a) 4	Ruim	Ruim	Ruim

Já a relação entre professor x aluno x cuidador foi um outro aspecto que a nossa pesquisa averiguou. Esta questão indagou sobre esta relação considerando a relação professor x aluno, professor x cuidador e a relação entre os três.

Na tabela V está demonstrada a qualidade de todas essas relações. Percebemos que em média a relação foi descrita como boa, porém há indicação de todos os cuidadores da necessidade de melhoria nessas relações, principalmente entre o professor e o cuidador. Pois, vemos que a relação professora x aluno é descrita como a mais adequada na realidade pesquisa.

Por fim, apresentamos os dados sobre os desafios em atuar como cuidador escolar ou como a legislação indica profissional do apoio escolar. Nesta questão os cuidadores colocaram livremente esses desafios. Primeiro indicam que o maior desafio é aceitação a adaptação às rotinas escolares por partes dos alunos com deficiências. Ou seja, se faz necessário esperar o tempo em que ele, o aluno, consiga entender as atividades e consiga realizar com autonomia e com um nível de compreensão satisfatória.

Outros desafios é a falta de um lugar específico para trabalhar, alguns alunos não suportam muito barulho, às vezes fica inviável em sala de aula regular desenvolver este trabalho. Em mesma importância está a falta de compreensão dos gestores e técnicos sobre a importância do trabalho do cuidador escolar. Como também a falta de informação e formação por parte dos professores em relação a diversidade de deficiências presentes no ambiente da escola.

Como um último desafio a ser vencido é o baixo salário pago esses profissionais. Acreditam que um bom e justo salário seria essencial para um reconhecimento desta profissão e melhor desempenho por parte dos profissionais de apoio escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de nosso trabalho podemos constatar que a maioria dos cuidadores tem formação em licenciatura em pedagogia. Isso orienta que a formação inicial indicada nas diretrizes e leis sobre a atuação do cuidador escolar está sendo cumpridas. E, outro dado importante de nossa pesquisa, a título de conclusão, diz respeito ao tempo de atuação do profissional. Dentro da amostra tivemos 50% deles com uma atuação pequena, entre 3 (três) e 6 (seis) meses. Já a quantidade de alunos com cada cuidador está dentro do que preconiza a legislação.

Um bastante significativo diz respeito ao laudo médico das crianças com deficiências. Todos os alunos com deficiência assistidos pelos cuidadores têm laudo médico indicando a deficiência e o grau dela. Esses permitem que o trabalho da escola e do cuidador sejam mais eficazes nos seus objetivos.

Ao final, considerando os desafios enfrentados por estes profissionais constatamos que existem dificuldades de espaços e materiais para o desenvolvimento do trabalho junto às crianças com deficiências. Outro desafio diz respeito à dificuldade dos alunos em se adaptarem à rotina da escola. E, os salários, como sendo um dos problemas para o bom exercício destes profissionais. Esperamos que esse trabalho possa contribuir e despertar em futuros pesquisadores o interesse pela temática.

REFERÊNCIAS

Atribuições do cuidador : Disponível em : <http://valenews.com.br/blog/o-que-faz-o-educador-escolar-atribuições-salários>.

Brasil Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência ; Lei nº 13.146 de 6 de Julho de 2015. Capítulo IV do direito á educação: Disponível em ; <http://www.planalto.gov.br/ccivil.03/Ato2015.2018/2015/Lei/L131.46.htm>; acesso 15 de Junho de 2022.

Brasil Nota Técnica nº 24 de março 2013 orientações aos sistemas de ensino para implementação da Lei nº 12.764/2012.

CONEDU. VII Congresso Nacional de Educação; Educação como (re) existência: mudanças conscientização e conhecimentos . 15, 16 e 17 de outubro de 2020; centro Cultural de exposições Ruth – Macéio – Al.

Conheça os desafios do cuidador na educação inclusiva na escola. Blogdo Educamundo. Disponível em: <https://www.educamundo.com.br/blog/conhe%c3%A>. Acesso em 15 de junho de 2020.

O que faz o cuidador escolar : Disponível em : <https://portalidea.com.br/blog/o-que-faz-o-cuidador-escolar-atribuições-salario>. Acesso em 15 de junho de 2020.

SILVA, N. C. **Atuação de cuidadores em salas regulares: desafios e possibilidades**. 2021. Trabalho de conclusão de curso (graduação em Pedagogia, Centro Universitário UNIFACIG, Manhauçu, 2021

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Martins Fontes: São Paulo, 1977.

BRASIL. *Constituição Federal*. Congresso Nacional: Brasília: 1988.

_____. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Ministério da Educação. Brasília: 2015.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB*. Ministério da Educação. Brasília: 1961.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB*. Ministério da Educação. Brasília: 1996.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. Brasília: 2008.

_____. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial, 1994.

SHIMAZAKI, W. M. *Fundamentos da Educação Especial-...da educação ...*, 1993-gestaoescolar.diaaia.pr.gov.br

SILVA, S. M. da. *Educação Inclusiva: a importância do cuidador escolar no acompanhamento do educando com deficiência*. Universidade Federal da Paraíba, Trabalho de Conclusão de Curso. João Pessoa: 2018.

SOUZA, A. B. *Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: um relato de experiência com cuidador escolar*. Universidade Estadual da Paraíba, Trabalho de Conclusão de Curso. Campina Grande: 2019.

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM
ALUNOS DO 1º ANO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO
PERÍODO DE PANDEMIA DA COVID- 19**

Ana Caroline Costa Silva
Luciane Carneiro de Souza

RESUMO

O presente artigo reflete sobre a defasagem educacional de alunos do 1º ano nos anos iniciais, do ensino fundamental, durante a pandemia da Covid-19, entre os anos de 2020 e 2021. Como eixo problematizador, tem-se: quais os desafios enfrentados pelos(as) professores (as) do 1º ano dos anos iniciais, em escolas públicas e privadas no processo de ensino/aprendizagem, realizado em tempos de pandemia o ensino remoto? Quais impactos observados durante as aulas remotas para esses alunos que ainda estavam em processo de alfabetização e letramento como uma prática pedagógica? O objetivo geral é analisar os impactos causados pelo ensino remoto no processo da alfabetização e letramento, para alunos do 1º ano nos anos iniciais do ensino fundamental. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de base descrita. Em termos de resultados, observou-se que o processo de aprendizagem, por meio ensino remoto, para crianças em fase de alfabetização e de letramento foi prejudicado por fatores diversos como a falta de acesso digital e a desmotivação.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; prática pedagógica; pandemia de Covid-19.

ABSTRACT

This article reflects on the educational gap of 1st year students in the early years of elementary school during the Covid-19 pandemic, between 2020 and 2021. As a problematizing axis, we have: what are the challenges faced by (as) teachers of the 1st year of the initial years, in public and private schools in the teaching / learning process, carried out in times of a pandemic or remote teaching? What impacts were observed during remote classes for these students who were still in the process of literacy and literacy as a pedagogical practice? The general objective is to analyze the impacts caused by remote teaching in the literacy and literacy process, for 1st year students in the early years of elementary school. Methodologically, it is bibliographic research with a described base. In terms of results, it was observed that the learning process, through remote teaching, for children in the literacy and literacy phase was hampered by various factors such as lack of digital access and lack of motivation.

Keywords: literacy; pedagogical practice; Covid-19 pandemic.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta como tema a alfabetização e o letramento enquanto uma prática pedagógica com alunos do 1º ano nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no período da pandemia da Covid- 19. No momento atual, a educação nacional enfrentou vários momentos difíceis e ainda depara-se com diversos desafios, dentre os quais aqueles que se referem à alfabetização e ao letramento dos alunos do 1º ano nos anos iniciais, e às aulas remotas, desde que foi diagnosticado o primeiro caso de infecção por corona vírus, registrado no Brasil, em 2020.

Nossa pesquisa configura-se como bibliográfica, com abordagem descritiva, e ancora-se nos seguintes questionamentos: quais são os principais desafios enfrentados pelos (as) professores (as) do 1º ano dos anos iniciais, de escolas públicas e privadas, no processo de ensino/aprendizagem remoto, em tempos de pandemia? Quais os impactos encontrados, durante as aulas remotas, pelos alunos do 1º ano nos anos iniciais que se encontravam em processo de alfabetização e letramento como uma prática pedagógica?

Para responder as questões de pesquisa, temos como objetivo geral analisar os impactos causados pelo ensino remoto, durante o período da pandemia Covid-19, no processo da alfabetização e letramento dos alunos do 1º ano nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E como objetivos específicos: a) identificar a importância de uma prática pedagógica no período da pandemia Covid-19 para o processo de alfabetizar letrando alunos do 1º ano nos anos iniciais; b) estimular o método de ensino remoto como uma ferramenta que possibilita a alfabetização e letramento como uma prática pedagógica; e, c) descrever as possibilidades para a alfabetização e o letramento com alunos do 1º ano nos anos iniciais no período de pandemia Covid-19.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, os dados foram coletados em sites governamentais e em plataformas de indexação, com produções acadêmicas como artigos, capítulos, resenhas e livros. A escolha por esses documentos e produções possibilitou-nos reflexões sobre a temática abordada e propiciou a fundamentação desse estudo, dada a extensão de pesquisas realizadas sobre o ensino em contexto de pandemia.

Frente à pandemia, o Ministério da Educação (BRASIL, 2020b) autorizou a substituição, nas escolas públicas e privadas das aulas presenciais pelo modelo remoto para as instituições de ensino superior e, pouco depois, para a educação básica. Aproximadamente, um ano e meio após a autorização original, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020) divulgou o primeiro levantamento com os impactos causados pelo vírus.

A pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil (INEP, 2020), que contempla toda a educação básica, aponta que 9 em cada 10 escolas, ou seja, 90,1% não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020. No ensino privado, 70,9% das escolas permaneceram fechadas no ano 2021. O número é consideravelmente menor que o da rede pública: 98,4% das escolas federais, 97,5% das municipais e 85,9% das estaduais.

De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), nos últimos anos o Brasil demonstrou um avanço, ainda que lento, no acesso e frequência das crianças e dos adolescentes à escola. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos de idade, etapa em que a escolarização já está, praticamente, universalizada antes da Covid-19. Com as escolas fechadas por causa da pandemia, em novembro de 2020, cerca das 3,7 milhões de crianças matriculadas não tiveram acesso às atividades escolares e não conseguiram se manter aprendendo em casa.

Por conseguinte, ocorreram esses problemas e surgiram novos desafios, havendo, pois, a necessidade de buscar novos percursos para educação, uma vez que a alfabetização contínua depende do desenvolvimento de cada indivíduo. Contudo, o letramento e a alfabetização apesar de distintos, andam de mãos dadas, pois a alfabetização é época na qual criança adquire algumas competências e habilidades com as quais desenvolverá a prática de leitura e interação social.

O contexto atual provocou uma grande transformação na educação, que vivenciou uma verdadeira catástrofe dentro e fora da escola. No entanto, os avanços tecnológicos podem contribuir para a diminuição desse problema enfrentado por professores e alunos, uma vez que as aulas remotas, através do processo virtual, com o uso de recursos tecnológicos e pedagógicos, conseguem facilitar o processo de ensino aprendizagem. Um exemplo desses recursos é o

audiovisual, considerado também como uma forma de leitura, que está cada vez mais presente na vida dos nossos alunos e, nesse movimento, torna-se fundamental levar essa ferramenta para a sala de aula.

A BNCC (2018) salienta que o letramento digital proporciona novas práticas de linguagem contemporâneas, pois abrem um conjunto de novas possibilidades de acesso e de produção. A leitura e a escrita digitais inserem a criança em diversas práticas sociais e as fazem observar o mundo de outra forma e viver com mais autonomia.

Entendemos que a alfabetização e letramento são processos de aprendizagem complexos e desafiadores para professores (as) e alunos (as) e tornou-se ainda mais perante o cenário de distanciamento social que se instalou no Brasil, em março de 2020. Em consequência à pandemia do novo coronavírus, escolas de todo Brasil foram fechadas para preservar a saúde de estudantes e funcionários.

A suspensão das aulas na condição de estratégia adotada para tentar combater o avanço da Covid-19 no Brasil conduziu a novos desafios aos gestores, professores e famílias, em meio ao caos, as incertezas, o medo e o pânico. A primeira recomendação decretada foi o distanciamento social, como forma indispensável para conter o crescimento dos casos e demandas por atendimento nos hospitais e postos de saúde.

A pandemia da Covid-19 provocou muitas mudanças na vida e na rotina de todos. Contudo, o setor educacional buscou inovações através do uso da tecnologia e suas novas ferramentas, inovando a prática pedagógica. Foram realizadas inúmeras adaptações, desenvolvidas para alcançar as famílias que não tinham acesso ao ensino remoto, já que se encontravam excluídas socialmente, pelo distanciamento social. Porém, dentre os novos caminhos percorridos, um deles ainda se torna mais delicado, visto que a maioria dos estudantes de escolas públicas e professores não possuem acesso à internet de qualidade, nem aos equipamentos eletrônicos, dificultando, desse modo, o vínculo de interação e aprendizagem escolar.

Na segunda semana de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020) declarou como pandemia a infecção pelo Novo Coronavírus COVID-19. Neste período já se registrava mais de 118 mil casos, em 114 países e 4.291

pessoas mortas. Assim, para reduzir o risco de contaminação e amenizar os efeitos causados à educação em todos os níveis, criou-se o Ensino Remoto Emergencial (BRASIL, 2020a), formado por estratégias didáticas e pedagógicas desenvolvidas para diminuir os impactos do isolamento social sobre a aprendizagem, mediadas por tecnologias, ou não, e que ajudam a manter os vínculos intelectuais e emocionais dos estudantes e da comunidade escolar.

As discussões sobre o distanciamento social aumentaram ao passo que o distanciamento era sugerido pelos especialistas, a fim de conter a disseminação do vírus. Com isso, os alunos passaram às aulas remotas, assistindo suas aulas *on-line*, com o apoio de videoaulas, apostilas dentre outras ferramentas utilizadas para amenizar os efeitos causados pela pandemia na escolarização desses sujeitos, inseridos no 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Todavia, mesmo os professores auxiliando as crianças é essencial a presença e contribuição da família ou dos responsáveis, posto que é por meio do apoio familiar que os professores concretizam a alfabetização das crianças de forma adequada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Traçaremos um breve percurso histórico, desde os primeiros sistemas de escrita da Antiguidade até os dispositivos atuais. Discorreremos a respeito do uso das cartilhas e dos métodos de alfabetização em nossa atualidade. Podemos, possivelmente, pensar o processo de alfabetização partindo do princípio de que esta surgiu na Antiguidade, por meio da concepção ortográfica do mundo, partindo de um desenho e da representação gráfica de uma palavra, através da escrita. De acordo com Cagliari (1996), o homem, desde seus primeiros tempos de existência, procurou emitir de alguma forma sua maneira de viver e compreender o mundo. Como ele não conhecia outra forma de linguagem começou, então, a desenhar objetos e a registrar os fatos que ocorriam na época.

Dessa forma, o homem percebeu que o desenho era uma forma gráfica de representar o mundo. Depois, com o surgimento de novos e diferentes povos,

cada um foi aprimorando suas representações de acordo com os interesses políticos, financeiros, religiosos e culturais. Assim, essas representações do mundo enfatizam o letramento como uma prática pedagógica.

A escrita conforme conhecemos atualmente, o alfabeto com o qual reedificamos graficamente ao presenciar objetos e sujeitos, instrumento pelo qual somos capazes de dizer das coisas e dos outros, é decorrente de longos anos de história da escrita e resultado de sua demanda de registrar fatos, ideias e pensamentos (RIZZO, 2005, p.13). Assim, de acordo com Mortatti (2000), no final da década de 1910, o termo alfabetização passou a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita. A alfabetização, nesses casos, ocorria a partir da transmissão de conhecimentos relativos à escrita de quem os possuía para quem queria aprender.

Segundo Cagliari (1996), aprender a decifrar a escrita, ou seja, a ler relacionando os caracteres, as palavras da linguagem oral, devia ser um procedimento comum, de relativa importância da alfabetização, na Antiguidade. Nesse período, o ensino da leitura e da escrita enfatizava somente o domínio do alfabeto, ensinava-se ao indivíduo apenas o nome e as formas das letras. Esse processo iniciava-se pelo reconhecimento oral do nome de cada letra (RIZZO, 2005).

2.2 CARTILHAS: UM MODELO DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO BRASILEIRA

Podemos ressaltar que alfabetização brasileira não progrediu sem a presença das cartilhas. Mencionamos algumas cartilhas que são emblemáticas na educação brasileira, tais como a Cartilha Sodré, Caminho Suave, Cartilha da infância, e, embora de épocas diferentes, foram importantes nos períodos que as foram trabalhadas em sala de aula do país. Para Cagliari (1996), as cartilhas apresentam a mesma estrutura, ou seja, são compostas por letras, sílabas, palavras e frases curtas para facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita, pois, as primeiras cartilhas escolares, até cerca de 1950, davam ênfase à leitura (CAGLIARI, 1996, p. 31). O importante nesse momento era ensinar o abecedário.

Naquela época, a leitura era feita no decorrer dos exercícios de decifração e de identificação de palavras, por intermédio dos quais os alunos aprendiam as associações entre as letras e sons, seguindo a ortografia da época. A cartilha fundamentada na leitura passou por transformação a partir dos anos de 1950, quando a escola começou, naquele momento, a se dedicar à alfabetização dos alunos pobres, carentes de recursos materiais e culturais da vida familiar, que aplicavam dialetos diferentes da fala culta.

O destaque passou a ser dado a produção escrita e não mais à leitura. Para Cagliari (1996), o interessante era aprender a escrever as palavras, a atividade escolar deixou de privilegiar a aprendizagem e passou a cuidar apenas do ensino, ou seja, àquilo que o professor careceria de fazer em sala de aula. Nãoobstante, no início, este método proporcionou aos alunos dificuldades crescentes, mas que, aos poucos, foram libertando-os do uso da cartilha, levando-os a ler alguns textos infantis. Ainda segundo Cagliari (1996), a cartilha já trazia em si o esquema de todas as outras cartilhas que surgiram depois, até recentemente, caracterizando a alfabetização a partir do estudo da escrita.

Para Mortatti (2000), as primeiras cartilhas brasileiras fundamentavam-se nos métodos sintéticos, introduzindo o ensino da leitura e da escrita por intermédio da apresentação das letras e seus nomes. Em seguida, eram ensinadas as famílias silábicas, a ler palavras formadas com essas sílabas, para, na sequência, serem ensinadas apenas frases isoladas. No que se refere à escrita, havia o reforço da caligrafia, da cópia, dos ditados e da formação de frases, a ortografia e o desenho correto das letras.

No início da década de 1980, essa tradição prática passou a ser sistematicamente questionada, como consequência de novas urgências políticas e sociais que foram complementares às propostas de transformação na educação, a fim de combater, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças. De maneira que esse marco teórico-metodológico percorreu o Brasil e o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultou das pesquisas sobre a psicogênese, como as realizadas pela estudiosa argentina Emília Ferreiro e seus colaboradores.

Para Mortatti (2006), deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança sujeito consciente, o

construtivismo apresenta-se não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual” (MORTATTI, 2006, p. 10), demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, de metodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas.

Contudo, mesmo com o surgimento de obras tidas como construtivistas, que tinham em suas propostas educacionais a aplicação dos ensinamentos de psicogênese da língua escrita, formuladas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), o processo de alfabetização prosseguia sendo planejado mediante o uso do livro didático. Buscava-se a junção da metodologia sobreposta aos livros didáticos com a teoria de aprendizagem construtivista formando, conseqüentemente, uma espécie de cartilha construtivista.

Nesse interim, segundo Mortatti (2006), os defensores das tradicionais cartilhas queriam constituir, paradoxalmente, um método eclético ou misto entre a cartilha e as teorias construtivistas. E, ainda que os professores afirmassem que as cartilhas serviam apenas como material de apoio ou para a preparação de suas aulas isso não se encaixava à proposta construtivista ou interacionista. Mortatti (2000) defende que não é coerente que o professor deixe de usar cartilha no seu sentido físico e continue avançando com suas atividades cotidianas de maneira mecanizada e sem importância. Destacamos que, apesar dos alunos não possuírem uma cartilha nas mãos, é normal os professores passarem na lousa todo o conteúdo para cópia em seus cadernos, fazendo disso uma outra forma de cartilha.

Por sua vez, Ferreiro (2006) aponta que as cartilhas fornecem um universo artificial e desinteressante aos estudantes, com palavras isoladas, aparentemente simples e sonoras encontradas nas cartilhas. No processo de assimilação das crianças, meramente, não se estabelece uma conexão. Portanto, Ferreiro (2006) recomenda a utilização de textos sobre as atualidades, livros, histórias, jornais e revistas para estimular a compreensão da função social da escrita. O autor confirma, além disso, que é primordial que o professor trabalhe com textos que tenham significados para as crianças e de valor social.

2.3 SOBRE A TEORIA DA APRENDIZAGEM CONSTRUTIVISTA PARA A ALFABETIZAÇÃO

Na história da alfabetização no Brasil há momentos marcantes em relação aos métodos de ensino inicial da leitura e da escrita e no caminho contrário aos métodos aplicados temos a teoria da aprendizagem construtivista para a alfabetização, produzida por Ferreiro e Teberosky (1985). Todavia, antes de discorrermos sobre o construtivismo cabe, aqui, apontarmos alguns dos essenciais métodos de alfabetização utilizados historicamente para ensinar a criança a ler e a escrever.

Inicialmente, temos o método sintético em que, de acordo com Mortatti (2000), a aprendizagem da leitura e da escrita baseava-se em uma questão prática, tratava-se de uma técnica para simplesmente decifrar o texto. O método de aprendizagem da leitura era visto como uma associação entre respostas sonoras e estímulos gráficos. A título de exemplo: se o professor introduzia a aula ensinando o traçado isolado de cada letra e, às vezes, só partia dela, era irrelevante o significado da palavra nesse contexto, com um todo na frase.

Esse método ficou conhecido como analítico, o qual, de acordo com Mortatti (2000), manifestou-se em oposição ao método sintético. O método analítico ensinava o aluno para a realização de uma análise do todo, que pode ser uma frase ou uma palavra, para chegar às partes mais compreensíveis, como as sílabas, partes notórias para o desconhecido.

Com isto, trazemos o seguinte exemplo: uma professora começa o seu trabalho de alfabetização com os alunos iniciando por uma determinada frase, "João trabalha em um mercado com vendas", e a partir daí divide-a em partes menores, extraíndo as palavras (trabalha) e chegando as unidades mais compreensíveis, a partir das sílabas "tra-ba-lha".

Um outro método é o fonético, que, conforme explica Mortatti (2000), foi proposto pelo linguista americano Bloomfield, e no qual se defende a aquisição da linguagem como um processo mecânico. O método fônico tem como propósito fazer com que a criança manifeste os padrões regulares de uma compreensão entre o som e a soletração, por meio da leitura de palavras, através das quais ela compreenda as correspondências entre soletração/som. Exemplificando: uma professora mostra na lousa uma palavra significativa "ambulância" associada à

imagem que representa esse objeto. Em seguida, fazendo uso da leitura em voz alta, juntamente com os alunos, supostamente a relação entre o grafema e o fonema de cada sílaba ou letra Am-bu-lân-ci-a é estabelecida, demonstrando que o vocábulo possui 5 sílabas e 10 letras.

No entanto, Ferreiro e Teberosky (1985), em contradição à aplicação dos métodos mencionados acima, e em acordo com a teoria da aprendizagem construtivista, inspirada pela concepção piagetiana de epistemologia genética, entendemos que o professor, ao invés apontar os erros e fornecer a resposta correta, deve questionar as respostas apresentadas pela criança, conduzindo-a na percepção de suas limitações. Dito de outra forma, é importante permitir que a criança progrida na sua própria convicção e hipóteses sobre o que está sendo investigado.

Antes dos estudos de Emília Ferreiro os debates a respeito da alfabetização giravam em torno apenas dos métodos analíticos, sintético ou fonético. Para muitos educadores a alfabetização inicial era simplesmente a relação entre o método utilizado e o estado de "maturidade" ou de "prontidão" da criança. Entretanto, conforme Ferreiro (2001) ressalta, os métodos não oferecem mais do que sugestões ou conjunto de proibições. A perspectiva de Ferrero e Teberosky (1985), afasta-se das concepções mecanicistas sobre o processo de alfabetização e passa a seguir as teorias construtivistas de Piaget.

A transformação no processo de alfabetização decorreu justamente do fato de explicar como as crianças aprendem: elas passam por estágios até se apossarem do código linguístico e, dessa forma, passar a dominá-lo. Assim, o objetivo primordial de Ferreiro e Teberosky (1985) em nenhum momento foi rotular as crianças e sim conduzir os educadores frente às melhorias cognitivas de seus alunos. Devemos, portanto, considerar que Ferreiro não criou um método de alfabetização, como os demais mencionados acima, e sim estudou como se realiza a construção da linguagem escrita na criança. Para Ferreiro (2001), a escrita não resulta de simples cópia, mas deve ser um processo de construção pessoal.

As descobertas epistemológicas de Piaget (1971), assim como as de Ferreiro (1985), na área educacional, nos levam à percepção de que as crianças exercem um papel dinâmico no processo de aprendizagem, isto é, elas concebem

o seu próprio conhecimento e o professor atua como um provocador para que isso aconteça.

Conseqüentemente, há uma mudança na concepção da aprendizagem, na qual o centro sai da alfabetização exercida pela escola para o aluno que aprende. Há uma mudança no eixo das discussões, dos métodos de ensino, para o processo de aprendizagem da criança. E o construtivismo passa a ser visto não como um "novo método", mas como uma transformação conceitual, conduzindo os educadores a abandonarem as teorias e práticas tradicionais, adquirindo novos métodos para o processo de alfabetização e questionando a necessidade do uso das cartilhas.

Entretanto, é fundamental a importância das críticas elaboradas por Soares (2003) quanto essa transformação de pensamento conceitual, dado que, a partir do surgimento da proposta construtivista não seria mais preciso existir método de alfabetização. A autora reconhece o fato de que a criança "vai construindo hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva" (SOARES, 2003, p. 17). Logo, estarmos inseridos no paradigma construtivista não implica desconsiderar o pensamento de que essa criança vai produzindo o seu conhecimento.

2.4 A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NO PERÍODO DA COVID -19

Para Kleiman (2005) a prática de alfabetização concretiza-se por eventos situados dentro de uma sala de aula, liderados por um especialista, o professor, que se encarrega de ensinar sistematicamente as regras de funcionamento e uso do código alfabético aos iniciantes no assunto os alunos.

Assim, de maneira alguma podemos dizer que uma pessoa é iletrada, pois todas os sujeitos estão em contato com o mundo escrito. Mas, reconhece-se que a existência de variados níveis de letramento, que podem modificar-se conforme a realidade cultural. Essa expressão ganha espaço a partir de problematizações sobre a educação, pois através de pesquisas, avaliações e análises realizadas, chegou-se à conclusão de que nem sempre o ato de ler e escrever confirma que o indivíduo compreenda o que lê e o que escreve.

É importante ressaltar que é necessário realizar uma leitura crítica da realidade, respondendo corretamente as demandas sociais. É indispensável cuidar para não privilegiar um ou outro processo, alfabetização por letramento, e entender que são processos distintos, porém, indissociáveis e simultâneos. Para explicar essa situação no país, destacamos Salla, (2011) que traz o resultado da prova de leitura do PISA de 2009, no qual metade dos avaliados alcançaram no máximo a nota de proficiência. Salientamos que o problema neste resultado não é apenas o da alfabetização, no que diz respeito ao ler e ao escrever, mas a exigência do processo de interpretação.

Assim, como descreve Soares (2003), parece-nos que, atualmente, o entendimento que começa a se formar é o de que se as crianças estão sendo, deste jeito, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar direcionando a solução de um regresso à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele (SOARES, 2003, p.11).

Desse modo, é errôneo dizer que uma pessoa é iletrada, mesmo que ela ainda não seja alfabetizada, pois desde o princípio da vida reflete-se sobre as coisas do cotidiano. O letramento está intimamente associado às práticas sociais, exigindo do indivíduo, uma visão do contexto social no qual vive. Sendo assim, a alfabetização configura uma prática centrada na individualidade de cada um, enquanto o letramento constitui-se como uma prática mais ampla e social. Em vista disso, o letramento recorre a uma forma de entender a si e aos outros, desenvolvendo o conhecimento de questionar, com fundamento e discernimento, intervindo no mundo e combatendo situações de opressão.

Em conformidade com Freire (1996), a alfabetização e o letramento são distintos e é necessário aceitar as especificidades de cada conceito. Temos, portanto, como propósito mostrar que se pode chegar à qualidade, conciliando ambos os procedimentos e construindo uma prática concentrada e uma aliança entre os dois processos. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, quanto mais o sujeito amplia sua visão de mundo, mais se liberta da opressão, ou seja, o sujeito letrado que já possui seus conhecimentos prévios, com uma perspectiva definida, quando alfabetizado, pode transformar seus pensamentos, desenvolvendo-se, de modo que passa a refletir criticamente sobre a prática social. Freire (1996) acreditava ser essencial que as pessoas compreendam o seu lugar no mundo e

sua função social nele e o professor tem um papel fundamental a realizar para que o pensamento crítico se desenvolva em seus alunos.

É importante que o educador esclarecido de uma realidade de opressão não torne o processo de ensino bancário e improdutivo e sim uma educação que desvende o mundo material e liberte as pessoas da opressão, segundo defende Freire (1970). Sendo assim, o letramento ultrapassa o ato de ler e escrever. Ele tem sua função social, enquanto a alfabetização ocupa-se em preparar o indivíduo para a leitura e um desenvolvimento maior do letramento do indivíduo.

Nessa compreensão, alfabetização e letramento complementam-se e melhoram o desenvolvimento do aluno, pois, alfabetizar letrando é uma prática necessária na atualidade, para que se possa alcançar um nível de educação de qualidade e produzir um ensino em que os alunos não sejam apenas uma caixa de depósito de informações, tornando-se seres críticos e transformadores da sociedade.

Partindo da prática social, o conteúdo fará sentido para os alunos, que irão, progressivamente, construir conhecimentos e desenvolver uma atitude transformadora da sociedade, já que observará o conhecimento científico como parte da sua vida e que pode colaborar para melhorá-la. A leitura é um processo de compreensão de mundo que envolve diferentes processos e estratégias para a formação do leitor competente.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997), um sujeito competente é aquele capaz de “selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua, que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender essa necessidade” (BRASIL, 2001, p. 54). Nessa perspectiva, Ferreiro (1996) explica que desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social.

No final do ano de 2019 o mundo foi surpreendido com a notícia de uma epidemia respiratória e grande parte da população havia sido contaminada com Novo Coronavírus da Covid-19, apresentando sintomas de grau leve a grave. Nesse novo cenário, a alfabetização tornou-se um processo de aprendizagem complexo, desafiador para professores (as) e alunos (as), devido ao distanciamento social, instalado no Brasil, em março de 2020.

O mundo ficou atento ao desenvolvimento dessa epidemia e em fevereiro de 2020 as autoridades do Ministério da Saúde anunciaram o primeiro caso de Covid-19 no Brasil. Em 18 de março diversas atividades educacionais foram suspensas, principalmente as aulas presenciais nas escolas, institutos e universidades. Com a suspensão das aulas presenciais as escolas tiveram que se adaptar a outros métodos pedagógicos de ensino, surgindo a mediação dos professores por meio de aplicativos e sites da internet, ferramentais que proporcionaram outro olhar para educação de nosso país. Novas formas de levar o conhecimento aos (as) estudantes e continuar com o processo de ensino-aprendizagem, mesmo diante do distanciamento social.

Nesse contexto pandêmico, os alunos e os professores alfabetizadores tiveram que interromper o processo de alfabetizar de forma presencial. Com o isolamento social, as escolas fechadas, em meio às incertezas com relação à educação escolar, passaram a utilizar o chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE), já empregado no ensino superior, e que foi tido como alternativa para dar continuidade às aulas suspensas em razão da pandemia.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado ligado ao Ministério da Educação (MEC), publicou resoluções definindo a oferta do ensino de forma remota. No entanto, as aulas remotas fazem com que o ensino se torne mais complexo, devido à distância, à falta de recursos, visto que os (as) professores (as) necessitam de ferramentas como celular, notebook, tablete, para que possam alcançar o maior número de crianças.

Dessa forma, reconhecemos que a alfabetizar não é um processo fácil, tão pouco se tornará principalmente no modo remoto, com aulas on-line, ou com o ensino híbrido, muitas vezes, já utilizado pelas universidades EAD, em cursos de ensino superior ou técnico. Embora eficaz para o público adulto, os alunos da educação infantil e fundamental nos anos iniciais, tiveram que se adaptar as novas ferramentas e as novas formas de se relacionar nesse novo contexto social. Ressaltamos, ainda, que para as famílias, a continuação do ensino foi de fundamental foi de extrema importância, posto que, inseridos numa pandemia mundial, e em grande parte dos casos, com o trabalho as ocupações, muitos pais não conseguiam repassar para as crianças as informações por não ter, muitas

vezes, uma formação necessária para prestar essa assistência, a interação com os professores foi imprescindível.

Consideramos que a alfabetização é um processo de aprendizagem, no qual se desenvolve a habilidade de ler e escrever de maneira adequada e a utilizar esta habilidade como um código de comunicação com o seu meio. Desta forma, o educador consegue fazer com que o aluno adquira a habilidade de leitura, de compreensão de textos e da linguagem de maneira geral, incluindo as quatro operações dos números, que são competências necessárias para avançar aos níveis escolares.

O letramento, por seu turno, vai além da leitura e da escrita das palavras nos mais variados contextos. O letramento consiste em ler e interpretar, compreender e organizar, criticar em discursos e reflexões, partindo do primeiro passo que é apresentar, primeiramente, as letras, depois as sílabas, em seguida, as palavras e, por fim, as frases. Ferreiro (1999), elucida-nos que a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior a escola, e que não termina ao finalizar a escola primária. É um processo de aprendizagem no qual o indivíduo desenvolve a competência de ler e escrever, enquanto no letramento se ocupa da função social da leitura e da escrita.

Ao ponderarmos que alfabetização é um processo contínuo e que ocorre a qualquer momento e em qualquer lugar, podemos dizer que é possível alfabetizar on-line. Apesar disso, alfabetizar à distância não é um processo simples, considerando que o processo de alfabetização envolve vários fatores relacionados à criança, à escola, à família e/ou ao ambiente em que acontece. Assim, a alfabetização é trabalhada em sala de aula, no universo escolar, para ser continuada em casa, com a orientação de um responsável da família, e mesmo desenvolvida com métodos on-line, o professor é o sujeito que propõe as atividades, os materiais, os jogos e as brincadeiras que dão sequência ao processo alfabetizador.

Sobre os efeitos positivos do ensino remoto, Soares (2020) enfatiza que entre os efeitos positivos que o ensino a distância pode ter, está o de criar uma maior aproximação entre a escola e a família, pois os pais têm a possibilidade de compreender melhor o processo de aprendizagem de seus filhos, entender com

mais clareza qual é a função do professor e da escola, contribuindo assim para o desenvolvimento do hábito de acompanhar mais de perto o desempenho escolar de seu filho.

Dessa forma, para prosseguir com o processo de alfabetização interrompido pela suspensão das aulas presenciais, seguindo o protocolo de distanciamento social, as instituições escolares adotaram o uso de plataformas on-line para dar continuidade ao processo alfabetização/letramento à distância. No entanto, para que esse processo aconteça de forma satisfatória a participação da família é importante, particularmente, no período de aulas não presenciais, por meio da utilização das tecnologias.

Nesse aspecto, a escola além de selecionar tecnologias educacionais, deve buscar, junto aos pais ou responsáveis, os melhores caminhos para que o processo de alfabetização e letramento seja satisfatório. Para Moraes (2003), "no processo de mediação pedagógica, tanto a comunicação como o conhecimento implicam processos de co-criação de significados construídos a partir de práticas, relações e identidades" (MORAES, 2003, p.210).

Ao professor coube adaptar-se às novas práticas tecnológicas do ensino remoto, visando práticas pedagógicas que possibilitem o conhecimento através da alfabetização e letramento, no processo de ensino/aprendizagem; explorando atividades lúdicas com imagens, movimentos, músicas e artes; moldando um universo imaginário transposto sobre a realidade que será trabalhada no conteúdo em sala de aula. Poesias, histórias, fábulas, mitos, parlendas, músicas devem ser trabalhadas através de recursos audiovisuais, tornando, assim, as aulas mais estimulantes. Desta forma, as crianças começaram a aguçar o gosto pela linguagem oral e terão o desenvolvimento da leitura e da escrita impulsionados.

No contexto da pandemia, os professores nesse momento de distanciamento social, para minimizar os efeitos do isolamento, entregam semanalmente atividades impressas aos responsáveis dos alunos, que vêm buscá-las na escola. O material é elaborado pelos professores (as) que ministram aulas remotas, retornando, posteriormente, a escola para entrega dos materiais realizados pelos alunos durante a semana.

Nessa configuração é essencial que o educador compreenda as habilidades e competências dos seus alunos e considere-os enquanto sujeitos

ativos da aprendizagem, procurando propor estratégias e reflexões que torne mais significativo o aprendizado de forma remota. Espera-se que o aluno aprenda a ler e a escrever, domine as práticas de leitura e escrita. As novas propostas metodológicas sugerem que se leve a criança a conviver, experimentar e dominar as práticas de leitura, de escrita que circulam na sociedade.

Contudo, quando se trata do contexto da pandemia da COVID-19, que obrigou a educação e a sociedade a se adaptar à tecnologia e a adotar medidas, que na maioria são mediadas pelo uso tecnológico, recursos e estratégias para o ensino e práticas de aprendizagem das crianças, um dos desafios do trabalho com aulas remotas, e todas as consequências decorrentes dos problemas atuais, é pensar em propostas pedagógicas que sejam possíveis de exercer.

Neste contexto, recai sobre o professor uma responsabilidade maior, pois além de estar intermediando esse ensino à distância ainda tem que orientar as famílias e os responsáveis para que esses tenham condições de auxiliar os seus filhos no processo de alfabetização e letramento tão fundamental, nessa fase de ensino da alfabetização.

3 METODOLOGIA

Nosso estudo tem como tema alfabetização e letramento no contexto de ensino remoto, decorrente da pandemia da Covid-19. A pesquisa é bibliográfica com abordagem descritiva. Como eixo problematizador sobre a alfabetização e o letramento, partimos dos seguintes questionamentos: quais são os principais desafios enfrentados pelos professores (as) do 1º ano dos anos iniciais, de escolas públicas e privadas, durante processo de ensino/aprendizagem realizado em tempos de pandemia o ensino remoto? Quais impactos foram encontrados durante as aulas remotas para alunos do 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental que ainda estavam no processo de alfabetização e letramento como uma prática pedagógica?

De acordo com Severino (2013) documentação temática completa-se pela documentação bibliográfica, as Fichas de Documentação Bibliográfica, e organizam-se de acordo com um critério de natureza temática. Assim, nossa pesquisa aborda a alfabetização e letramento como dois processos distintos,

porém inseparáveis, pelo fato de que uma pessoa tem que ser alfabetizada e letrada simultaneamente.

Segundo Gonsalves (2001), a pesquisa descritiva objetiva descrever as características de um objeto de estudo. Dentre esse tipo de pesquisa estão as que atualizam as características de um grupo social, em nível de atendimento do sistema educacional, como também aquelas que pretendem descobrir a existência de relações entre variáveis. Nesse sentido, buscamos enfatizar a gênese do processo de alfabetização e letramento no Brasil, na qual são apresentados os modelos de alfabetização desde seus primórdios.

A documentação bibliográfica destina-se ao registro da coleta de dados em sites da internet, artigos científicos, textos em livros, capítulo, resenha. Realizamos uma pesquisa bibliográfica apoiando-nos em artigos científicos, BNCC, plano estratégico da escola investigada, caderno da PNA, sites educacionais e em diversos pesquisadores sobre a temática em estudo. Desse modo após ter terminado o levantamento das fontes, dedicamos nossa atenção às etapas da pesquisa: o levantamento das fontes e a da coleta de dados.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

O presente artigo buscou refletir sobre alfabetização e letramento como uma prática pedagógica voltada para alunos do 1º ano nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no período de pandemia covid- 19. No âmbito das dificuldades encontradas na escola, entre professores (as), sobressai-se o desenvolvimento de práticas pedagógicas de alfabetizar e letrar, alunos do 1ºano nos anos iniciais, no contexto educativo remoto.

Respondendo à primeira questão problematizadora, constatamos que um dos desafios enfrentados no ensino remoto, ou mesmo híbrido, é a falta de ferramental para a aplicação das aulas on-line, visto que a grande maioria da população não tem acesso à internet ou não possui os aparelhos necessários para o acesso digital. No que concerne à segunda questão de pesquisa, averiguamos que o isolamento social afetou sobremaneira o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos, bem como também afetou todos os que compõem o ambiente educacional, incidindo sobre os(as) professores(as) a

responsabilidade de desenvolver métodos da alfabetização e o letramento para o processo de ensino/aprendizagem.

A partir das leituras realizadas sobre os documentos oficiais e fontes bibliográficas, foi-nos permitido melhor compreender os modelos de ensino e apreender, de modo mais aprofundado, as concepções de alfabetização e letramento. Evidenciamos, portanto, nossa compreensão de que o sistema de ensino remoto notabilizou a desigualdade educacional, porque os alunos que estão inseridos no 1º ano nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estão apresentando dificuldades para leitura e escrita. Depreendemos, ainda, que esse panorama é resultado da realidade das famílias brasileiras que se encontram sem condições de adquirir as ferramentas tecnológicas para que seus filhos tenham acesso à educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é uma ação em que todos participam e cooperam para o processo: família, escola, professores e aluno. Se essa ação já é determinante em tempos de aulas presenciais, ganha ainda mais importância nesse período de pandemia. Para tanto, será fundamental o uso das tecnologias tanto no ensino remoto quanto no presencial.

Nesse contexto vale ressaltar que a relação entre escola e família, junto aos recursos tecnológicos educacionais, é basilar para o progresso educacional. A intervenção dos pais e o acompanhamento do desenvolvimento da criança, com a criação de hábitos de leitura, atenção e participação na vida escolar dos filhos, fortalecerá o processo de ensino aprendizagem. Compreendemos que uma prática pedagógica de acompanhamento, com os pequenos ajustes que se fazem necessários, de forma permanente, é de grande relevância para o amadurecimento intelectual.

Percebemos que foram diversos os fatores que acabaram dificultando o processo de alfabetização e letramento, tanto em escolas privadas quanto as públicas. Os menos favorecidos sofreram danos ainda maiores e irreversíveis por falta de recursos para acompanhar as aulas de ensino remoto. No domínio do espaço da casa dos alunos, aspectos como responsáveis não capacitados;

internet ruim ou até mesmo a falta dela, o limitado uso de celulares e computadores por parte da criança, ou a falta deles, a falta de acompanhamento pedagógico, as idades das crianças, a dependência de adultos para acessarem plataformas e as atividades, tornaram inviável a efetivação da alfabetização.

Outro aspecto que destacamos remete às dificuldades vivenciadas pelos(as) professores(as) devido à falta de recursos físicos e apoio do setor público. Consideramos que professores, estudantes e a família foram prejudicados pelos impactos da pandemia da Covid-19, de modo mais negativo, em especial, no que toca ao ensino remoto. A educação durante esse período pandêmico, sofreu uma defasagem que afetou todos, tanto a classe social média quanto os menos favorecidos. Os danos provocados foram irreversíveis e irão afetar no desenvolvimento da alfabetização e do letramento de nossas crianças nos próximos anos escolares.

Em um contexto de ensino presencial, espera-se que a criança esteja alfabetizada aos oito anos de idade e que tenha desenvolvido as habilidades e as competências para tal, para a leitura e a escrita, bem como, esteja em contato com os diversos gêneros textuais, presentes em diversos contextos socialmente. Dessa maneira, nesse novo contexto, precisamos entender que a educação vive uma transformação, que determinará os novos processos de ensino e aprendizagem.

Por fim, concebemos que para que a escola consiga cumprir seu papel de forma mais cativante, necessita adequar-se à realidade e, nesse cenário, as tecnologias para educação revelam-se importantes, pois proporcionam inúmeras maneiras de potencializar o ensino e torná-lo mais interessante. Defendemos a necessidade do desenvolvimento de projetos de políticas públicas nas quais todos tenham acesso aos recursos tecnológicos e às tecnologias educacionais, para que seja mantido o direito a uma educação de qualidade não apenas nesse momento de pandemia Covid-19, mas em tempo integral.

REFERÊNCIAS

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 23 set. 2-19.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. p.54. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 29 out. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf Acesso em: 14 mar. 2021.

_____. **Medida provisória nº 934**, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasil: Diário Oficial da União, 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591> . Acesso em 07 ago. 2021.

_____. **Lei nº 14.040**, 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm Acesso em: 07 ago. 2021.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**. São Paulo: Editora Scipione, 1996.

CAVALCANTE, João Roberto *et al.* **COVID-19 no Brasil: evolução da epidemia até a semana epidemiológica 20 de 2020**. *Epidemiol. Serv. Saúde* [online]. 2020, vol.29, n.4, p. 1-13. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1679-49742020000400016&lng=es&nrm=is&tlng=pt. Acesso em: 07 ago. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzáles. 24. ed. V 14. (Coleção Questões da Nossa Época). São Paulo: Cortez, 2001.

_____. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 19 set. 2021.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a uma prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Editora: Alínea. Campinas/SP, 2001.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil – Educação Básica. 2020**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 13 mai. 2022.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

MORAES, Mariléia Gollo de. **Alfabetização - Leitura do Mundo, Leitura da Palavra - E Letramento: algumas aproximações**, 2005. p. 57-68. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/issue/view/45/showToc> Acesso em: 15 mar. 2020.

MORTATTI, M.R.L. **História dos métodos de alfabetização no brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 02 mar. 2021.

_____. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia**, em 11 de março de 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>. Acesso em: 13 abr. 2021.

PIAGET, Jean William Fritz. **A Epistemologia Genética**. Trad. Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971.

RIZZO, Gilda. **Alfabetização Natural**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2005.

SALLA, F. O Pisa além do ranking: um retrato dos resultados e das questões do exame de leitura mostra em que precisamos avançar. **Revista Nova Escola**. n. 240, p.76 – 80, mar./2011.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26° Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

_____. **Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia?**
Artigos & Tendências Futura Educação, Entrevista, 2020.

**LETRAMENTO: UM DESAFIO DELEITOSO NO PROCESSO DA
APRENDIZAGEM**

Glauce Belém Rodrigues Cavalcanti
Lucivania Gonçalves Moura
José Denilson Da Silva
Ana Carolina Souza Da Silva Aragão

RESUMO

O presente artigo refere-se a um levantamento de pesquisa que aborda o tema: LETRAMENTO: "Um desafio deleitoso no processo da aprendizagem". Entretanto é importante lembrar que o processo de ensino aprendizagem leitura e escrita são fundamentais na vida da criança, a mesma as possibilita a construir o seu próprio conhecimento fazendo assim com que o aluno aprenda a exercer sua capacidade de forma ética e democrática. A questão da aprendizagem da leitura e escrita na escola tem sido constante preocupação para todos que trabalham na área da educação, sabe-se que o ensino básico da escola é ensinar a ler e a escrever. Mas, o que pode ser observado é que no ensino fundamental dos anos iniciais grande parte dos alunos ainda não tem o domínio da leitura e da escrita. Por esse motivo a mesma é a base necessária para instauração de um modelo de aprendizagem que identifica o aluno. A cada dia uma novidade, uma descoberta, à ajuda uma criança nesse processo de ensino é importante lembrar que é impreciso respeita a fase de aprendizagem de cada uma delas para não exigir demais ou de menos. O compromisso e o comprometimento do professor para com seus alunos na vida escolar são de suma importância, valorizando-os suas tarefas e estimulando-os a serem curiosos também na vida fora da escola.

Palavras-chave: Letramento; Aprendizagem; Descoberta

ABSTRACT

This article refers to a research survey that addresses the theme: LITERACY: "A delightful challenge in the learning process". However, it is important to remember that the process of teaching, learning, reading and writing are fundamental in the life of the child, it allows them to build their own knowledge, thus making the student learn to exercise their ability in an ethical and democratic way. The issue of learning to read and write at school has been a constant concern for everyone who works in the field of education, it is known that the basic teaching of the school is to teach reading and writing. However, what can be observed is that in elementary school in the early years most students still do not have the mastery of reading and writing. For this reason, it is the necessary basis for the establishment of a learning model that identifies the student. Every day something new, a discovery, to help a child in this teaching process is important to remember that it is imprecise to respect the learning phase of each one of them so as not to demand too much or too little. The teacher's commitment and commitment to his students in school life are of paramount importance, valuing their tasks and encouraging them to be curious also in life outside of school.

Keywords: Literacy; Learning; Discovery.

1 INTRODUÇÃO

A cada dia uma novidade, uma descoberta, à ajuda uma criança nesse processo de ensino é importante lembra que é impreciso respeita a fase de aprendizagem de cada uma delas para não exigir demais ou de menos.

Por esse e outros motivos esse artigo tem por tema: LETRAMENTO: "Um desafio deleitoso no processo da aprendizagem". Considerando o compromisso e o comprometimento do professor para com seus alunos na vida escolar são de suma importância, valorizando-os suas tarefas e estimulando-os a serem curiosos também na vida fora da escola e assim facilitar o processo de letramento.

Este trabalho se justifica por sabemos que um dos maiores gargalos na educação é a dificuldade no processo de letramento.

Com base nessa realidade este trabalho orientara como lidarmos com essa situação, pois o mesmo deve ser retido e trabalhado urgentemente desde os anos iniciais do ensino fundamental.

Para isso é preciso que levemos o educando a construir conhecimentos críticos sobre essa realidade, no entanto o propósito desse trabalho é promover motivações para leitura e escrita desde das series iniciais.

Acreditando também que somente através do interesse do desempenho do meio escolar que alcançaremos bons resultados habilidades e sucesso, despertando assim no educando o gosto pela mesma no sentido de torna-las mais significativa para os mesmos.

Pesquisa essa que possui por objetivo geral, analisar o LETRAMENTO: "Um desafio deleitoso no processo da aprendizagem", considerando as dificuldades no processo de ensino aprendizagem de leitura e escrita nos anos iniciais e como objetivos específicos, conceituar leitura e letramento no processo de alfabetização e analisar os desafios e as possibilidades do processo de leitura e escrita.

Sendo consultado para elaboração desse trabalho alguns teóricos como, Cruz (1999), Fonseca (2007), Grigorenko (2003), entre outros.

Ofertando assim uma rica contribuição quanto ao fenômeno abordado e dessa maneira reduzir com precisão as dificuldades presentes no processo de letramento.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Leitura e Letramento

Segundo Ferraro (2002), no Brasil, desde as primeiras décadas do século XX, essas taxas eram observadas a partir de avaliações censitárias, as quais tomavam como indicadores de alfabetização, a assinatura do próprio nome. Somente no censo de 1950, por influência da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. (UNESCO) que o conceito de alfabetizado passou a representar a capacidade de ler e escrever um simples bilhete em qualquer idioma, não sendo assim consideradas aquelas que apenas assinassem o próprio nome. (FERRARO, 2002, p. 31).

Portanto o letramento implica num processo onde a criança inicia seu processo de aprendizagem acadêmica e assim vai evoluindo a cada dia, pois o letramento propicia condições para que o educando se aproprie dos conhecimentos científicos tornando-se capaz não só de ler e escrever, mas também de iniciar a construção de novos conhecimentos, de acordo com sua realidade, dando sequência às séries subsequentes a alfabetização.

A Escrita na sua Origem Uma das necessidades primordiais do ser humano é a comunicação. Desde seu surgimento, o homem tem deixado marcas impressas que representam suas vidas, anseios, desejos, medos, lendas etc. Um bom exemplo é a arte rupestre, que são os desenhos e esculturas que nossos ancestrais na pré-história deixaram registrados nas cavernas.

Esses símbolos, embora simples, caracterizaram suas épocas e devem ser reconhecidos como início de um processo que a cada época, cada geração, cada cultura se modifica e se aprimora mais e mais (PIAGET. 2002, p.32).

De acordo com Soares, (2003), o vocábulo letramento se utiliza bastante como processo de relação das pessoas com a cultura escrita. Como também vale ressaltar que não se deve expressar que uma pessoa é iletrada, pois todas as

pessoas estão em contato com o mundo escrito. No entanto há muitos níveis de letramento, que podem variar conforme a realidade cultural.

Esse vocábulo ganhou mais amplitude desde que se foi comprovada a problemática na educação, pois através de pesquisas, avaliações e análises realizadas, chegou-se à conclusão de que nem sempre o ato de ler e escrever oferta ao ser em formação um melhor entendimento do que lê e o que escreve.

Quanto a leitura e letramento, espera-se que por conta da atividade de pré-leitura, os alunos já estejam compreendendo o que os espera no texto, no entanto é válido ressaltar que a escolha do texto deve contemplar um conteúdo de interesse da turma, e é tarefa do professor investigar antes de eleger o texto, se este se adequa de forma satisfatória para o alunado.

Na trajetória da leitura pode ser realizada de várias maneiras, é interessante possibilitar aos alunos a realização de uma leitura individual e silenciosa, seguida de uma leitura compartilhada, visando à interação entre os alunos e assim instigar o gosto pelo ato de ler fazendo desses seres pensantes leitores em evidência.

2.2 Os gargalhos e as possibilidades do processo de leitura e escrita

No processo de letramento, é papel do professor “alfabetizar letrando”.

Porém lida-se muitas vezes com a alfabetização de forma mecânica e as especificidades do sistema alfabético por meio de práticas autênticas dos usos da leitura e da escrita? Quais são os aportes teóricos que poderão subsidiar tal proposta? Compreendemos que alguns conceitos e perspectivas teóricas estão estritamente relacionados aos conceitos de alfabetização e letramento e poderão contribuir para o entendimento destas noções em sala de aula.

Pretendemos, assim, discutir as contribuições do pensamento de Bakhtin no que tange às práticas com a alfabetização e o letramento na escola. Precisamos partir de um dos pressupostos essenciais de Bakhtin para o trabalho com a língua materna: a compreensão de que a língua é um processo enunciativo discursivo.

No entanto se faz preciso que seja considerado as essenciais necessário situar as duas principais correntes da linguística do séc. XIX, o subjetivismo

idealista e o objetivismo abstrato, às quais Bakhtin (2004) empreende uma crítica por considerar que essas teorias não trabalham a língua como um fenômeno social. A primeira tendência, o subjetivismo idealista, isola a linguagem como um ato de fala, monológico, ou seja, é pura criação do indivíduo, expressão do eu. A língua é vista como um produto acabado, um depósito inerte, independente de qualquer contexto histórico e social. Segundo o autor, a língua vista desta forma constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala, segundo a qual nada permanece estável, nada conserva sua identidade.

De acordo com o bakhtiniano, implica numa língua é um processo enunciativo- discursivo que se constitui na interação verbal. Para Bakhtin (2003, p.261), a língua “efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Desta forma, compreende-se que em nossa vida diária, em nossas interações, utilizamos enunciados, isto é, sentidos completos destinados a alguém, em determinado contexto social e histórico. Nesse sentido, Bakhtin (op. cit., p.95) afirma que na verdade, “[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc”.

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”.

Pretendemos, neste item, a partir dos estudos de Vigotski, buscar elementos que ajudem a compreender o que representa a aquisição do sistema de escrita para a criança e sua relação com as práticas de ensino. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o objetivo principal é que os alunos aprendam a ler e a escrever, isto é, sejam alfabetizados. É neste momento, de modo sistemático, que eles irão se apropriar de capacidades necessárias à apropriação do sistema alfabético.

Em seus estudos, Vigotski (2007) mostra-nos a importância e o que significa a aquisição desse complexo sistema de signos que é a linguagem escrita. Para o autor, esta representa um novo salto no desenvolvimento da criança e provoca grandes mudanças em seus processos cognitivos. Estas mudanças constituem-se em elementos importantes para as funções mentais

superiores, pois possibilitam o acesso a um plano mais abstrato, que é o pensamento simbólico, o qual antes ela não possuía.

No entanto, este mundo simbólico, propiciado pela aquisição da linguagem não nos é dado como algo pronto e acabado, mas nos apropriamos dele devido às relações sociais que estabelecemos com o outro. Toda a significação passa necessariamente pelo outro, ou seja, todo conhecimento é mediado, quer pelo outro, quer pelos sistemas semióticos, quer pelos instrumentos. Para Vigotski (op. cit.), nós nos tornamos nós mesmos através do outro.

Desta forma, percebe-se que a cultura é elemento essencial para o autor, pois é por meio dela que ocorre o desenvolvimento do ser humano. É somente através dela que o ser (biológico) se constitui enquanto sujeito histórico e social. Sem o convívio com outras pessoas apresentaremos somente funções elementares típicas dos animais

Não há como viver num mundo grafocêntrico como o nosso e aprender com textos desprovidos de sentido e distantes da realidade. Por isso, as atividades que visam a mecânica do sistema alfabético precisam acontecer paralelamente com aquelas que visam o letramento. O importante é que, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que o aluno vai se apropriando do sistema, vá também se tornando usuário dele.

2.3 O papel do professor frente a leitura e escrita

O professor nos ambientes com ricas experiências de leitura e escrita, desde cedo precisam fazer parte do convívio das crianças pois as mesmas chegarão na escola compreendendo e percebendo a função social inerente à estas práticas. Portanto, esta não é a realidade da maioria dos educandos das escolas públicas no Brasil, muitos deles são oriundos de comunidades e famílias que participam pouco da cultura escrita. Então, nessa ótica a escola e os educadores precisam desempenhar um importante papel no sentido de ampliar o seu grau de letramento, pois é sabido que os educandos já possuem um vasto conhecimento da vivência em sociedade. Nessa perspectiva Moreira e Silva (2011, p.07) diz que:

Um ponto primordial ao se tratar de prática pedagógica é reconhecer que os alunos já possuem conhecimentos prévios, assim, é importante que os professores façam um diagnóstico do conhecimento de seus alunos, para saberem de onde devem partir e planejar suas atividades. Partindo da prática social, o conteúdo terá sentido para os alunos, que irão construindo conhecimentos gradativamente e desenvolvendo uma atitude transformadora da sociedade, pois ele perceberá que conhecimento científico faz parte da sua vida e pode contribuir para melhorá-la. As atividades devem promover tanto a alfabetização como o letramento, de maneira, que o ensino do código alfabético seja conciliado com o seu uso social em diferentes ocasiões. Enfim, o professor alfabetizador deve também utilizar, criar estratégias de ensino de acordo com as características de seus alunos, sem esquecer que a educação é um ato político e deve romper com as situações de opressão que muitas vezes as pessoas sofrem e nem a percebem.

A leitura e a escrita precisam fazer parte da vida cotidiana pois reflete às capacidades necessárias à integração dos educandos no mundo letrado ou no processo do uso da leitura e escrita que se encontram subjacentes à cultura, sendo uma rica fonte de conhecimentos para o leitor, deixando evidente a importância de se trabalhar a leitura de maneira que venha instigar o indivíduo em formação sentir vontade de continuar a ler com precisão. Corrobora Arana e Klebis (2015, p.04):

O gostar de ler é construído em um processo que é individual e social ao mesmo tempo, pois ouvir histórias é pra quem sabe e também para aquele que não sabe ler. O professor deve entender e compreender as dificuldades particulares de cada aluno, e deve, ao mesmo tempo, estimulá-los a produzirem e ouvirem textos, para que assim ele possa desenvolver suas competências e habilidades, estimulando a leitura como um processo de libertação da criatividade e da reflexão crítica do cidadão. Então, a leitura é fundamental e necessária para a criação de um indivíduo crítico, apto para discutir seus pontos de vista, por estar preparado e equipado com uma carga intelectual, superior a outro indivíduo que não obteve a mesma carga literária.

Então se faz necessário que os professores venham propiciar a disseminação de práticas de letramento para que todos tenham acesso a essa habilidade, fazendo-o conhecer e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade que implica em perceber a importância de fazer uso dos materiais escritos que nos rodeiam, propiciando o mesmo a ler e compreender uma notícia, uma reportagem, uma tirinha, um livro de literatura, uma bula, um documento entre outros.

Para Almeida e Farago (2014, p.07):

É necessário que haja práticas de alfabetização e de letramento nas salas de aula, em que as crianças se interajam na cultura escrita, na participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento de diferentes tipos e gêneros de material escrito para assim compreenderem a função social que a leitura e a escrita trazem. Contudo, é importante reconhecer as possibilidades e necessidades de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrar alfabetização e letramento, sem perder, a especificidade de cada um desses processos.

Só assim poderá desenvolver o gosto pela leitura no educando, proporcionando frequentar lugares de acesso a estes diferentes gêneros textuais, como a biblioteca escolar ou uma banca de jornal, participação em sarau, eventos poéticos entre outros espaços.

Da mesma forma requer entender os usos que fazemos da escrita no cotidiano, nos diversos ambientes os quais estão inseridos e dessa forma poder contribuir para uma cultura de sujeitos pensante e atuante. Para Almeida e Farago (2014, p.12):

Dessa forma, aprender a ler e escrever envolve a apropriação do sistema alfabético e ortográfico e o desenvolvimento das habilidades textuais, ou seja, a produção de textos observando os elementos discursivos, conforme a tipologia textual, de modo a perceber que cada gênero tem uma forma diferente quanto à estrutura e organização.

Objetivando atender finalidades de um trabalho pedagógico organizado a partir da reflexão em torno desses termos, enquanto processos distintos, específicos, porém indissociáveis, que envolvem procedimentos diferenciados de ensino, considerando a necessidade e a importância de desenvolver a alfabetização num contexto de letramento.

Cabe ao professor desenvolver neste conceito práticas significativas de desenvolvimento para o aluno acerca do funcionamento e utilização desse ensino, seu papel é intervir de forma a tornar mais efetiva esta reflexão, através de uma profunda imersão das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita, só a partir da descoberta do princípio alfabético e das convenções ortográficas formamos um leitor e escritor autônomo.

Quanto aos saberes referentes da cultura escolar também compreende que as práticas que envolve aprendizagem merecem destaque desde os primeiros anos de escolaridade da criança e que devem ser ensinadas utilizando atividades lúdicas aproximando a escola ou na vida.

O ensino deve ter como finalidade o desenvolvimento das competências e habilidades que vão desde a diferenciação de letras e de outros recursos gráficos até aspectos da escrita ortográfica, pois o processo educativo precisa ter como foco o desenvolvimento pleno do cidadão.

A concepção de leitura que embasa este eixo é a prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades os quais são mobilizados pelo leitor, tanto no ato de leitura propriamente dito, como no que antecede a leitura e no que decorre dela (BRASIL, 2007). Os procedimentos de ensino devem propiciar a reflexão por parte dos educandos, favorecendo o desenvolvimento das habilidades que se baseiam na capacidade de reflexão sobre a relação entre leitura, escrita e oralidade.

É necessário que o trabalho com a leitura se configure em um trabalho imbuído de estratégias, pois por meio delas é que os educandos poderão criar hipóteses, fazer previsões e com isso contribuir para a construção de sentidos. A alfabetização e o letramento são processos de aprendizagens que devem ser pensados e repensados conceitualmente como também na sua estrutura e sua função, visando o desenvolvimento de práticas cada vez mais significante.

A produção escrita de textos é concebida como uma ação deliberada da criança com visa desenvolver plenamente o sujeito. Desta forma, deve aprimorar as capacidades necessárias ao domínio da escrita desde as primeiras formas de registro alfabético e ortográfico até a produção autônoma de textos (BRASIL, 2007).

A aprendizagem deve tomar como ponto de partida a noção de que cada situação comunicativa demanda um determinado tipo de escrita, ou seja, para cada momento utilizamos um gênero discursivo diferente, que contemple os anseios da turma. Este é um dos aspectos importantes a serem incorporados pelos educandos. Saber produzir textos de diferentes gêneros significa dominar práticas letradas que fazem parte de nossa sociedade. Além de produzir textos adequados aos propósitos comunicativos, é importante também ser capaz de revisar o próprio texto tendo como pauta os recursos ortográficos e os objetivos a que se propõe. Implica em compreender para que, para quem e como se vai

escrever, então, se faz necessário que os educadores valorizem os saberes desses sujeitos.

As habilidades e as competências precisam ser desenvolvidas nos educandos, para possibilitar uma maior participação deles nos contextos comunicativos da sociedade. Trabalhar com a oralidade requer ensinar a linguagem adequada à situação linguística a qual estamos inseridos. Se faz necessário oportunizar aos educandos o convívio com diversidade de gêneros textuais, que implicará em desenvolver a capacidade de leitura e escrita, como também aprimorando o senso crítico, nada melhor do que trabalhar a partir da ressignificação da realidade dos mesmos.

Partindo dessa premissa percebe-se a importância da escola como instituição social responsável pela construção dos saberes, no tocante a oralidade e o desenvolvimento de práticas educativas.

A valorização da cultura da escrita tenha como eixo central o aprimoramento das capacidades necessárias à integração dos educandos na cultura do letramento ou ao processo de uso da leitura e escrita que se encontram subjacentes à cultura. São valores, ações e procedimentos presentes no mundo letrado, como também conhecer os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade implica em perceber a importância e fazer uso dos materiais escritos que nos rodeiam.

Um ponto de grande relevância no tocante ensino aprendizagem é a oralidade a qual é constituída por capacidades relativas à língua falada e sua relação com a sala de aula, onde se faz necessário o professor desenvolver estratégias objetivando desenvolvimento das habilidades.

3 METODOLOGIA

O presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativa que, segundo Richardson (1999, p.80), indica que "Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais". Nesse caso o

fenômeno da alfabetização e letramento são observados a partir de sua origem conceitual, justificando-se, portanto, essa abordagem qualitativa.

Além disso, caracteriza-se como um estudo bibliográfico, pois, para Vergara (2006, p.48) a pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. Neste sentido, pesquisamos artigos, textos e livros com assuntos atuais acerca da alfabetização, letramento e como alfabetizar letrando. Examinou-se autores como Mortatti (2006), Ferreiro(1996), Val (2006), Soares (2001) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017).

De forma sucinta, indica-se que Mortatti trouxe contribuições acerca da história da alfabetização no Brasil seus pensamentos e técnicas utilizadas; Emília Ferreiro colaborou com concepções sobre a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica única, apesar de aberta a relação social, na escola ou fora do ambiente escolar; Val e Soares trouxeram como contribuição definições de alfabetização e letramento, defendendo que são conceitos distintos, mas que devem ser ensinados simultaneamente na escola;

A BNCC auxiliou nessa pesquisa, com visões diferenciadas para as formações de professores, e na elaboração de assuntos educacionais, orientando sobre as atividades específicas do sistema de escrita alfabética, trazendo a escrita como objeto de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo, abordou-se uma discussão sobre as aproximações e distanciamentos entre as práticas de alfabetização e letramento, a partir da perspectiva de como alfabetizar letrando, isto é, de desenvolver as ações de forma interdependentes.

Durante a discussão teórica proposta, observa-se a necessidade de utilizar as práticas de letramento no ambiente alfabetizador, concluindo-se que ao alfabetizar e letrar, numa ação pedagógica planejada, os alunos desenvolvem, habilidades e competências que permitem uma independência para usar leitura e

escrita adequadas às interações sociais que serão submetidas na escola e fora dela.

Dessa forma, esse papel do professor em conscientizar, por meio da mediação e ação docente, os papéis sociais da leitura e escrita permite que se coloque o aluno diante de uma participação ativa e reflexiva na sociedade, o que às vezes para o educando era dificultado pelo distanciamento entre o ensino e as práticas sociais. Então, é oportunar uma comunicação entre discente e as interações sociais por meio da linguagem.

Assim, após essas discussões, compreende-se que o ambiente alfabetizador deve ser um espaço lúdico, e que incentive o aluno a descobrir as novidades dessa fase, este ambiente deve contemplar uma pluralidade de gêneros, tais como história, conto, receitas, músicas, trabalhando o conhecimento a partir das vivências e experiências do aluno, expandindo esse conhecimento.

Desta maneira, a aquisição das capacidades de leitura e escrita se tornam significativas, tornando-se prazeroso e necessário. Por outro lado, constatou-se que ocorre de maneira diferente quando a alfabetização se configura de forma descontextualizada e longe de técnicas de letramento.

E assim esse artigo se fez muito autêntico para o conhecimento, a compreensão e o estudo desse tema, permitindo que se tenha uma nova visão sobre como alfabetizar letrando, observando o letramento não como uma técnica e sim como prática de ensino, Por fim, teremos um novo modelo de alfabetização voltada para uma leitura da sociedade necessária e aplicada pelo aluno dentro e fora do ambiente escolar, ao alfabetizar letrando a instituição cumpre a sua função no que diz respeito ao aprendizado dos alunos.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Instituto Brasileiro de geografia e Estatística. **PNAD**. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnad>

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais** - terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

COLLINS, J., & MICHAELS, S. (1991). A fala e a escrita: estratégias de discurso e aquisição da alfabetização. Em J. Cook- Gumperz (Org.) **A construção social da alfabetização** (pp. 242-258). Porto Alegre: Artes Médicas.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias**. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf .
Acesso em: 07 julho de 2021.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPEZ, Eliane Marta Teixeira (org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

SOARES, Magda. **Letramento um tema três gêneros**. Belo Horizonte, Autentica, 2001. 2ed.,p.13-60.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio, n. 29, 2004. Disponível em:
<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>.
Acesso em: 10 de julho de 2021.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2019.

LITERATURA INFANTIL NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Sayonara De Oliveira Geriz Ribeiro
Maria Aparecida Fernandes Medeiros

RESUMO

As crianças desde de muito cedo tem o hábito de reproduzir ações desempenhadas por adultos de forma inconsciente ou por imitação. Assim, o simples fato de ver um adulto ler um livro desenvolve nelas um anseio em reproduzir aquele comportamento. No Brasil, frente a realidade dos leitores do país, é necessário que os professores incluam a leitura e a contação de histórias com mais frequência no cotidiano escolar, desde as primeiras etapas do Ensino Regular. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo principal apresentar como a literatura infantil pode contribuir para a formação de leitores. Como método de pesquisa foi realizada uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa e caráter exploratório com levantamento de trabalhos foi realizado nas seguintes plataformas digitais: *Scientific Eletronic Library Online* (Scielo), Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTD) e Google Escolar. Como resultado observou-se que trabalhar a literatura infantil, logo nos primeiros anos da Educação Básica é uma prática educativa essencial para o desenvolvimento completo dos alunos da Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação infantil; Literatura infantil; Formação de leitores.

ABSTRACT

Children from a very early age have the habit of reproducing actions performed by adults unconsciously or by imitation. Thus, the mere fact of seeing an adult read a book develops in them a desire to reproduce that behavior. In Brazil, given the reality of readers in the country, it is necessary for teachers to include reading and storytelling more frequently in the school routine, from the first stages of Regular Education. Thus, the main objective of this research is to present how children's literature can contribute to the formation of readers. As a research method, a bibliographic review with a qualitative approach and exploratory character was carried out with a survey of works carried out on the following digital platforms: *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), Capes Theses and Dissertations Bank (BTD) and Google School. As a result, it was observed that working with children's literature, in the early years of Basic Education, is an essential educational practice for the complete development of Early Childhood Education students.

Keywords: Child education; Children's literature; Reader training.

1 INTRODUÇÃO

As crianças desde de muito cedo tem o hábito de reproduzir ações desempenhadas por adultos de forma inconsciente ou por imitação. Assim, o simples fato de ver um adulto ler um livro desenvolve nelas um anseio em

reproduzir aquele comportamento. Diante disto, estudos têm sido desenvolvidos com o propósito principal de compreender como o estímulo a leitura, desde cedo, pode contribuir para a formação das crianças.

No Brasil, frente a realidade dos leitores do país, é necessário que os professores incluam a leitura e a contação de histórias com mais frequência no cotidiano escolar, desde as primeiras etapas do Ensino Regular. Além disto, a responsabilidade de formar leitores também é dos pais, que dentro das casas devem ler para os seus filhos, leva-los a livrarias e bibliotecas, tudo para que o hábito de leitura realmente seja desenvolvido neles (DANTAS, 2019).

Apesar de Educação Infantil não ter a função de promover a alfabetização e letramento, é nela que importantes habilidades são desenvolvidas, abrangendo desde a oralidade, até o desenvolvimento da criticidade e raciocínio. Embora os alunos não saibam ainda ler, a literatura infantil pode ser trabalhada por meio da contação de histórias. Esta é uma prática educativa eficaz para a promoção e aperfeiçoamento de muitas habilidades dos alunos, que quando adentrarem nos anos do Ensino Fundamental, já se encontram familiarizados com o mundo dos livros e da leitura, sem mesmo saberem ler.

A aproximação da criança com a literatura infantil é algo mágico e transformador. Ela apresenta para as crianças pois um universo artístico incomensurável, capaz de conduzir os pequenos para um mundo mágico e fantástico, mas sem deixar de vinculá-los com a realidade. As histórias oferecem curiosidade, estimula a criatividade, o desejo pelo novo, pelos mistérios e fantasias; todo este mundo deve ser apresentado à criança em pequenas doses, cuidadosamente para que estas percebam como a leitura pode lhes oferecer prazer (DANTAS, 2019).

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo principal apresentar como a literatura infantil pode contribuir para a formação de leitores.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação Infantil no Brasil: história e desafios atuais

A Educação Infantil compreende na primeira etapa da educação básica é tem como público alvo crianças de 0 a 5 anos de idade. Ela se propõe a

desenvolver física, cognitiva, social e emocionalmente as crianças por intermédio do uso de práticas pedagógicas educativas que tem como base a ludicidade (ICBEU, 2021). As atividades desenvolvidas na Educação Infantil devem promover os meios para que as crianças compreendam o mundo ao seu redor, desde o conhecimento relacionado a número, cores e letras, até a importância de uma vida saudável. Desta forma, pode-se dizer a Educação Infantil assume função pedagógica (KUENZER, 2003).

A Educação Infantil no Brasil ganhou amplo destaque a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1996, entretanto, seus primórdios datam séculos anteriores. No país, a educação voltada a crianças até os 5 anos de idade até a década de 1930 ocorreu dividida em três fases principais, conforme apresenta a Tabela 1.

Tabela 1. Fases da Educação Infantil antes de 1930

Fase	Período	Características
1	1500-1874	Primeira infância desditosa
2	1874-1899	Fase voltada ao desenvolvimento de projetos educacionais para grupos específicos
3	1899-1930	Período em que as primeiras leis e instituições com foco nas crianças foram fundadas

Fonte: Adaptado de Soares (2019)

A partir da década de 1920, inúmeras mudanças políticas e econômicas ocorrem no país e afetaram diretamente a forma com as famílias se organizavam e como resultado a Educação Infantil passou por mudanças nesta época. Neste momento, o grande avanço da industrialização acompanhado pelo processo de emancipação das mulheres contribuiu para que as primeiras creches voltadas aos cuidados dos filhos de operários surgissem. Porém, as creches ainda não tinham como foco a Educação Infantil, somente eram tidas como um espaço para os filhos dos operários ficarem enquanto eles trabalhavam (CARNEIRO, 2020).

Somente a partir de 1930, com base em modelos estrangeiros de educação, que instituições educacionais realmente voltadas ao ensino das

crianças menores de 5 anos foram estabelecidas no país. A princípio as creches e pré-escolas ainda se restringiam aos filhos da elite do país, e somente, anos mais tarde, aproximadamente entre 1942 e 1945, que se deu o início da estruturação do ensino voltados para a classe menos favorecidas (CARNEIRO, 2020).

No começo, o intuito do atendimento das crianças tinha como objetivo a manutenção da vida, e não o ensino propriamente dito. Logo, nos anos posteriores, inúmeros acontecimentos levaram a criação da primeira LDB em 1961, porém está ainda não abrangia a educação às crianças pequenas, marcando um período de grande estagnação para Educação Infantil (KRAMMER, 1995). Somente a partir do final da década de 80 e início da década de 90 com o estabelecimento da Constituição Federativa do Brasil e uma maior intensificação da presença feminina no mercado de trabalho que movimentos pro infância se intensificaram, difundindo ideias e conceitos a respeito da importância de Educação Infantil. Estes movimentos foram essenciais e determinantes para o desenvolvimento de inúmeras leis e diretrizes voltadas a Educação Infantil (CARNEIRO, 2020). A partir disto, as crianças menores de 5 anos passaram a ser consideradas como agentes pensantes da sociedade e com direito a uma educação que proporcionaria sua integração ao mundo (DIDONET, 2012).

2.2 Formação docente para a Educação Infantil

O profissional para atuar na Educação Infantil, conforme a LDB, deve ter a formação docente em nível superior, admitindo-se a formação mínima, a de nível médio na modalidade normal superior (BRASIL, 1996). Eles devem apresentar um amplo conhecimento teórico quanto as práticas pedagógicas adequadas e vivenciar tais através da realização de estágios supervisionados. Além disto, políticas devem ser incrementadas para que os avanços na produção de conhecimento sobre a criança, a infância e a educação infantil no Brasil ocorram de forma significativa (SILVA, 2008).

O compromisso com o desenvolvimento da educação das crianças na Educação Infantil é dos pais, escola, professores e sociedade como um todo.

Entretanto, como o ciclo de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da criança se inicia em casa, enquanto que a escola acrescentará os conteúdos complementares, é importante que pais e professores se aproximem-se e desta forma acontecerá um real desenvolvimento do aluno (ALVES, 2020).

Na Educação Infantil os professores devem por intermédio de diferentes atividades apresentar as crianças situações que elas irão vivenciar com sua família e na comunidade, de modo, a ensinar como elas devem agir frente a diferentes situações. É essencial que o conhecimento seja construído nesta fase a partir do que a criança já conhece e por intermédio de práticas educativas o professor torne isto significativo em suas vidas (MORO, 2007).

O papel do professor dentro da Educação Infantil fundamental para o processo de construção do conhecimento e um com sua área de atuação antes da sua formação é um importante agregado ao seu desenvolvimento. Para Nóvoa (2015), é importante que o futuro docente tenha contato com sua área de atuação antes da sua formação pois isto agrega experiência e aprendizado ao seu processo de formação, enquanto lhe proporciona uma visão realista das salas de aula.

Os professores devem na Educação Infantil com auxílio de matérias didáticos e outros recursos, associados a práticas educativas, promover o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional dos alunos. Eles não devem se sentir de mãos atadas quanto ao preparo de suas aulas (MORO, 2007). É essencial que os professores, visto a ampla gama de alunos que compõem as salas de aula busquem promover um processo de ensino e aprendizagem que abranja a todos. Conforme apresenta Vygotsky (1889), as interações sociais são as alavancas do processo educativo, sendo assim, as pluralidades dos alunos é o que torna o ensino tão eficaz. É neste aspecto que entra a importância das práticas didáticas e educativas, principalmente aquelas que envolvem a ludicidade

2.3 Literatura Infantil

A escola tem um papel fundamental na criação de espaços de promoção

da leitura desde as primeiras séries. Diante disto, é preciso entender que desde o início da vida escolar, é essencial que o professor promova práticas educativas que promovam o contato das crianças com textos, imagens e símbolos que falam por si mesmos, tornando isto familiar para elas. Assim, já na Educação Infantil, as crianças desenvolverão interesse pelas histórias e contos, sem ao menos compreendê-los em sua totalidade, ou terem a capacidade de os ler (COSTA, 2020).

Quando o professor utiliza da literatura infantil e passa a contar histórias para os alunos, o simples ato de ler em voz alta, com diferentes entonações, pausas, gesticulações, são situações que se tornam marcantes e interessantes para a criança e contribuem para criar laços afetivos entre os interlocutores. Costa (2018) destaca que nestas circunstâncias, a linguagem literária, narrativa visual, pausas, tom e ritmo de leitura, expressão facial e os movimentos do mediador, são todos componentes do mesmo andaime que ajuda as crianças a se dedicarem aos universos emocionais do texto.

As crianças de 0 a cinco anos, apresentam inúmeras necessidades afetivas e culturais, e conforme crescem, seus interesses se diversificam, por isso é necessário acompanhá-los em seus primeiros passos descobrindo juntos os livros mais adequados. Assim, quando por intermédio da leitura a curiosidade da criança é estimulada, fica aberto um leque de possibilidades para que a criança desenvolva espontaneamente o gosto pelos livros (DALLA- BONA; SOUZA, 2018).

A criança se beneficia de sua interação com as obras literárias desde cedo e neste sentido, ela desenvolve-se, de forma progressiva, adquirindo aos poucos habilidade e competências literárias (CADEMARTORI, 2017). Porém, é essencial que os professores compreendam que os primeiros contatos dos alunos da Educação Infantil com os livros e imagens, embora não surtam seu objetivo a priori, posteriormente são essenciais para sua educação literária.

Abreu et al. (2020) apresenta que os livros permitem que as crianças entendem que imagens e palavras são representações do mundo, e que mesmo sem o total domínio da habilidade de leitura, as crianças não só interpretam os símbolos nas páginas dos livros, mas são capazes de inferir informações e fazer juízos de valor sobre as coisas.

As narrativas infantis, independentemente da fase educacional em que são oferecidas, promovem, de acordo com Porto e Grazioli (2017), uma série de experiências que se relacionam a aspectos como:

i. Aprender formas pré-estabelecidas da literatura em que a experiência humana (fábulas, lendas, contos, romances etc.) se reflete cada vez mais variada, dependendo da capacidade das crianças de segui-las e entendê-las;

ii. Familiarização com diferentes vozes que moldam o grupo de narradores através dos quais os livros falam com as crianças, expandindo-as da maneira como veem e contam a realidade enquanto falam com elas muito mais pessoas do que há em seu contexto;

iii. A incursão na experiência estética, os livros mostram às crianças novas formas de comunicação, linguagens e formas visuais que mostram a realidade de forma artística;

iv. A capacidade de multiplicar ou expandir a experiência do leitor através dos personagens, explorando o comportamento humano de forma compreensível;

v. Os textos da literatura permitem "ser outro, enquanto ainda é eu mesmo", proporcionando ao leitor um instrumento de construção pessoal com uma dimensão educativa da gestão dos sentimentos e ações humanas;

vi. A extensão das fronteiras do ambiente conhecido onde o leitor pode ser transportado no tempo e no espaço, permitindo interagir com outros modos de vida;

vii. A incursão na tradição cultural porque os livros infantis convidam você a se sentar nesse aspecto participando dele, para que as crianças entendam como a cultura e a tradição funcionam.

viii. A concepção da leitura como experiência de vida, a partir da formação de hábitos de leitura, coloca a criança na frente de dois universos: o primeiro envolve os aspectos presentes na fábula, enquanto que o outro, fatores e vivências tiradas da vida real, que têm em comum o contato com outros indivíduos, com propósitos diferentes em cada caso.

As crianças recebem as histórias como uma representação do mundo como ele é, por isto, quando são muito jovens, preferem livros sobre um mundo

conhecido e com ações vivenciadas por eles, à medida que avançam na idade dão preferência a textos com histórias mais emocionantes e com ações desconhecidas, que envolvam fantasia e aventuras. Dessa forma, a literatura exige tudo o que somos como seres humanos, construindo experiências como operações de conhecimento (BALÇA; AZEVEDO; SASTRE, 2018).

3 METODOLOGIA

Foi realizada uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa e caráter exploratório com levantamento de trabalhos foi realizado nas seguintes plataformas digitais: *Scientific Eletronic Library Online* (Scielo), Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTD) e Google Escolar. Os seguintes descritores foram utilizados para a pesquisa: "educação infantil", "literatura infantil" e "formação de leitores". Os prefixos "E" e "OU" foram usados como operadores booleanos.

Foram consideradas para esta pesquisa as seguintes fontes bibliográficas: livros, artigos, teses, dissertações e monografias. Os trabalhos deveriam terem sido publicados nos últimos 5 anos (2017-2022), estarem completos, com acesso livre para serem incluídos na pesquisa. É importante destacar que considerações a partir de autores renomados da área foram incluídas independentemente do ano de publicação. Trabalhos incompletos, publicados fora do período delimitado e que não abordem a temática da pesquisa foram excluídos.

Após seleção dos textos de acordo com os critérios de inclusão e exclusão, os dados foram analisados com base no método denominado de "Análise de Conteúdo de Bardin", voltado ao tratamento de informações qualitativas (BARDIN, 2006).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No caso das crianças, o acolhimento da literatura infantil é percebido a partir dos vínculos afetivos que estabelecem a partir de sua antiga experiência de vida, para entender o que estão vendo, ouvindo ou lendo. É o leitor, que com

sua formação, tipo de conhecimento ou humor dá a possibilidade de estar a uma obra literária, pois dá sentido, contextualiza, a analisa e a transforma em parte de seu conhecimento. Assim, por meio da literatura infantil, as crianças passam a fazer parte de um ambiente comunicativo especial e passível de novas possibilidades (MOREIRA, 2018).

Observa-se que a literatura infantil, dentro da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino, consiste em um instrumento primordial para transmissão de informações, apresentação de inúmeras culturas, resgate de valores e história, despertar a criatividade, a imaginação e aguçar para o interesse da leitura. Frente a isto, é preciso que os professores incluam na rotina das salas de aula a leitura de livros, ou no caso da Educação Infantil, a contação de histórias. Por intermédio deste hábito, as crianças passam a fazer a interação entre o universo ficcional e o real, trazendo ludicidade à sala de aula, proporcionando momentos agradáveis e prazerosos (SILVA; GONGALVES, 2020).

Ghizani e Bonfim (2019) apresentam que quando as crianças são inseridas no mundo de ficção, elas libertam-se dos pré-julgamentos impostos pela sociedade, e são capazes de romper ideias ultrapassadas, pois passam a ver o mundo com outros olhos.

A literatura infantil, seja ela contada ou lida pela própria criança, faz parte de uma experiência gratificante que proporciona aprender novos vocabulários, interagir com seus interlocutores e personagens, obter informações concretas sobre os fatos narrados, aumentar seu nível de compreensão sobre coisa do mundo, desfrutar de sons ou fazer sua imitação, até que ele possa imitar um personagem. Dessa forma, todas as atividades em torno da leitura que envolvem o prazer e o conhecimento de um livro, permitirão que a criança estruture sua personalidade, seu mundo de experiências e vida, e colaboram em seu processo formativo no ambiente em que vive.

A recepção de uma criança através do processo interpretativo de uma obra literária permite que ele sustente preocupações com os fatos apresentados. Dessa forma, sua personalidade está estruturada no nível afetivo, cognitivo, social, cultural. Seu progresso como leitor é evidente ao entender representações do mundo que os escritores fazem, inferindo informações ou fazendo julgamentos de valor em relação a eventos que ele se

torna conhecido(COSTA, 2018).

As sensações geradas a partir das histórias dos livros permitem que as crianças se identifiquem, a partir dos mesmos comportamentos, com as ações representadas pelos personagens. Fazer essa transição mental entre duas circunstâncias que contêm elementos semelhantes, é o que mostra que a criança está realmente desenvolvendo processos mentais e que os fatos que ele conhece através da leitura, estão influenciando-o, afetando, movendo-se, ao ponto de ele ser capaz de confrontá-lo com sua experiência, iniciando e continuando um processo de reflexão permanente do mundo das histórias para o mundo real.

Entretanto, assim como na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é essencial que professor tenham cuidado ao planejar as atividades. Muitos livros apresentam padrões estereotipados que frente a mente ainda inocente da criança pode fazer com que elas tenham uma visão distorcida do mundo. De acordo com Silva e Gonçalves (2020, p.14), o “[...] *contato com a boa literatura possibilita o desenvolvimento infantil, pois as obras literárias de qualidade ampliam o repertório linguístico dos leitores, a interpretação de mundo, a comunicação, são fontes de informações, valores sociais e culturais*]. Isto, traz à tona a importância de se escolher bons livros para serem utilizados nas salas e aula. Além disto, promover o contato das crianças com textos literários desde cedo é imprescindível para sua formação como leitores críticos. Estes devem ser adicionados a rotina escolar dos alunos desde os primeiros anos de vida, mesmo antes que compreendam as letras.

É importante destacar que embora a literatura exerça um papel fundamental na formação das crianças, não apenas como futuras leitoras, mas como cidadãs, sua utilização não deve ser restringida ao ambiente escolar. O gosto pela leitura é adquirido também por intermédio do exemplo, assim, promover o contato das crianças com livro em casa contribui para elas desenvolvam-se intelectualmente, com uma vasta bagagem cultural e um amplo conhecimento de mundo (GHIZANI; BONFIM, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo principal apresentar como a literatura infantil pode contribuir para a formação de leitores e com base nas informações obtidas observou-se que trabalhar a literatura infantil, logo nos primeiros anos da Educação Básica é uma prática educativa essencial para o desenvolvimento completo dos alunos da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABREU, D. R et al. O papel da literatura infantil no contexto da educação infantil e na formação da criança: uma revisão bibliográfica. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, p. e66953078-e66953078, 2020.

ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Educação**, v.8, n.3, p.348-365 2020 BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2006

BALÇA, A.; AZEVEDO, F.; SASTRE, M. S. O valor da democracia na literaturainfantil. **Alabe**, n. 18, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB- nº 9394/96, de 20 dedezembro de 1996**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2022.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. Porto Alegre: Brasiliense, 2017.

CARNEIRO, M. A. B. Educação infantil e políticas públicas no brasil: visões e reflexões. **Revista de Política e Gestão Educacional**, v.24, n.2, p.946-960, 2020.

COSTA, M. C. **A literatura no contexto da educação infantil: um plano de formação continuada para professores**. Rio Grande do Sul: UNISINOS, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/758>>. Acesso em: 20 set. 2022.

COSTA, A. C. **A importância da literatura infantil no desenvolvimento da criança: uma revisão bibliográfica**. 2020. 21f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Docência no Ensino Superior). Instituto Federal Goiano. Ipameri, Goiás. 2020.

DALLA-BONA, E. M.; SOUZA, R. J. Apresentação: Literatura infantil e ensino: polêmicas antigas e atuais. **Educar em Revista**, v. 34, n. 72, p. 7-17, 2018.

DANTAS, E. L. A. A contação de história na Educação Infantil e a formação de leitores.

Revista Caparaó, v.1, n.2, p.e12, 2019.

DIDONET, V. Educação infantil no Brasil e na América Latina: um desafio diante das múltiplas infâncias. In: ANGOTTI, M. (org.) **Educação Infantil em diálogos**. Campinas:Alínea, 2012.

GHIZANI, J. V.; BONFIM, L. M. G. A. A importância da literatura infantil na formação do leitor crítico. **Caderno Intersaberes**, v.8, n.16, 2019.

ICBEU. **Qual a importância de atividades lúdicas na educação infantil?** 2021. Disponível em: <<http://icbeu.com.br/novosite/2018/05/25/qual-importancia-de-atividades-ludicas-na-educacao-infantil/>>. Acesso em: 20 set. 2022.

KUENZER, A.Z. Competência com práxis :os Dilemas da relação entre teoria e prática na Educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro.v.29, n.1, p.16- 27,2003.

MOREIRA, L. A. C. **A Importância do professor de educação infantil para desenvolver a fantasia por meio da literatura infantil**. 2018.41f. Monografia (Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, Paraná. 2018.

MORO, C. Primeiros Passos, **Atividades e Experiências**. Março 2007.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, 2017.

PORTO, P. C. P.; GRAZIOLI, F. T. Não na frente das crianças: a diversidade de gênero na literatura infantil. **Professare**, v. 6, n. 3, 2017.

SILVA, I de O. **Educação Infantil no Brasil: direitos, finalidades e a questão dos profissionais**. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008.

SILVA, D. R. A.; GONGALVES, R. M. O papel da literatura infantil no contexto da educação infantil e na formação da criança: uma revisão bibliográfica. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, e66953078, 2020.

SOARES, A. S. A formação inicial de professores e a educação infantil: o que dizem os egressos do curso de pedagogia da UFMG que se graduaram nos anos de 2011 e 2012. **Revista e-Curriculum**, v.27, n.2, p.543-573, 2019.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

ROBÓTICA EDUCACIONAL: uma ferramenta tecnológica inovadora no processo de ensino/aprendizagem de alunos do 5º ano do ensino fundamental

Jordan de Oliveira Raimundo
Luciane Carneiro de Souza

RESUMO

O artigo apresenta como tema - A robótica educacional: uma ferramenta tecnológica inovadora, no processo de ensino/aprendizagem de alunos do 5º ano do ensino fundamental anos iniciais. Visa promover reflexões e o entendimento mais abrangente da robótica no contexto educacional, dialogando sobre a importância da tecnologia, no intuito de apresentar observações do uso da robótica, e, das demais ferramentas tecnológicas, para que a educação ganhe novos elementos no processo de ensino/aprendizagem. Apresenta como objetivo geral: refletir sobre o ensino de robótica educacional como uma ferramenta tecnológica que pode contribuir no processo de ensino/aprendizagem de alunos do 5º ano. Tendo como objetivos específicos: ressaltar a importância de novos elementos que possam agregar no cotidiano escolar, levando em consideração que as formas de aprendizado e os métodos de ensino também sejam diversos; reconhecer o ensino de robótica apresentando a alternativa da robótica educacional como elemento de soma na educação; descrever a importância da ferramenta tecnológica inovadora no processo de ensino/aprendizagem para os alunos do 5º ano nos anos iniciais. Utilizou-se de procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica, com a abordagem descritiva, guiadas por artigos científicos impressos e virtuais em sites, participação na Olimpíada de Robótica. Assim, fundamentou-se o artigo com obras de Curcio (2008), Furletti (2010), Furletti (2010), Lobo (2015), Mendes (2008) Santori, Hung e Moreira (2016), Petry (2006), Menezes e Santos (2015), que nos possibilitou dialogar e refletir a respeito do tema. Com base nos dados coletados, constatou-se que a robótica proporciona novas possibilidades de aprendizado, facilitando o ensino, ajudando na disciplina de alunos que apresentam um comportamento inadequado, agregando valores significativos em todos os contextos do ambiente escolar, inclusive promovendo a inclusão de crianças especiais. Conclui-se que a robótica auxilia no aprendizado de diferentes áreas de conhecimento, passeia por diversos segmentos educacionais: aula de montagem, a inclusão de alunos especiais, a realização de projetos e também a participação em eventos.

Palavras-chave: Robótica Educacional; TICs; Ferramenta tecnológica; Ensino/Aprendizagem.

ABSTRACT

The article presents as its theme - Educational robotics: an innovative technological tool, in the teaching/learning process of students from the 5th year of elementary school to early years. It aims to promote reflections and a broader understanding of robotics in the educational context, dialoguing about the importance of technology, in order to present observations on the use of robotics, and other technological tools, so that education gains new elements in the teaching/ learning. Its general objective is to reflect on the teaching of educational robotics as a technological tool that can contribute to the teaching/learning process of 5th grade students. Having as specific objectives: to emphasize the importance of new elements that can add to the school routine, taking into account that the forms of learning and teaching methods are also diverse; recognize the teaching of robotics by presenting the alternative of educational robotics as an element of sum in education; to describe the importance of the innovative technological tool in the teaching/learning

process for 5th grade students in the early years. Methodological procedures of bibliographic research were used, with a descriptive approach, guided by printed and virtual scientific articles on websites, participation in the Robotics Olympiad. Thus, the article was based on works by Curcio (2008), Furletti (2010), Furletti (2010), Lobo (2015), Mendes (2008) Santori, Hung and Moreira (2016), Petry (2006), Menezes and Santos (2015), which allowed us to dialogue and reflect on the topic. Based on the data collected, it was found that robotics provides new learning possibilities, facilitating teaching, helping to discipline students who have inappropriate behavior, adding significant values in all contexts of the school environment, including promoting the inclusion of children. specials. It is concluded that robotics helps in the learning of different areas of knowledge, goes through several educational segments: assembly class, the inclusion of special students, the realization of projects and also the participation in events.

Keywords: Educational Robotics; ICTs Technological tool; Teaching/Learning.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta como tema central - a robótica educacional: uma ferramenta tecnológica inovadora no processo de ensino/aprendizagem de alunos do 5º ano do ensino fundamental anos iniciais. Tece considerações sobre o processo construtivo da robótica educacional, como colaboração no âmbito do ensino e aprendizagem, tendo como alicerce a vivência já realizada.

Sendo assim, busca dialogar a respeito da importância da tecnologia, no intuito de apresentar observações do uso da robótica, e, das demais ferramentas tecnológicas, para que justamente a educação ganhe novos elementos que enriqueçam no processo de ensino/aprendizagem.

Desta forma, para a construção do nosso artigo, foram utilizados procedimentos metodológicos, através da pesquisa bibliográfica, com a utilização da abordagem descritiva, guiadas por artigos impressos e virtuais da internet, sites, participação na Olimpíada de Robótica. A pesquisa bibliográfica permitiu um estudo completo, acerca da temática, promovendo uma orientação direcionada para o estudo e produção do referido artigo.

Nesta investigação examinamos pontos importantes do nosso tema, pois, apontamos a trajetória da robótica educacional com turma do 5º ano, no processo de ensino/aprendizagem, identificando e refletindo o desenvolvimento de construção educativa em sala de aula e no universo escolar.

Neste contexto, a temática abordada apresenta como objetivo geral: refletir sobre o ensino de robótica educacional como uma ferramenta tecnológica que pode contribuir no processo de ensino/aprendizagem de alunos do 5º ano do

ensino fundamental anos iniciais. Para atingi-lo, delimitamos os seguintes objetivos específicos: ressaltar a importância de novos elementos que possam agregar saberes no cotidiano escolar, por meio de métodos de ensino diversos; reconhecer o ensino de robótica, apresentando a alternativa da robótica educacional como elemento de soma na educação; descrever a ferramenta tecnológica inovadora no processo de ensino/aprendizagem para os alunos do 5º ano.

Embora essa geração atual nasça conectada, a educação deve acompanhar tais mudanças com o uso de métodos de ensino que proporcione ao aluno mais autonomia em aprender. Defendemos, aqui, o auxílio de componentes que dialoguem com os novos modelos de sociedade, apresentando as inúmeras possibilidades do uso da robótica - o que poderá mudar o olhar de professores sobre o uso dessas tecnologias educacionais e que escolas possibilitem aos alunos um contato maior com a robótica.

Falaremos desde a época em que a robótica educacional começou a ganhar espaço, mostrando seu potencial na educação, e na sociedade, com o pensamento de fazer da sala de aula um ambiente ainda mais atrativo, impulsionando o raciocínio lógico, rápido e incentivando o estudo em equipe.

Apresentando alternativas, possibilidades significativas para um método de educação inovadora, proporcionando aos alunos, professores, toda a comunidade escolar, um contato mais amplo e direto com as novas ferramentas tecnológicas, aumentando o cardápio de opções educacionais, pois, cada aluno aprende de forma específica. Portanto, o interesse pelo estudo trará, conseqüentemente, resultado positivo, implementando a robótica educacional como elemento de soma na educação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 BREVE HISTÓRIA DO ENSINO DE ROBÓTICA NO BRASIL

A Robótica Educacional no Brasil vem conquistando cada vez mais espaço, tornando-se uma realidade nas instituições de ensino, pois, essa nova prática educacional vem sendo uma proposta pedagógica no currículo das escolas

brasileiras, como uma ferramenta que busca proporcionar metodologias inovadoras no processo de ensino/aprendizagem. Sabe-se que a robótica não é modismo, mas sim, uma nova ferramenta tecnológica que vem ganhando espaço no universo escolar: em meados de 2002, a Robótica ganhou espaço educacional, e tornou-se uma realidade nas salas de aula.

Nos anos seguintes, as escolas começaram a implantar laboratórios de informática, e agregaram a esses laboratórios o ensino da robótica, então, os alunos tiveram mais oportunidades de conhecer e ter acesso à robótica educacional. Os primeiros kits de robótica eram básicos, e praticamente tudo era importado de outros países; o acesso ao material era bastante difícil.

Outro fato que trouxe visibilidade e acessibilidade ao ensino da robótica foi a expansão e melhoria da Rede Mundial de Computadores no Brasil. Assim, pesquisar métodos de estudos, comprar peças e kits mecatrônicos ficou mais fácil. Foi nesse período, que apareceram, no mercado, as primeiras empresas brasileiras no segmento de tecnologia voltada para a confecção de material didático com a temática robótica e vendas de kits mecatrônicos educacionais.

Para Papert, no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), foi desenvolvida a primeira versão da linguagem de programação LOGO em 1968, contendo apenas a parte de processamento de listas. Porém, depois, foram criados comandos como o girar e o andar de um robô (CURCIO, 2008, p. 25).

Isso mostra que tudo começa de forma simples, e com testes; depois com aperfeiçoamentos podemos melhorar tudo. De pequenos comandos: girar e andar, até os dias atuais onde os robôs realizam movimentos, reconhecem cores, luz e temperatura. O estudo é algo constante, deve ser feito com frequência, somos pedras brutas, a todo tempo estamos em lápide. A evolução da robótica é algo surreal.

A trajetória da robótica mencionada por outros pesquisadores é entendida como um princípio do uso da robótica na educação. O referido método, desenvolvido com a finalidade educacional, é utilizado para se compreender esta ferramenta tecnológica como uma prática docente com ações voltadas para as crianças em seu ambiente escolar, que certamente desenvolveria a autoestima dos alunos, em sua socialização, autonomia, no processo de ensino/aprendizagem.

Com o passar dos anos, o estudo da robótica tornou-se ainda mais expressivo. Inicialmente, algumas instituições privadas de ensino a incluíram na grade disciplinar, com o objetivo de fazer marketing para atrair alunos; outras instituições perceberam que a então nova Robótica Educacional realmente poderia ser um grande aliado para um ensino mais contemporâneo e moderno. Com a globalização e a modernização computacional da sociedade, percebeu-se que a Robótica não era apenas um atrativo, e sim, um componente que poderia ajudar no ensino e na aprendizagem.

A união da robótica com os projetos pedagógicos ganhou proporções irreversíveis, positivamente falando. Foi dissipado o mito que a robótica era algo que contemplava apenas o estudo da matemática, e das matérias de exatas: a robótica educacional é versátil, possibilitando a realização de inúmeras atividades, em todos os campos da educação. Vale lembrar, que ela é uma ferramenta inclusiva, que pode e deve ser utilizada por alunos portadores de necessidades especiais, a exemplo dos autistas que são excelentes programadores, e ligados à tecnologia: estes alunos conseguem desenvolver o cognitivo, a psicomotricidade, e solucionar questões lógicas da programação. Ressalto que programar é uma forma de alfabetização, e uma ferramenta a mais para desenvolver a escrita e a leitura. Esses pontos tão significativos foram determinantes para a expansão do estudo da robótica em sala de aula.

Atualmente, escolas públicas e privadas têm robótica na grade de disciplinas; algumas possuem laboratórios para seu estudo. Existem muitas escolas voltadas exclusivamente para o ensino da robótica, e o que era uma utopia outrora, tornou-se uma realidade.

Algo que popularizou a robótica, não apenas a educacional, mas no todo, foi o surgimento dos primeiros eventos destinados à prática e à exposição. O ápice foi o surgimento da Olimpíada Brasileira de Robótica - OBR, onde equipes de todo o país participam das etapas: estadual, regional e nacional. Os alunos projetam e programam robôs autônomos para realizar as atividades propostas pela OBR. Outros eventos surgem, fomentando e fortalecendo a utilização da robótica. Neste período surgem feiras de Mostras Científicas, destinadas à apresentação de protótipos robóticos.

Através dessa intenção, as universidades focaram seus esforços na produção de softwares educacionais, pois, sua utilização no contexto escolar seria uma necessidade educacional para o conhecimento científico-tecnológico no desenvolvimento do ensino de robótica educacional no Brasil. Nesse processo, segundo Furletti (2010), a “[...] Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, sustentada pelos pressupostos teóricos do construcionismo de Seymour Papert, desenvolve pesquisas utilizando a linguagem de programação Logo|| (FURLETTI, 2010, p. 33).

Ou seja, a Robótica conquistou um espaço na área educacional, provouque é um elemento capaz de agregar no aprendizado e estudo. A tendência é que novos softwares sejam criados e lançados, trazendo ainda mais qualidade ao ensino, facilitando as demandas escolares.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA ROBÓTICA EDUCACIONAL NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

A importância da prática educacional com o método da robótica é proporcionar uma nova ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, pois, busca aliar dentro do universo escolar, desenvolver a criatividade tecnológica como de robôs, agregando novas possibilidades aos alunos.

Embora, seja como prática educativa para o processo de ensino/aprendizagem, que o professor de robótica possa dialogar com os alunos em sala de aula, usando uma metodologia diferenciada do cotidiano da criança, despertando o olhar curioso desta ferramenta de ensino.

De acordo com Lobo (2015),

Propor inovações pedagógicas aos professores é remover a estrutura do trabalho e conscientizar-se de certas interdependências, já que, em geral, não se trata de simples substituições metodológicas, mas de importantes alterações que devem ser vistas dentro da complexidadedos encargos da função do professor e de acordo com suas possibilidades e obrigações de trabalho (LOBO, 2015, p.19).

Com este universo de possibilidades, desperta nas crianças uma curiosidade única, pois, traz elementos que enriquecem o ensino, tais como: a coordenação motora, o aperfeiçoamento do cognitivo, o estudo em equipe, atija o

raciocínio rápido, trabalha a lógica, e facilita a solução de problemas no cotidiano do aluno.

Quando falamos em robótica, falamos também no despertar do estudo em equipe. Alguns especialistas afirmam que este método ajuda os alunos a melhorarem o comportamento, aumentando o interesse nas matérias "tradicionais" que compõem a grade curricular das escolas.

A robótica pode ser vinculada a outros componentes curriculares, como a matemática, por exemplo, proporcionando uma programação direcionada para os robôs. Assim, os professores trabalham em conjunto com a mesma metodologia e prática de ensino. Percebemos também grande êxito nas formas de montagem, pois, com o uso dos projetos mecatrônicos, os alunos podem estudar: grandezas e medidas, Álgebra, proporção e variáveis.

A grandeza de se ter no currículo educacional oficinas ou aulas com a robótica na escola é que podemos utilizá-la como aliada em/com todas as matérias. Com português ou inglês, por exemplo, é totalmente real, pois as programações conduzem os alunos à prática e ao hábito da leitura e da escrita, uma vez que é necessário escrever a programação em códigos nos softwares, além de ajudar no desenvolvimento cognitivo, na socialização, no ambiente escolar e na sociedade como num todo.

Portanto, é de extrema importância que as escolas adotem em seu currículo educacional o ensino da robótica, no processo de ensino/aprendizagem. A tecnologia exige rapidez, então o raciocínio rápido faz com que o cérebro trabalhe mais, produza mais, assim, leve o aluno a estudar mais, querer aprender mais, aumentando a dedicação nos estudos.

Esta prática pedagógica tem como uso uma ferramenta que proporcione a autonomia dos educandos em sala aula. Ela é necessária e benéfica, pois facilita o desenvolvimento educacional no universo escolar, e, no seu cotidiano. Em uma simples montagem, o aluno pode aprender: adição, subtração, multiplicação e divisão, isso por que as peças do Kit de robótica são soltas, com atividades individuais, exigindo do aluno pequenas soluções de cálculos.

Em um universo tão volátil, é necessário pesquisar, estudar para nos adequarmos diariamente. Os professores devem procurar proporcionar um ambiente escolar com novos métodos pedagógicos de ensino/aprendizagem,

proporcionando aos alunos a inclusão de tais ferramentas, mais precisamente a robótica.

As práticas educativas com o estudo da robótica podem acontecer de diferentes formas, como por exemplo: construção de projetos, projetando robôs com material reciclável, reaproveitando peças de computadores, televisão, micro-ondas, ar condicionado, entre outras possibilidades.

Ainda no diálogo das formas de ensino e aprendizagem da robótica, podemos dividir a matéria em robótica prática e robótica teórica. A prática, como o próprio nome já diz, se faz necessário o uso de ferramentas e peças; já na teórica, não é necessário construir protótipos, pois acontece através da leitura e da escrita.

2.3 FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS DA ÁREA DE ESTUDO DA ROBÓTICA EDUCACIONAL

A união do ensino da robótica com outros componentes curriculares que compõem a grade curricular de uma unidade de ensino é considerada um ato de vanguarda, de novas descobertas, e possibilidades. Pois, a robótica educacional é ampla, proporciona aos alunos o contato em outras áreas de estudo, como por exemplo, o desenvolvimento de circuitos elétricos e construção de programações através de ferramentas como softwares e aplicativos.

Ainda nessa perspectiva, enfatizamos a ênfase às outras ferramentas, que também auxiliam no processo de ensino/aprendizagem. A internet permite que o aluno possa pesquisar, fazer download de programas, aplicativos afins. Os sites educacionais trazem jogos, atividades e vídeos que são materiais valiosos para auxiliar na vida escolar dos alunos. Hoje temos as informações em tempo real na palma da mão, sabendo manusear de forma ética e objetiva, essas ferramentas tendem a fortalecer ainda mais a educação como num todo.

Para Mendes (2008), a Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC – é entendida como um conjunto de recursos tecnológicos que, quando integrados entre si, proporcionam a automação e/ou a comunicação nos processos. Esses recursos integrados permitem uma comunicação direta, rápida e direcionada, facilitando o acesso a diversos conteúdos, promovendo à inclusão tecnológica e

aumentando à acessibilidade a pesquisas. Já Petry (2006) diz que o conceito de novas tecnologias está associado à utilização do computador pessoal e ao acesso às informações em formato digital texto, imagem estática e dinâmica e sons.

Segundo Santori, Hung e Moreira (2016),

No Brasil, especialmente nas últimas duas décadas, os governos, nacionais e locais, têm promovido um maior investimento na aquisição de equipamentos de computação e conexões com a internet nas instituições públicas de ensino. Cada vez mais acontece uma pressão social e econômica para o acesso a partir da escola. Como consequência disso, professores e estudantes têm uma maior possibilidade de acesso e de uso destes recursos em seus processos de ensino e de aprendizagem (SANTORI; HUNG; MOREIRA, 2016, p.139).

A tecnologia inserindo a robótica mudou a educação também. A busca por querer aprender sempre mais é nítida nos alunos. Então, ou os professores se adequam a tais mudanças, ou os avanços da tecnologia os deixarão para trás.

O professor tem muitos equipamentos tecnológicos a sua disposição. Podemos citar: o projetor (*data show*), *notebook*, caixas via *bluetooth*, *pen drive*, *smartphones* e *smartvs*. São algumas ferramentas que não existiam antigamente. Logo, os professores precisam ter o conhecimento dessas novas metodologias de ensino, saber manusear, não ficar apenas no método tradicional, quadro/caderno, caderno/quadro. Pois, é totalmente possível unir o tradicional com os novos métodos inovadores educacionais.

O fato de estarmos conectados fora do contexto escolar colaborou para que os computadores e smartphones fossem utilizados na sala de aula: comprovadamente a tecnologia agrega com maestria na educação.

De acordo com Santori, Hung, Moreira (2016), outro aspecto essencial é a integração das TICs ao currículo e ao desenvolvimento de habilidades e destrezas pedagógicas por parte dos docentes, de tal modo que se superem os enfoques tradicionais e desenvolvam novas metodologias que integrem as TICs em suas práticas pedagógicas. Isto a partir de uma perspectiva na qual os docentes não somente possuem o conhecimento disciplinar, mas conhecem a forma como seus estudantes aprendem com o uso das TICs de modo significativo.

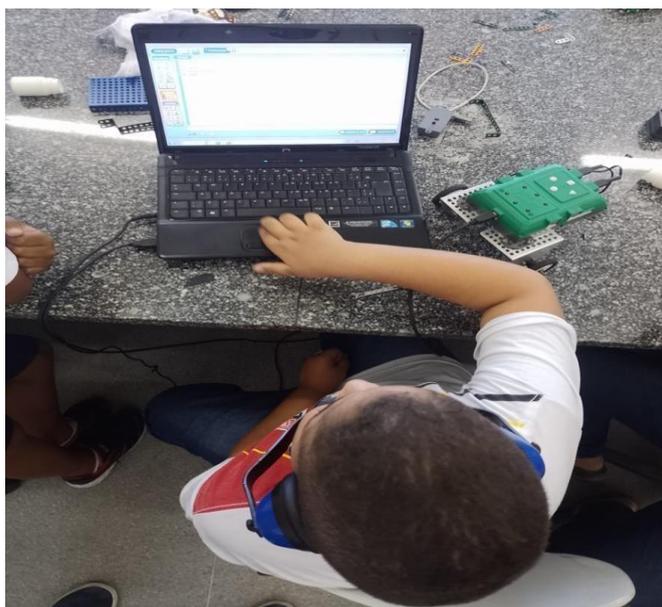
Com isso, apresentamos algumas imagens da mediação do professor ao ensinar a robótica educacional, inserindo as tecnologias digitais no processo de ensino/aprendizagem no ambiente escolar.

Figura 1: Atividade com uso da robótica educacional



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador. João Pessoa - PB, 15 de agosto de 2022.

Figura 2: Aluno autista fazendo a programação robótica



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador. João Pessoa - PB, 15 de agosto de 2022.

Podemos observar nas imagens a prática da robótica educacional em sala de aula, por crianças, que têm na robótica uma ferramenta que auxilia em seu processo cognitivo e comportamental, através da programação. Elas conseguem desenvolver também a escrita, a leitura e resolver alguns cálculos; é perceptível a interação social dos colegas de sala, isso mostra o quanto as novas tecnologias são importantes, e devem ser utilizadas para o bem comum no contexto educacional.

2.4 O USO DA ROBÓTICA EDUCACIONAL COMO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

As crianças da geração já nascem tecnologicamente ativas, então, elas tendem a fazer uso da tecnologia em praticamente tudo, inclusive na educação. A Robótica Educacional permite um leque de descobertas das disciplinas ditas como tradicionais, a mesma pode transformar uma aula de geografia, por exemplo, em uma determinada aula, o professor vai explicar e ministrar conteúdo sobre a geografia do mundo, os alunos podem construir e programar um robô para ser o guia em um mapa, fazer um caminho utilizando sensores de cor, e percorrer cada continente, trazendo para a aula um momento de diferente.

Menezes e Santos (2015) definem robótica pedagógica ou robótica educacional como ambientes de aprendizagem que reúnem materiais de sucata ou kits de montagem compostos por peças diversas, motores e sensores controláveis por computador e softwares que permitam a programação e o funcionamento dos modelos montados pelos alunos com o apoio do professor.

Esse ambiente de aprendizagem transforma a sala de aula: o material do kit de robótica encanta os alunos, eles começam a desenvolver projetos com os componentes desse kit, programam motores e sensores. Isso auxilia na solução de questões matemáticas, o aluno toma gosto para escrever bem. O português também é estudando com mais frequência.

Assim, todas as disciplinas são evidenciadas; o raciocínio lógico, rápido e crítico é trabalhado, fazendo do aluno um sujeito capaz de melhorar nas aulas, preparando-o para o fundamental II, onde é necessária mais dedicação com os

estudos. Portanto, a Robótica Educacional no processo de ensino e aprendizagem no 5º ano transforma e prepara os alunos para novos desafios, vindouros com a chegada do 6º ano.

A robótica na escola propicia a criação, a vivência na prática através dos projetos que o próprio aluno idealiza. Portanto, o método de ensino da robótica é uma ferramenta que consegue desenvolver habilidades em todas as disciplinas, proporcionando uma prática educativa prazerosa que se torna ao mesmo tempo mágica para alunos do 5º ano, em sala de aula, embora, sabemos que a educação precisa de investimentos, cada vez mais, para que, dessa forma, todos possam ter o processo de ensino e aprendizagem.

Figura III – Alunos participando de atividade prática da robótica educacional



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador. João Pessoa - PB, 15 de agosto de 2022.

Figura IV: Alunos no Espaço Cultural, participando da OBR



Fonte: Site da PMJP. Fotográfico: Firmino. João Pessoa, 17 de agosto de 2022.

Apresentamos, nestas imagens acima, alunos em dois diferentes momentos: a primeira imagem são os alunos do 5º ano do ensino fundamental, da Escola Municipal Governador Leonel Brizola, localizado em João Pessoa-PB, com o professor Jordan, em treinamento para a Olimpíada Brasileira de Robótica etapa estadual de 2022. Na segunda imagem alunos no local da Olimpíada, no Espaço Cultural José Lins do Rego. O evento aconteceu em 17 de agosto de 2022.

Estes momentos de interação e socialização, com o uso das TICs, têm o intuito de aproximar os alunos através da robótica educacional, proporcionando a inclusão desta prática educacional que busca embasar uma reflexão das novas tecnologias para o desenvolvimento dos alunos no universo escolar.

3 METODOLOGIA

Nosso estudo apresenta como tema - A robótica educacional: uma ferramenta tecnológica inovadora, no processo de ensino/aprendizagem de alunos do 5º ano do ensino fundamental anos iniciais. Este artigo visa promover reflexões, e o entendimento mais abrangente da robótica no contexto educacional.

Acreditamos que essa nova ferramenta tecnológica proporciona novas possibilidades no processo de ensino/aprendizagem, pois, direciona o professor a desenvolver práticas educacionais nas aulas, incluindo a robótica como um método lúdico, alcançando diretamente essa nova geração, a geração da tecnologia.

A robótica na educação traz um amplo mundo de novas possibilidades e descobertas, permitindo ao discente auxílio para um estudo ainda mais completo, logo, o aprendizado torna-se atrativo e impulsionado. É necessário nos adequarmos às mudanças, que acontecem cada vez mais rápidas.

Desta forma, para a construção do nosso artigo, foram utilizados procedimentos metodológicos, que aconteceram através da pesquisa bibliográfica com a utilização da abordagem descritiva. A pesquisa bibliográfica permitiu um estudo completo, complexo acerca da temática, promovendo uma orientação direcionada para o estudo e construção do referido artigo.

De acordo com Severino (2013), a pesquisa bibliográfica "utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados" (SEVERINO, 2013, p.106). Com relação às pesquisas descritivas, Gil (2008) argumenta que algumas delas vão além da simples identificação de variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Para Severino (2013), a pesquisa descritiva está relacionada ao levantamento de dados empíricos, com ideias presentes nos textos ou com intuições e raciocínios do próprio pesquisador (SEVERINO, 2013, p.115). Sendo assim, importante para nosso estudo é o ato de pesquisar, pois, requer sabedoria, paciência e senso, é necessário estudar em fontes confiáveis, e saber diferenciar qual artigo agregará mais na pesquisa.

Assim, o presente estudo proporcionou ao autor debruçar-se em sites de artigos científicos e livros com textos de autores como Curcio (2008), Furletti (2010), Furletti (2010), Lobo (2015), Mendes (2008) Santori, Hung e Moreira (2016), Petry (2006), Menezes e Santos (2015), que nos possibilitaram dialogar e refletir. Também apresentamos algumas fotografias para ilustrar a prática educacional utilizando-se da robótica.

Outro ponto importantíssimo é ler em abundância, passear por vários teóricos, estudar artigos em grandes quantidades. Depois é válido fazer um filtro,

permanecendo com os teóricos e artigos que mais se encaixarem com a linha de estudo pesquisa. Desta forma o fiz, e trouxe para o referido artigo contribuições de autores que agregam, e que julgo importantes.

Na produção de um artigo, ter fontes de pesquisas é indispensável, e, é justamente nas pesquisas que moldamos nossos pensamentos e raciocínio, quanto mais pesquisamos, nossa mente torna-se mais criativa, crítica e produtiva. Ler e pesquisar nos molda para uma escrita mais rica e direcionada.

Pesquisar é mergulhar em um mundo de possibilidades. Ao estudar um artigo o pesquisador sente vontade de querer ir mais além. É necessário ter um norte, uma direção, uma orientação, por esses e outros fatores, a pesquisa é tão nobre.

Portanto, é importante ressaltar que nossa temática nos possibilitou um olhar diferenciado diante do contexto. Quanto à abordagem, optou-se por uma análise teórica sobre a temática referente à robótica educacional como uma prática inovadora no universo escolar, cuja metodologia utiliza ferramentas tecnológicas para a sala de aula.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente artigo aborda a prática do estudo da robótica educacional como ferramenta pedagógica no processo de ensino/aprendizagem com alunos do 5º ano do ensino fundamental anos iniciais. Trazendo reflexões sobre as mudanças na educação provocadas pela tecnologia, uma dessas inovações incluídas no currículo das escolas públicas e privadas é o ensino da robótica. Buscamos dialogar e refletir sobre a importância da robótica vista ao mesmo tempo como uma prática lúdica desenvolvida pelos professores e como uma proposta educacional. Desse modo, incentivamos os professores a fazer uso da robótica educacional, para beneficiar o desenvolvimento global dos alunos.

Também apresentamos o objetivo geral e os específicos, pois, nos possibilitou direcionar os subtópicos do presente artigo. Com isso, apresentamos como metodologia a pesquisa bibliográfica tendo com abordagem descritiva.

Como embasamento teórico desta pesquisa, apresentamos alguns autores como norte com artigos, como Lobo (2015), Furletti (2010), Petry (2006),

proporcionando um entendimento amplo acerca da temática, promovendo e aguçando o desenvolvimento da escrita para nosso referencial teórico.

O resultado culminou de forma positiva para o autor poder refletir, colaborar com o processo de ensino/aprendizagem, a partir da experiência aqui descrita. Portanto, ao construir o presente artigo, pudemos trazer informações, e, conseqüentemente, contribuir com o ensino da robótica nas escolas, estreitando os laços entre robótica e educação. Assim, ao apresentar alternativas para a sua utilização, mostramos que a robótica não se resume a área de exatas, pelo contrário, ela caminha bem com todas as disciplinas.

A apresentação da fotografia, apresentado no presente artigo, deixa ainda mais evidenciado como a robótica proporciona novas possibilidades de aprendizado, facilitando o ensino, ajudando na disciplina de alunos que apresentam um comportamento de indisciplina, agregando valores significativos em todos os contextos do ambiente escolar. As imagens trazem um momento de inclusão, onde um aluno, portador de autismo, socializa com os seus colegas de sala enquanto faz a programação do robô.

Ainda é possível perceber uma equipe de alunos participando da Olimpíada Brasileira de Robótica, a qual foi campeã nas categorias de Melhor Programação, Melhor Projeto Maker. Logo, fica comprovado que a robótica passeia por diversos segmentos educacionais, de uma aula de montagem, conforme apresentado na imagem, a inclusão de alunos especiais, a realização de projetos e também a participação em eventos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições da robótica educacional, no processo de ensino/aprendizagem de alunos do 5º ano, dos anos iniciais, foram perceptíveis através deste artigo científico. Um tema relevante, que traz benefícios incontáveis para somar junto ao sistema educacional, contribuindo para o ensino/aprendizagem de alunos do 5º ano.

O referido artigo utilizou a abordagem descritiva, proporcionando uma base sólida para a compreensão e reflexão da temática aqui apresentada. Construimos um diálogo, permitindo um entendimento mais abrangente acerca do tema,

trazendo informações de como a robótica pode contribuir no processo educacional.

Mostramos, através das imagens, alguns momentos com a Robótica Educacional. Em uma das imagens trouxemos uma referência de inclusão escolar, quando apresentamos um aluno autista, programando um robô. A tecnologia digital é uma área que desperta a atenção de crianças autistas: os resultados são notórios, e o desenvolvimento dos alunos é surpreendente.

Ainda falando dos registros fotográficos, destacamos os alunos do 5º ano do ensino fundamental, em um momento da aula de robótica com a orientação do professor. Eles estavam recebendo treinamento para disputar a Olimpíada Brasileira de Robótica 2022, etapa estadual, realizada na cidade de João Pessoa-PB, no Espaço Cultural José Lins do Rego, no dia 17 de agosto do referido ano.

A imagem seguinte é com os alunos na OBR, Olimpíada Brasileira de Robótica, onde foram vencedores em duas categorias: Melhor Programação e Melhor Projeto Maker. A equipe contou com um aluno especial, promovendo a inclusão, mostrando que a Robótica faz o diferencial na educação, e pode ser estudada e feita em várias áreas e setores.

Em relação à Robótica Educacional X Comportamento, é constatado que alunos com dificuldades em ter um bom comportamento em sala de aula conseguem melhorar, pelo fato que a robótica exige concentração e estudo em equipe o tempo todo - o discente tem que ter foco para realizar as ações na robótica, isso reflete positivamente nas demais matérias.

REFERÊNCIAS

ARGENTO, Heloisa. **Importância de aprender Robótica no Ensino Fundamental I**. Disponível em: <https://www.professordofuturo.com.br/importancia-de-aprender-robotica-no-ensino-fundamental>. Acesso em: 20 jun. 2022 AS 21:00

CURCIO, C. P. de C. **Proposta de método de robótica educacional de baixo custo**. 2008. 101f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento de Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento de Tecnologia, Instituto de Tecnologia para o Desenvolvimento - LATEC, Curitiba, 2008.

FURTELLI, S. **Exploração de tópicos de Matemática em modelos robóticos com utilização do software Slogo no Ensino Médio**. 2010. 134f. Dissertação

(mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6ª ed.- São Paulo: Atlas, 2008.

IGNÁCIO, Elena. **Robótica pedagógica como estratégia para a aprendizagem**. Disponível em: <https://edutec.ead.ufscar.br>. Acesso em: 15 jun. 2022

LOBO, Alex Sander Miranda. **O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior**.

Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www.luizmaia.com.br/docs/cad_geografia_tecnologia_ensino.pdf&ved=2ahUKEwjo2tzVMn5AhUYI ZUCHdaNB2wQFnoECAQQBg&usg=AOvVaw2XLc3cSBJHxuWmG-8QmE2o.

Acesso em: 12 jul. 2022

MENDES, A. **TIC** - Muita gente está comentando, mas você sabe o que é? Portal iMaster, mar. 2008. Disponível em: <https://imasters.com.br/devsecops/tic-muita-gente-esta-comentando-mas-voce-sabe-o-que-e>. Acesso em: 15 jun. 2022

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Verbete** - robótica educacional. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2015.

PETRY, L. C. O conceito de novas tecnologias e a hipermídia como uma nova forma de pensamento. **Cibertextualidades**, Porto, v. 1, n. 1, p. 110-125, 2006.

SANTORI, Almeida Silveira; HUGO, Elias Said; MOREIRA, Patricia Justo. **Uso das TICs como ferramenta de ensino e aprendizagem**. Contexto e Educação. Disponível em: sistemabu.udesc.br<http://sistemabu.udesc.br>. Acesso em: 22 jun. 2022

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2013.

ZAMBON, Sueli Aparecida. **As aulas de robótica no ensino fundamental: competências e habilidades empreendedoras nas novas tecnologias aplicadas à educação**

Disponível em :

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://edutec.ead.ufscar.br/tccs/8f17b2cbd8cb851b71ffc96ebe36682c.pdf&ved=2ahUKEwjOgZfdh8r5AhXGuJUCHb-WB484ChAWegQIIBAB&usg=AOvVaw1CZYeVCjko_H3OdINaO6GG.

ACESSO EM : 19/08/2022 às 22:03

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O LÚDICO COMO
PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA CRIANÇAS AUTISTAS EM
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM**

Aline da Silva Cardoso
Jaqueline de Melo César
Vanessa da Silva Soares
Luciane Carneiro de Souza

RESUMO

O presente estudo buscou compreender a importância do lúdico como proposta de aprendizagem para crianças autistas, pois os autistas são muitas vezes bastante inteligentes, no entanto, aprendem de maneira diferente das pessoas que não estão no espectro do autismo. A presente pesquisa teve como problemática: qual a importância do lúdico como proposta pedagógica para crianças autistas em desenvolvimento e aprendizagem? O estudo contou com o objetivo geral: identificar a importância do lúdico como proposta pedagógica no processo de ensino/aprendizagem para crianças autistas em desenvolvimento. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou conhecer a história da educação inclusiva no Brasil; relacionar a educação inclusiva e educação infantil com crianças autistas no ambiente escolar; identificar o lúdico como proposta pedagógica no desenvolvimento e aprendizagem com crianças autistas. Utilizou-se, então, a pesquisa bibliográfica com abordagem descritiva como metodologia, entendendo-se que as reflexões para a aprendizagem dos discentes nesse nível de ensino são de suma importância. Por meio do método de pesquisa bibliográfica, encontraram-se seis autores cujas pesquisas corresponderam à pergunta norteadora para o desenvolvimento dos resultados e discussões. A coleta de dados foi realizada em sites como Google Acadêmico na internet, artigos científicos, artigos em livros e alguns teóricos da área de estudo. A pesquisa concluiu que o lúdico facilita a prática do processo de ensino-aprendizagem das crianças autistas, pois, brincando, o aluno conhece a realidade externa e identifica os vínculos estabelecidos em vasta interação com o universo. Desse modo, a edificação do conhecimento é interiorizada.

Palavras-chave: Ludicidade; Educação inclusiva e Educação infantil; Crianças autistas; Ensino/aprendizagem.

ABSTRACT

The present study sought to understand the importance of play as a learning proposal for autistic children, as autistic children are often quite intelligent, however, they learn differently from people who are not on the autism spectrum. The present research had as a problematic: what is the importance of the ludic as a pedagogical proposal for autistic children in development and learning? The study had the general objective: to identify the importance of play as a pedagogical proposal in the teaching/learning process for autistic children in development. As

specific objectives, the research sought to know the history of inclusive education in Brazil; to relate inclusive education and early childhood education with autistic children in the school environment; to identify the ludic as a pedagogical proposal in the development and learning with autistic children. Therefore, the bibliographic research with a descriptive approach was used as a methodology, understanding that the reflections for the students' learning at this level of education are of paramount importance. Through the method of bibliographic research, six authors were found whose research corresponded to the guiding question for the development of results and discussions. Data collection was carried out on sites such as Google Scholar on the internet, scientific articles, articles in books and some theorists in the area of study. The research concluded that the ludic facilitates the practice of the teaching-learning process of autistic children, because, by playing, the student gets to know the external reality and identifies the bonds established in a vast interaction with the universe. In this way, the building of knowledge is internalized.

Keywords: Playfulness; Inclusive education and early childhood education; Autistic children; Teaching/Learning.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo buscou compreender a importância do lúdico como proposta de aprendizagem para crianças autistas, pois as pessoas com autismo são muitas vezes altamente inteligentes, no entanto, aprendam de maneira diferente das pessoas que não estão no espectro do autismo. Utilizamos, então, a pesquisa bibliográfica com abordagem descritiva como metodologia, entendendo que as reflexões para a aprendizagem dos discentes nesse nível de ensino são de suma importância.

Conforme Coelho (2000), o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que pode influenciar a maneira como uma pessoa pensa, aprende, se comunica e resolve problemas, muitas vezes gerando problemas comportamentais, sociais e de comunicação.

Aprendizagem é o que acontece quando as experiências levam à mudança, o que pode introduzir novos conhecimentos e habilidades. Geralmente, é um processo fluido, pois o cérebro aprende a se adaptar a novas informações e opinião.

Os processos de aprendizagem para crianças com autismo devem ser conhecidos e compartilhados pelos pais para que possam instruir e ajudar seus filhos no processo educacional.

Segundo Uzêda (2019), o autismo infantil é estudado há seis anos cientificamente. Tem havido muitas perguntas e hipóteses sobre sua origem, um dos quais é que os pais podem ser culpados por serem extremos, como isolar crianças. Contudo, um artigo de 1943, do psiquiatra Leo Canner, absolve abertamente os pais como a razão pela qual as crianças se desenvolvem.

As pessoas com autismo costumam ser resistentes a novos ambientes, transições e mudanças, e muitas vezes se fixam em campos ou objetos de interesse específicos.

Como cita Coelho (2000), existem três maneiras principais pelas quais as pessoas aprendem: vendo, ouvindo ou fazendo tocar. As pessoas neurotípicas geralmente envolvem todos os três estilos de aprendizagem – visual, auditivo e cenestésico, enquanto alguém com autismo geralmente se apega a apenas um. Conhecer o estilo de aprendizagem do seu filho pode ajudar a desenvolver métodos para melhorar a aprendizagem e trabalhar com o que funciona melhor.

O objetivo do ensino-aprendizagem para crianças autistas é dar independência e confiança para lidar com as tarefas do dia a dia, além de melhorar a qualidade de vida das crianças e suas famílias.

Mantoan (2015) ressalta que a intervenção precoce, quando o cérebro ainda está crescendo e se desenvolvendo, é fundamental para ajudar alguém com autismo a gerenciar os sintomas e aprender o melhor de seu potencial. O cérebro muda e novos caminhos são formados à medida que uma pessoa aprende, e as intervenções podem ajudar a formar novos caminhos e ajudar alguém com autismo a aprender.

Dois lugares destacam-se como ambientes necessários para que a aprendizagem ocorra - a escola e o lar. Ensinar habilidades diárias simples, como comer sozinho, ir ao banheiro, escovar os dentes, faz uma grande diferença para a qualidade de vida dessas crianças. Acreditamos que é possível identificar padrões e procedimentos que podem facilitar o aprendizado e a qualidade de vida de crianças com autismo e suas famílias.

Este trabalho motivou-se pelo paradoxo entre os números crescentes de casos e o pouco conhecimento do assunto. Então, para se saber um pouco mais sobre a aprendizagem da criança autista, a presente pesquisa teve como problemática: qual a importância do lúdico como proposta pedagógica para crianças autistas em desenvolvimento e aprendizagem?

Desta forma, a fim de responder a esta questão de pesquisa, delimitamos como objetivo geral: identificar a importância do lúdico como proposta pedagógica no processo de ensino/aprendizagem para crianças autistas em desenvolvimento.

Como objetivos específicos, a pesquisa buscou conhecer a história da educação inclusiva no Brasil; relacionar a educação inclusiva e educação infantil com crianças autistas no ambiente escolar; identificar o lúdico como proposta pedagógica no desenvolvimento e aprendizagem com crianças autistas.

Outrossim, a pesquisa ocorreu por meio de uma pesquisa bibliográfica necessária para o desenvolvimento do tema proposto. Realizaram-se as pesquisas por meio de informações em livros e artigos científicos para fundamentar este artigo, cuja coleta de dados foi realizada em sites como Google Acadêmico na internet, artigos científicos, artigos em livros, alguns teóricos que foram citados anteriormente.

Portanto, o presente estudo traz contribuições importantes para os professores, acadêmicos interessados no tema, para compreender melhor o autismo, por meio de conhecimentos teóricos sobre a temática abordada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com Diniz (2020), a educação inclusiva é recente no Brasil. A partir de 1930, a sociedade civil começa a articular-se em associações de

pessoas preocupadas com o problema da deficiência: o bloco governamental começa a ocasionar algumas ações, visando a singularidade desse alunado, criando escolas coadunadas a hospitais e ao ensino regular. Surgem também entidades filantrópicas especializadas com formas diferenciadas de serviço em clínicas, institutos psicopedagógicos.

Neste momento, o governo ainda não assumia a responsabilidade pela educação inclusiva, anteriormente chamada de educação especial, mas contribuía para que as entidades filantrópicas fossem responsáveis.

Segundo Mantoan (2015), em 1954 surge a Associação dos Pais e Amigos Excepcionais (APAE), para prestar assistência às crianças portadoras de deficiência. Contudo, apenas na década dos anos 60 que o assunto começou a ser discutido com mais potencialidade no país. Em 1961 foi publicada a lei nº 4.024 e a partir desse momento, notamos a preocupação dos poderes públicos com os problemas de aprendizagem e com a educação especial propriamente (MANTOAN, 2015, p.5).

Isso demonstra que essa prática educativa é nova, e, por isso, ainda apresenta falhas e obstáculos para que seja de fato aplicada nas escolas. Os desafios da educação inclusiva ainda são muitos, é preciso conhecê-los.

Segundo Ferreira (2004), há muito tempo, a educação nacional mostra o quanto necessita de mudanças para atender a todos os alunos e garantir seu desenvolvimento acadêmico. É preciso implementar um programa de políticas públicas que promovam intervenções que sejam compensatórias ou norteadoras de ações, que possam render números indicativos e maior acesso e permanência dos estudantes no sistema escolar.

As crianças estudavam em instituições especializadas, que desenvolviam um trabalho de marca predominantemente assistencialista e não educativo. Isso porque a instituição atribuía a esses indivíduos o labéu de incapacidade. Dessa forma, a Educação Especial acontecia separada, em relação à docência comum.

Vale-se destacar, que as escolas com classes para educação especial inclusiva necessitam de uma educação com propostas lúdicas para as crianças autistas que estão em desenvolvimento motor, cognitiva, social, cujo professor tenha este olhar de medicador neste processo educativo dessas crianças na proposta pedagógica da escola.

Sassaki (2002) afirma que, no começo da década de 70, a ação de integração social passou a ser pauta de discussão, enquanto se intentava a introdução da pessoa com deficiência na sociedade de uma forma geral.

Começou a existir um conceito de ensino uniforme em que todos deveriam se adaptar, ou seja, a diferença não era respeitada e as oportunidades de aprendizagem não eram garantidas para essas crianças, oportunidades estas que buscassem respeitar seu potencial e suas limitações.

A literatura concernente ao tema evidencia que, de uma maneira geral, o estudo de integração da pessoa com deficiência teve maior força na década de 80, com o surgimento da luta pelos direitos das pessoas portadoras de deficiência.

A autora dispõe que a inclusão surge para quebrar barreiras cristalizadas em torno de grandes estigmatizados (WERNECK 1997, p. 45).

De acordo com Sassaki (2002),

É fundamental equiparmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo portadoras de deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais, em busca da realização de seus sonhos e objetivos (SASSAKI, 2002, p. 41).

Frente a esse compromisso, foi necessário que profissionais promovessem o objetivo da educação inclusiva, examinando as mudanças fundamentais e políticas necessárias para desenvolver as técnicas a serem usadas, capacitando as escolas para receber todas as crianças, principalmente as que têm necessidades educativas especiais.

De acordo com a UNESCO (2000), a inclusão é vista como um processo que permite a devida consideração da diversidade de necessidades de todas as crianças, jovens e adultos através de uma maior participação na aprendizagem, atividades culturais e comunitárias, além de reduzir a exclusão da esfera para e dentro do ensino e, finalmente, acabar com ele.

Assim, implica mudanças e modificações de conteúdo, abordagens, estruturas e estratégias a partir de uma visão comum que abrange todas as crianças em idade escolar e a convicção de que responde ao sistema educacional ordinário para educar todos os meninos e meninas.

Segundo Mantoan (2015), a educação inclusiva é um modelo educativo que visa atender às necessidades de todas as crianças, jovens e adultos, especialmente considerando aqueles casos em que possa haver risco de exclusão social. Não se trata apenas de dar atenção às pessoas com deficiência, mas a todos os alunos, sem distinção de raça, condição social, cultura ou religião, entre outros aspectos.

Sabemos que os estudantes que precisam de atendimentos especiais só se desenvolvem por completo quando estão com outros grupos, já que a diversidade é promotora do ensino-aprendizagem pleno.

De acordo com Diniz (2020, p. 1), "infelizmente, a ideia de educação inclusiva fica muitas vezes [...] presa a uma teoria muito idealizada e sua prática comprometida". Conforme o autor, o processo de análise sistemática de culturas, políticas e práticas escolares, busca tratar, eliminar ou minimizar, através de iniciativas sustentadas de melhoria e inovação escolar, os diferentes tipos de barreiras que limitam a presença, aprendizagem e participação dos alunos na vida escolar dos centros onde estão matriculados, com particular atenção aos mais vulneráveis.

A definição de educação inclusiva, como pode se vê, é ampla e variada entre os diferentes autores. Assim, é importante entender a que se refere a educação inclusiva: não se trata apenas de incluir os alunos na sala de aula.

Dessa forma, seria interessante que cada centro educacional tivesse definido corretamente o significado de inclusão, uma boa compreensão de sua descrição nos ajuda a saber como aplicá-la em nossa ação educativa.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO RECONHECIMENTO DESTES TRANSTORNOS E SUAS CARACTERÍSTICAS EM CRIANÇAS AUTISTAS

Conforme o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neuro-

desenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos.

Além dos desafios causados por sintomas essenciais, comportamentos inadequados, como a agressão, podem estar associados ao TEA e podem prejudicar ainda mais a qualidade de vida da pessoa.

O termo autismo foi utilizado desde 1943 pelo médico austríaco Leo Kanner que estudou nesta época 11 casos de crianças com quadros semelhantes que tinham comprometimentos similares (BARBOSA et al, 2013).

Assim, o nome 'autismo' foi sugerido por Kanner para denominar estes casos em que observou o prejuízo nas habilidades de interações sociais das crianças, e que apareciam com evidência desde o início da vida dessas pessoas.

De acordo com Martinoto (2015), o TEA se trata de um distúrbio neuropsicológico que afeta, principalmente, o comportamento do indivíduo, causando prejuízos ligados à comunicação e interação social ao decorrer de sua vida. A principal característica do transtorno é o desenvolvimento intelectual desequilibrado, refletindo-se em baixo repertório de interesses, comportamentos repetitivos e dificuldades de expressão.

Sendo assim, compreende-se que o TEA se trata de um distúrbio que afeta diretamente os fatores comportamentais, de comunicação e socialização do indivíduo. O TEA é marcado por estereotípias, dificuldade de se comunicar e focar em apenas um estímulo.

Conforme Dantas (2020), o desenvolvimento atípico em várias áreas funcionais contribui para os sintomas do TEA. Anormalidades na compreensão da intenção dos outros, diminuição do contato visual interativo e uso e compreensão atípicos de gestos prenunciam desenvolvimento atípico de comunicação social e brincadeiras de faz-de-conta, bem como interesse por outras crianças.

Percebe-se que comportamentos repetitivos podem ser compulsões primárias, mas também podem estar relacionados ao processamento atípico de informações sensoriais ou podem refletir um desejo de incutir previsibilidade quando um indivíduo não entende a intenção dos outros.

Os critérios do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014) relata que o TEA exige déficits duradouros na comunicação e interação social, junto com padrões restritos de comportamento, interesses ou atividades, começando no período inicial de desenvolvimento e causando alterações significativas no comprometimento funcional; deficiência intelectual e de linguagem pode ou não estar presente.

Conforme o DSM-V (2014), há déficits sócio-emocionais e estilos sociais anormais e dificuldades em estabelecer conversas normais, que reduzem o compartilhamento de interesses, emoções ou sentimentos, e dificuldade em iniciar ou responder a interações sociais; déficits em comportamentos de comunicação não verbal usados para interações sociais, por exemplo, variando de integração deficiente de verbal e não verbal, comunicação com contato visual anormal e déficits na linguagem corporal ou compreensão e uso de gestos, ausência completa de expressões faciais e comunicação não verbal; falta de desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos, por exemplo, dificuldade em ajustar o comportamento a diferentes situações sociais, dificuldade em compartilhar imaginação ou fazer amigos, falta de interesse em colegas.

Conforme Teodoro, Godinho e Hachimine (2016), o autismo não se trata de uma síndrome tão perceptível, como por exemplo, a Síndrome de Down, ou seja, não é possível perceber através da fisionomia ou pelos traços se a pessoa possui Transtorno do Espectro Autista (TEA). O autismo não possui características físicas, e é identificado por meio de vários graus e categorias que tem as suas especificidades.

É importante ressaltar também que o conceito de autismo sofreu e irá sofrer alterações ao longo do tempo, pois há sempre novos estudos que tratam sobre o assunto. O TEA possui características como: dificuldade para se comunicar com outras pessoas, comportamentos repetitivos e as suas primeiras manifestações surgem antes dos três primeiros anos de vida.

Na opinião de Almeida e Albuquerque (2017), o diagnóstico do TEA é um processo no qual uma doença é identificada, condição ou lesão por seus sinais e sintomas. Para ajudar a fazer um diagnóstico, podem usar um histórico de saúde ou realizar um exame físico e testes, como exames de sangue, exames de imagem e biópsias. Brasil (2015, p. 43) diz que "é preciso avaliar a necessidade de exames neurológicos, metabólicos e genéticos que podem complementar o processo diagnóstico".

É importante ressaltar que o processo diagnóstico é realizado por uma equipe multidisciplinar com experiência clínica e não se limita à aplicação de testes e exames. As múltiplas hipóteses etiológicas sem consenso final e as múltiplas formas clínicas e/ou comorbidades que podem acometer os pacientes com TEA requerem uma reunião multidisciplinar.

Para Zanon et al (2014), o processo de diagnóstico deve ser realizado por uma equipe multidisciplinar de profissionais que pode acompanhar a pessoa ou criança em situações diferentes: consultas individuais, consultas familiares, atividades livres e espaços de grupo.

O objetivo principal das atividades planejadas para desenvolver o processo de diagnóstico é aprender sobre a pessoa ou criança com quem a família está relacionada.

Conforme Solomon e Chung (2012), o diagnóstico segue um curso diferente dos demais transtornos, pois não existem exames médicos, como exames de sangue, que ajudam a confirmar esses transtornos. Geralmente, é um profissional da área da saúde que avalia aspectos motores e cognitivos, bem como o comportamento do paciente e desenvolvimento, no caso de ser uma criança. Diagnosticar crianças com TEA o mais cedo possível é importante para garantir que elas recebam os serviços e apoios de que precisam para atingir seu pleno potencial.

Dantas (2020) cita que a literatura utiliza a nomenclatura formal de Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas no senso comum é muito utilizado o termo Autismo. Este transtorno é desafiador para todos, desde o diagnóstico, até a inserção da pessoa com TEA no contexto escolar, social e laboral. Isso porque a sociedade ainda discrimina e tem dificuldades em incluir as pessoas com deficiência (PCD) devido a uma construção sócio-histórica que trata estas pessoas como incapazes e que devem ser deixadas de lado.

O autismo envolve várias áreas do desenvolvimento e é importante que uma equipe multidisciplinar participe na sua detecção e intervenção precoces, favorecendo assim o apoio psicológico aos pais e a integração da criança na

escola e no seu meio. É necessário o desenvolvimento de estratégias que visem facilitar o desempenho de crianças com TEA.

Segundo Sprovieri (1995), após o diagnóstico é importante que a família seja acompanhada por profissionais, pois assimilará a nova realidade decorrente do TEA e necessitam de orientação e esclarecimentos sobre o Transtorno que é envolto de tabus e estigmas.

O trabalho dos profissionais junto às famílias pode favorecer o ajustamento das relações familiares, preparando-os para que enfrente adequadamente os obstáculos sugeridos em suas inter-relações em função do sistema familiar estar adoecido.

No DSM-V (2014), tanto os termos transtornos autistas, transtorno de Asperger e transtorno desintegrativo da infância foram substituídos por transtorno do espectro autista. É preciso considerar também o trabalho realizado pelo Dr. Ángel Rivièrè, conhecido como o Inventário I.D.E.A do Espectro Autista, com base na pesquisa de Lorna Wing e colaboradores, que detalhou as dimensões alteradas no Espectro Autista: ele começa a fazer uma distinção entre os diferentes graus que ocorrem dentro do autismo. Uma visão geral desses vários graus é a seguinte: Transtorno Autista; Autismo Regressivo; Autismo de Alto Funcionamento; Síndrome de Asperguer.

Segundo Maia (2016), o Transtorno Autista refere-se ao grau mais profundo do transtorno. Foi estudado por Leo Kanner, que descreveu o distúrbio pela primeira vez em 1941, dando-lhe o nome de Autismo da Primeira Infância. Algumas das características são que ele impede que a criança olhe nos olhos; falta de desenvolvimento da linguagem; tendência ao isolamento; movimentos repetitivos recorrentes; ausência de comunicação alternativa; e isolamento. É uma categoria de transtornos do neuro-desenvolvimento caracterizados por comprometimento social e de comunicação e comportamentos restritos ou repetitivos.

Na opinião de Dantas (2020), o autismo regressivo é a uma das formas mais características em que se apresenta hoje. É chamado de Regressivo devido à perda de capacidades adquiridas, como a perda do contato visual, perda da linguagem, da interação social, da comunicação, o isolamento progressivo e comportamentos repetitivos.

Para Pedroza (2018), este é um tipo particular de manifestação do TEA, muitas vezes confundido com déficit de atenção ou distúrbios de outro tipo, uma vez que as manifestações agudas do transtorno não estão presentes desde o início.

As principais características são a linguagem aparentemente normal; aprendizagem típica; ideias obsessivas; comportamentos rotineiros; excelente capacidade de memória; rigidez mental; e dificuldade em expressar emoções (MAIA, 2016).

As dificuldades em se relacionar com seus pares e comportamentos e interesses rotineiros se transformam, progressivamente, em características que a maioria tende a manter como do tipo obsessivo.

Segundo Brasil (2015), as pessoas que sofrem com esse transtorno passam despercebidas entre as pessoas típicas. Só em seu ambiente é perceptível que eles são atípicos, pois se isolam, sempre falam sobre seus interesses, são frios e às vezes dizem coisas muito duras sem parecer se importarem afetar as demais pessoas.

Algumas de suas características são as linguagens aparentemente típicas; aprendizagem com dificuldades de atenção; dificuldade de expressão e compreensão das emoções. São pessoas que prezam pela rotina e, por vezes, pela solidão, e têm ideias do tipo obsessivas, podendo ser muito inteligente em uma área de desenvolvimento.

Conforme Mantoan (2015), a característica deste distúrbio é acompanhada por pensamentos positivos de seus pais, mesmo sendo o último a aparecer e mais difícil de diagnosticar, isso porque as pessoas que sofrem do EspectroAutista não apresentam qualquer tipo de deficiência intelectual ou física que evidencie sua presença na criança, mas há um ponto em que começamos a notar isso: é quando a criança cresce e as habilidades sociais e de comportamento estão abaixo do esperado.

Portanto, é possível observar por meio do relacionamento com os outros o seu comprometimento em diferentes áreas da vida. Por exemplo, no local de trabalho, quando esses indivíduos muitas vezes têm dificuldade em entender as ironias do duplo sentido ou por ter obsessão por situações, temas e atividades que seriam desagradáveis para a maioria das pessoas.

2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO INFANTIL: O LÚDICO COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS

Segundo Silva et al. (2013, p. 6), a ludicidade é uma ferramenta importante já que ela desperta sensações e colabora para o desenvolvimento das crianças como seres humanos. No decorrer do desenvolvimento integral, a criança cresce e vai compreendendo a realidade através de brincadeiras e jogos de faz de conta, e essas brincadeiras, algumas vezes têm associação como o que vivenciam no dia a dia.

Por meio do ensino lúdico, as crianças desenvolvem suas potencialidades. Além de ser considerada também uma terapia de distúrbios de aprendizagem, integra as diferentes áreas da aprendizagem do desenvolvimento infantil, dentro da vivência da própria criança.

Na opinião de Dantas (2020), é possível descrever o lúdico como um método que viabiliza o processo de ensino-aprendizagem de forma significativa para o aluno.

Além de valorizar as práticas pedagógicas em sala de aula e de contribuir na obtenção de conhecimentos úteis até posteriores vivências diárias dos alunos, o ensino, a partir do lúdico, também favorece o processo de ensino-aprendizagem, disponibilizando para a criança o espaço de construir a sua compreensão de mundo por meio da brincadeira. Dessa forma, brincadeiras e jogos na educação infantil favorecem um aprendizado enriquecedor, fazendo com que a criança memorize o que aprende, construa o aprendizado a partir de situações do dia a dia.

De acordo com Pedroza (2018), o papel da prática lúdica no desempenho do ensino-aprendizagem se dá por meio da interação dos professores. O autor ressalta que o brincar pode proporcionar a subjetividade, e não serve apenas como um método didático, responsável por constituir o indivíduo.

As brincadeiras e jogos auxiliam diretamente na aprendizagem, colaborando para que as crianças assimilem com maior facilidade os conteúdos aprendidos e sejam capazes de formar o conhecimento.

Para Gomes (2000) é interessante e necessário resgatar os jogos tradicionais, com o intuito de ajudar na construção da identidade coletiva e individual das crianças, objetivando a sua formação social, criativa e crítica.

Observamos que realizar a educação de maneira lúdica não significa direcionar lições engessadas para os alunos. Significa um ato de planejar, com a capacidade de tornar os alunos conscientes e felizes com o seu lugar no mundo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96) incentiva que a educação infantil seja o primeiro estágio da educação básica e deve existir em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos.

Observamos então que de acordo com a lei é dada atenção aos alunos portadores de necessidades especiais, o que, até um tempo atrás, antes da promulgação da lei, não recebiam qualquer aprovação da educação nacional para frequentar a escola, exceto em estabelecimentos especializados nesta área de aprendizagem.

Segundo Prestes (2017),

A escola é convidada a pensar com responsabilidade e cuidado quando busca alicerçar ao funcionamento escolar as premissas da educação inclusiva, como acolhera diversidade cultural, as diferenças individuais e a alteridade do sujeito, com vias à convivência socioeducativa harmoniosa e saudável. Ainda, a competência educativa da mediação e das atividades de aprendizagens a que os alunos, com deficiência e sem, são participes na escola (PRESTES, 2017, p. 18).

A educação inclusiva trata de garantir o acesso à educação de qualidade para todos os alunos, atendendo efetivamente às suas diversas necessidades de uma forma que seja responsiva, receptiva, respeitosa e solidária. Prestes (2017) acrescenta que esse movimento busca explorar o modo de pensar da escola, para que não haja discriminação ou distinção no ambiente escolar. O mais importante na ideia de inserção escolar é instruir que todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula da educação regular. Portanto, a educação inclusiva busca incluir todos os alunos nas escolas regulares, seja qual for a diferença, incluindo aqueles que são o foco do esforço instituição de ensino profissional.

A escola e a sala de aula operam com base na premissa de que os alunos com deficiência são tão fundamentalmente competentes quanto os alunos sem deficiência. Portanto, todos os alunos podem ser participantes plenos em suas salas de aula e na comunidade escolar local.

No Brasil, a LDB (BRASIL, 1996) consolida o direito de inserção de todas as crianças e adolescentes sem distinção. Observamos que isso inclui todas as etapas e modalidades de ensino, inclusive a Educação Infantil, que é a primeira fase de escolarização, de crianças de 0 a 5 anos de idade.

No entanto, a LDB (1996) diz que é uma importante ferramenta de orientação e educação normativa infantil. De acordo com o documento, os alunos da educação infantil devem ser bem-vindos em instituições que são principalmente orientadas para o desenvolvimento crianças, incluindo física, motora, cognitiva, emocional, psicológico e social.

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 social 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.

Nas palavras de Brasil (1988), a 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 em 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.

Em 2001, o Ministério da Educação formulou o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, Estratégias e Orientações (RCNEI), para a educação de crianças com necessidades especiais. Com isso no Brasil (2001), três anos após a entrada em vigor da LDB, a educação infantil é o primeiro passo para estabelecer diretrizes para a educação inclusiva.

A partir do momento em que se conscientizou sobre a importância da educação infantil, várias políticas públicas e programas foram criados para promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania de crianças, de modo que passaram a ocupar um lugar de destaque na sociedade.

Segundo Piaget (1975), conceitos como brincar, brinquedo e jogo são formados ao longo de nossa experiência. É a forma que todos usam para nomear seu trabalho.

Já para Vygotsky (2007), o brincar na abordagem histórico-cultural se satisfaz com a realização de desejos que não poderiam ser realizados de imediato. A brincadeira seria um mundo ilusório em que todos os desejos podem ser realizados. As seguintes características do autor são as regras e a situação imaginária, sempre nas piadas.

A criança já está imersa em um contexto social no nascimento e é fundamental que se estabeleça o brincar na escola e em casa, evidenciando que os professores devem inserir brinquedos e jogos no processo de ensino, e os pais devem brincar com as crianças em casa, pois essa convivência auxilia no aprendizado e na conexão, além de corroborar para um aprendizado dinâmico.

De acordo com Pedroza (2018), o papel das brincadeiras no desempenho do ensino-aprendizagem se dá por meio da interação dos professores. O autor ressalta que o brincar pode proporcionar a subjetividade, e não serve apenas como um método didático, responsável por constituir o indivíduo.

Ressalta-se que as brincadeiras e jogos auxiliam, diretamente, na aprendizagem, colaborando para que as crianças assimilem com maior facilidade os conteúdos aprendidos e sejam capazes de formar o conhecimento.

Os autores Silva et al. (2013, p. 6) reforçam que "as brincadeiras são uma ferramenta lúdica para desenvolver o potencial psicomotor, social, afetivo e cognitivo da criança autista. Proporcionando uma sessão prazerosa, respeitando seu nível de desenvolvimento]].

Um dos desafios da escola atual é atender à grande variedade ou riqueza do corpo discente, abordagem determinada pelo princípio de que todo ser humano possui potencialidades e deficiências, não há superioridade, mas pluralidade. Vão desde ordenar os alunos hierarquicamente pelo seu coeficiente, necessidades, etc. vê-los como seres independentes com diferentes habilidades

Nesse direcionamento Kishimoto (1992, p. 96) diz que “[o] jogo com sua função lúdica de proporcionar diversão, prazer e desprazer ao ser escolhido de forma voluntária e o jogo com sua função educativa, aquele que ensina, completando o saber, o conhecimento e a descoberta do mundo pela criança”.

Assim, jogos e brincadeiras permitem que a criança se expresse por meio de objetos. Mesmo quando a criança autista tem dificuldade de se relacionar e expressar suas emoções, as brincadeiras contribuem para desenvolver esses sentimentos.

2.4 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS AUTISTAS

Segundo Lima (2013), o lúdico é o caminho que o professor deve percorrer para orientar seu aluno desde a infância na resolução de seus conflitos e dificuldades, para que ele possa brincar de forma honesta e maneira harmoniosa.

A introdução da brincadeira no currículo escolar estimula o desenvolvimento físico, cognitivo, criativo, social e linguístico de crianças com TEA. Para muitos professores, é um trabalho de “babá”, então ele não incentiva as crianças a brincar espontaneamente, o que às vezes bloqueia a imaginação das crianças e suas habilidades de resolução de problemas, interpretando as interações sociais com os colegas enquanto brincam como um mau comportamento. Isso ocorre porque os professores têm dificuldade em justificar atividades lúdicas no ensino.

Bontempo (1999) pontua que é fundamental que estabeleçam o brincar na escola e em casa, evidenciando que os professores devem inserir brinquedos e jogos no processo de ensino, e os pais devem brincar com as crianças em casa, pois essa convivência auxilia no aprendizado e na conexão, além de corroborar para um aprendizado dinâmico.

A prática lúdica quando é realizada de forma eficaz, proporciona um processo de ensino eficiente, seja em relação à qualificação e formação críticos alunos, seja para elaborar novos valores e melhorar a relação social entre os indivíduos e compreender o quanto o lúdico pode trazer benefícios para a aprendizagem, auxilia em toda a prática pedagógica, trazendo várias possibilidades de ensino.

De acordo com Pedroza (2018), o brincar pode proporcionar a subjetividade, e não serve apenas como um método didático, responsável por constituir o indivíduo. As brincadeiras e jogos auxiliam, diretamente na aprendizagem, colaborando para que as crianças assimilem com maior facilidade os conteúdos aprendidos e sejam capazes de formar o conhecimento.

Observamos que é possível descrever o lúdico como um método que viabiliza o processo de ensino-aprendizagem de forma significativa para o aluno. Além de valorizar as práticas pedagógicas em sala de aula e de contribuir na obtenção de conhecimentos úteis até posteriores vivências diárias dos alunos,

Para Mantoan (2015), em relação à inserção de ações lúdicas, a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar, mas é preciso inventar, criar, imaginar a pré-escola, pois esta deve dar espaço ao sujeito humano, indivíduo criado e criador de história e cultura.

As brincadeiras representam uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento infantil, pois aciona os processos psicológicos da memorização e colabora para que as crianças se expressem por meio de várias linguagens, ajustando argumentos, partilhando momentos e obtendo prazer no processo de aprendizagem.

Coelho (2000) explica que, na educação infantil, o relacionamento é construído por meio de jogos e brincadeiras, e por essa razão, é preciso utilizar desses elementos para promover um método de ensino mais próximo da realidade infantil.

Os aspectos cognitivos são desenvolvidos e, dependendo da faixa etária, as brincadeiras se diferem para beneficiar cada criança de forma exata, auxiliando no desenvolvimento adequado para cada idade.

Assim, as crianças vão se desenvolvendo, conhecendo o mundo das letras no universo escolar, pois, se constrói a partir das diferentes histórias de vivido cotidiano da criança, dos pais, das professoras e todos os que compõem a instituição e que nela integram o seu dia a dia.

A proposta de ensino por meio de brincadeiras e jogos corrobora para um desenvolvimento de maneira global, além de capacitar uma visão mais real do mundo.

Para Lopes (2000), o desenvolvimento infantil precisa acontecer nas diferentes áreas para que ocorra um equilíbrio entre elas. Logo, é necessário que o educador busque metodologias com práticas lúdicas pedagógicas, para que assim a criança autista possa desenvolver-se em sua aprendizagem, mas também na área afetiva e motora, simultaneamente. Os jogos propostos nesta fase educacional são de suma importância, pois estabelecem parâmetros em três dimensões: corporal, afetivo e cognitivo.

O ensino, a partir do lúdico, também favorece o processo de ensino-aprendizagem, disponibilizando para a criança o espaço de construir a sua compreensão de mundo por meio da brincadeira; amadureça algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e experimentação de regras e papéis sociais nelas presentes.

Para Miranda e Galvão Filho (2012, p. 205), os professores possuem papel fundamental no direcionamento da formação do conhecimento e devem criar jogos que estimulem a criança, respeitando a sua faixa etária e tempo de aprendizado.

A brincadeira tem um papel educativo importantíssimo na escolaridade das crianças portadoras de deficiência, tanto na fase pré-escolar como nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Há uma necessidade de que todos os envolvidos na educação inclusiva sejam apoiados na construção de uma sala de aula inclusiva. Isso inclui o professor de educação regular e o professor de educação especial, bem como todos os outros funcionários e professores que são os principais interessados – e isso também inclui os pais.

Ainda para Miranda e Galvão Filho (2012, p. 163), o professor de educação inclusiva deve ter iniciativa para realizar atividades, ter curiosidade, interesse em

ajudar ou aprender podem ser consideradas características de desenvolvimento geradoras tanto para professor como para o aluno||.

Os professores possuem papel fundamental no direcionamento da formação do conhecimento e devem criar jogos que estimulem a criança, respeitando a sua faixa etária e tempo de aprendizado.

Na opinião de Dantas (2020), o professor da Educação Infantil é mediador e motivador das aprendizagens da criança e capaz de aliar o conhecimento cultural e científico entre a Educação Infantil e os demais níveis e modalidades da escolarização promovendo, através dos conceitos trabalhados, valores que promovam a si e ao outro. Assim, será capaz de desenvolver a criatividade, dentre tantas outras habilidades.

Ao trabalhar com brincadeiras e jogos, é preciso que os educadores estejam preparados, planejando aulas e atividades que tenham sentido e sejam direcionadas à faixa etária correta das crianças, para que assim o trabalho seja desenvolvido com coerência, objetivando atingir o objetivo esperado. Dessa maneira, não basta apenas incorporar brincadeiras no dia a dia da prática pedagógica, é preciso construir métodos que colaborem de fato para que o desenvolvimento da criança ocorra, favorecendo as ações pedagógicas e transmitindo significado àquilo que a criança estará assimilando.

3 METODOLOGIA

O presente artigo traz como tema a inclusão na educação infantil: o lúdico como proposta pedagógica para crianças autistas em desenvolvimento e aprendizagem, pois, nos proporcionou reflexões importantes, sendo necessário para a construção do conhecimento e identificar os fatores contribuintes para o desenvolvimento educacional, para construção de nossa proposta de pesquisa.

Diante disto, optamos pela realização de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem descritiva. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 44), a bibliografia é o primeiro passo em todas as atividades acadêmicas e uma habilidade fundamental para a graduação.

Observamos que a pesquisa bibliográfica é a revisão de pesquisas publicadas sobre teorias que orientam a pesquisa acadêmica, requer dedicação, pesquisa e análise por acadêmicos que realizam pesquisas acadêmicas, com o objetivo de coletar e analisar textos publicados.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa acadêmica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica, na qual o pesquisador busca trabalhos previamente editados e relevantes para conhecer e analisar o tema da pesquisa a ser realizada. A pesquisa bibliográfica é baseada em coleções de referências teóricas que já foram analisadas e publicadas por escrito e eletronicamente, como livros, artigos científicos e sites.

Os autores ainda citam que a pesquisa descritiva estuda, analisa, registra e interpreta os fatos do mundo físico sem a intervenção de um pesquisador. As pesquisas de mercado e de opinião são exemplos de pesquisas descritivas. O objetivo da pesquisa descritiva é observar, compreender e analisar fenômenos ou sistemas técnicos, não apenas o seu conteúdo.

O presente estudo também nos proporcionou reflexões, dialogando com teóricos como Coelho (2000), Dantas (2020), Sasaki (2002) e Uzêda (2019),

entre outros, que abordam com coerência a respeito da educação inclusiva na educação infantil, bem como de crianças autistas que precisam se inserir no processo de ensino/aprendizagem em seu ambiente escolar, mediante uma proposta pedagógica inclusiva, voltada para estes sujeitos.

Também é importante salientar que esta pesquisa é bibliográfica, com abordagem descritiva, com fundamentos teóricos – metodológicos, cuja coleta de dados foi realizada na base de dados Google Acadêmico, artigos científicos, artigos em livros, alguns teóricos que foram citados anteriormente.

Portanto, acreditamos que o presente artigo será de grande importância, pois, nos possibilitou dialogar e refletir sobre o ambiente educacional para que realmente a inclusão na educação infantil de crianças autistas, tenha, nesta modalidade de ensino/aprendizagem, professores com prática educativa como proposta pedagógica no currículo da escola, visando compreender o desenvolvimento e as competências e habilidades no universo escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este estudo buscou ressaltar a importância do lúdico no ensino-aprendizagem das crianças autistas, pois, segundo Prestes (2017), o processo de construção do conhecimento leva em conta a especificidade do conhecimento das crianças com transtorno do espectro autista, e os professores têm papel essencial nessa jornada, de modo que respeite, observe e conheça seus alunos que têm seu próprio tempo evolutivo, desenvolvendo a comunicação social e a aprendizagem. É preciso envolver toda a comunidade escolar e familiar para facilitar esse aprendizado, agregando suporte físico e humano.

Sasaki (2002) mostrou-nos que o objetivo da educação inclusiva é respeitar as diferenças e permitir uma cooperação respeitosa e diversificada no contexto escolar. Considerar a diversidade também significa reconhecer que existem diferentes gêneros, etnias e classes sociais. Cada sujeito é único, em termos de aparência, cultura, história de vida, capacidades físicas e mentais, portanto, a universalização dos direitos educacionais e sociais deve ser respeitada. Vale destacar que o aluno é o protagonista de seu conhecimento, facilitando a educação e a aprendizagem.

Uzêda (2019) pondera que utilizar a ludicidade como estratégia de ensino não é uma tarefa fácil para os professores, pois é necessário reconhecer claramente que a intenção é lúdica e educativa. Sua prática consiste em agregar competência e segurança profissional no manuseio dos alunos com necessidades educacionais especiais, como as crianças autistas.

A origem do brincar está na imaginação da criança. Este modo de aprendizagem consiste em pegar e brincar com brinquedos e jogos lúdicos. Ela representa a fase no desenvolvimento intelectual dominado pela assimilação, retenção de conhecimento e recompensas pela experiência adquirida.

De acordo com Santos (2012), autistas têm seus ritmos e os educadores proporcionam momentos ideais para criar o ambiente lúdico, observando a antecipação da criança, momentos de silêncio e abrindo espaço para reforçar o vínculo da relação entre professor e aluno – o que é desafio.

Assim como as crianças com transtornos do espectro autista têm o direito de brincar, ter qualidade de vida e saúde física para que se sintam felizes, os

professores que trabalham com pessoas com autismo precisam olhar para o que eles oferecem, e propiciar a alegria da aprendizagem para seu aluno autista.

Segundo Maia (2016), a prática do lúdico com crianças autistas busca obter grande nível de satisfação e melhora na qualidade da sua educação. Os benefícios de brincar para crianças com autismo podem ser sutis, inicialmente, reconhecendo quando os alunos substituem a incerteza pela aprendizagem no caminho escolar.

Assim, percebemos que a relação entre professores e alunos é muito profunda e é especialmente importante no processo de ensino e aprendizagem usar práticas baseadas em brincadeiras para o desenvolvimento holístico de crianças com autismo.

Conforme Dantas (2020), é necessário que os professores reflitam sobre os pontos relevantes em sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, garantindo que a construção do conhecimento não seja estática, mas sim universal ou atemporal.

Diante do exposto, nós, as autoras, buscamos diálogos reflexivos acerca da aplicação dos jogos e brincadeiras, bem como os recursos a serem utilizados, no processo de ensino-aprendizagem das crianças autistas, pois o processo de construção do conhecimento do aluno com autismo mostra semelhanças com outros alunos, mas deve estar principalmente relacionado à atenção dos professores à realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa apontou a importância do lúdico no processo de aprendizagem, abordando as contribuições na ampliação do conhecimento da criança com autismo, bem como, buscou contribuir com os conhecimentos acadêmicos que se estendem a nível profissional.

Essa pesquisa dá o impulso a reflexões sobre a imprescindibilidade da utilização de uma docência diferenciada para crianças com necessidades educacionais, de modo que atinja o objetivo maior que é a ampliação total do conhecimento e da aprendizagem da criança autista.

O aluno que pertence à sociedade contemporânea precisa ser despertado para buscar e envolver-se no processo de ensino e de aprendizagem. O professor deve sempre estar atento aos seus alunos com deficiência, a fim de conseguir realizar as devidas intervenções, conforme suas particularidades, como é o caso do autismo.

Nossa sugestão pedagógica consiste em utilizar com maior frequência no cotidiano as práticas lúdicas, cujas contribuições envolvem jogos em práticas exploratórias e involuntárias inicialmente, propiciando experimentos motores-visuais e, conseqüentemente, sensório-motoras, por meio do contato com as práticas lúdicas de ensino, de modo que o raciocínio comece a se desenvolver.

Ao brincar, o discente se torna um inventor ativo, pois vivencia a edificação dos saberes e consegue rever emoções e desejos, considerando-se mais eficiente dentro do seu tempo de aprendizagem.

Em função disso, conclui-se que o lúdico facilita a prática do processo de ensino-aprendizagem das crianças autistas, pois, brincando, o aluno conhece a realidade externa e identifica os vínculos estabelecidos em vasta interação com o universo. Desse modo, a edificação do conhecimento é interiorizada.

Ao fim, enfatiza-se que esta é uma propriedade básica da ludicidade, uma potente ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem e um recurso metodológico, qualificado para a didática pedagógica com o tratamento nos diferentes ambientes escolares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M.; ALBUQUERQUE, K. Autismo: Importância da Detecção e Intervenção Precoces. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 1, p. 488-502, 2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, A. M. et al. O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo. **EDUCERE**, v. 6, p. 19776-19792, 2013.

BONTEMPO, E. Brincar, fantasiar e aprender. **Temas em Psic.**, v. 7, n. 1, p. 51-56, 1999.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. 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.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 jul. 2022

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 jul. 2022

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. SECAD. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2022

- COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- DANTAS, C. R. **A família e o desenvolvimento da autonomia da criança com TEA**: relato de experiência. Trabalho de Conclusão de Curso, UNIFAMENTRO, Fortaleza/CE, 31f, 2020.
- DINIZ, Y. **Conheça os desafios da educação inclusiva no Brasil e saiba como combatê-los**. Gestão escolar. Belo Horizonte: Imagine redação, 2020.
- FERREIRA, E. **Reflexões Sobre a Alfabetização**. 24. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GOMES, M. de O. Jogo, educação e cultura: senões e questões. **Psicologia em estudo**, v. 5, n. 2, p. 91-98, 2000.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Brasil: Cortez, 2001.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. Editora Atlas, 5ª edição, São Paulo: SP, 2003.
- LIMA, B. A. S. O Brincar na Educação Infantil: o lúdico como estratégia educativa. **Pedagogia [OnLine]**, v. 4, n. 1. p. 13 - 74, 2013.
- LOPES, M. da G. **Jogos da educação**: criar, fazer, jogar. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MAIA, F. A. Importância do Acolhimento de Pais que tiveram Diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo de um Filho. **Cad. Saúde Colet.**, v. 24, n. 2, p. 228-234, 2016.
- MANTOAN, M. T. **Inclusão Escolar**: o que é? Porque? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.
- MARTINOTO, L. B. O ensino estruturado como educação e promoção em saúde para crianças com transtorno do espectro autista - TEA. **SEFIC 2015**, 2015.
- MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.) **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 491 p., 2012.
- PEDROZA, R. L. S. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. **Revista do Departamento de Psicologia**. UFF, v. 17, n. 2, p. 61-76, 2018.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

PRESTES, I. C. P. **Fundamentos da educação especial**. 1ª ed., IESDE: Curitiba/PB, 2017.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos. **Educação inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado). 200f. Orientadora Profª Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SILVA, L. C. S.; FRIGHETTO, A. M.; SANTOS, J. C. S. O autismo e o lúdico. **Revista Nativa**. v. 1, n. 2, p. 1-8, 2013.

SOLOMON, A; CHUNG, B. Understanding Autism: How Family Therapists Can Support Parents of Children with Autism Spectrum Disorders. **Family Process**, v. 51, p. 250-264, 2012.

SPOVIERI, M. H. Dinamica familiar de crianças autistas. **Arq. Neuropsiquiatria**, v. 53, n. 2A, P. 55-72, 1995.

TEODORO, G. C.; GODINHO, M. C. S.; HACHIMINE, A. H. F. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, v. 1, n. 2, p. 127-143, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca, Espanha, 1994. 49p.

UZÊDA, S. Q. **Educação Inclusiva**. Salvador: UFPBA, Faculdade de Educação, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na Sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

ZANON, R. B. et al. Identificação dos Primeiros Sintomas do Autismo pelos Pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 30, n. 1, p. 25-33, 2014.

**INCLUSÃO ESCOLAR: UMA PRÁTICA EDUCATIVA COM CRIANÇAS
DEFICIENTES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Elicleide Pereira de Lima
Luciane Carneiro de Souza

RESUMO

O presente artigo tem como foco de estudo a inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino. A importância do estudo da temática em pauta consiste no incentivo de proporcionar uma inclusão escolar como facilitadora do ensino nos anos iniciais, sendo assim, traz como problemática a prática pedagógica com crianças deficientes nos anos iniciais do ensino fundamental. Diante do exposto, delimitou-se como objetivo geral compreender as práticas educativas nos anos iniciais com alunos deficientes refletindo sobre a importância para o processo da inclusão escolar. A metodologia adotada é da pesquisa bibliográfica, com abordagem descritiva, por meio da qual foram coletados dados disponíveis em site da internet, artigos científicos, livros, textos sobre a inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino. Como resultado, constatou-se que é preciso estruturar um espaço educacional voltado em todos os aspectos para a criança deficiente, com uma prática pedagógica que favoreça o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e afetivo destas crianças. Para tanto, conclui-se que é urgente se fazer uma análise da realidade das crianças com deficiência no âmbito escolar, para se rever as atuais políticas educacionais, a fim de atender as demandas destes sujeitos, numa escola inclusiva com infraestrutura adequada, que aceite, reconheça e valorize as diferenças e proporcione práticas pedagógicas para o desenvolvimento e aprendizagem destas crianças deficientes, que estão inseridas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Crianças deficientes; Práticas educativas.

ABSTRACT

This article focuses on the inclusion of children with disabilities in the regular school system. The importance of studying the subject in question is to encourage school inclusion as a facilitator of teaching in the early years, thus, it brings as a problem the pedagogical practice with disabled children in the early years of elementary school. Given the above, the general objective was delimited to understand the educational practices in the early years with disabled students, reflecting on the importance for the process of school inclusion. The methodology adopted is bibliographic research, with a descriptive approach, through which data available on the internet site, scientific articles, books, texts on the inclusion of children with disabilities in the regular school network were collected. As a result, it was found that it is necessary to structure an educational space aimed in all aspects for the disabled child, with a pedagogical practice that favors the cognitive, social, cultural and affective development of these children. Therefore, it is concluded that it is urgent to analyze the reality of children with disabilities in the school environment, to review current educational policies, in order to meet the

demands of these subjects, in an inclusive school with adequate infrastructure, which accepts, recognize and value differences and provide pedagogical practices for the development and learning of these disabled children, who are inserted in the early years of elementary school.

Keywords: School inclusion; Disabled children; Educational practices.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como foco de estudo a inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino. O desafio da inclusão tem sido nos últimos tempos motivo de muitas discussões e pesquisas com a preocupação de analisar e estabelecer novos olhares aos alunos deficientes no âmbito escolar, com o objetivo de não apenas dar acesso à escola, mas de fato fornecer subsídios e condições de pertencimento e participação do processo de ensino e aprendizagem, de desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, educacionais, emocionais e de socialização, na busca por tornarem-se cidadãos ativos e participantes da sociedade em que vivem.

Com esta pesquisa pretende-se refletir como se processa a inserção desses alunos no contexto das classes comuns do ensino fundamental, em que a maioria dos alunos não apresenta tais necessidades. Percebe-se que, muitas vezes, a situação de deficiência traz impedimentos em relação aos aspectos de comunicação, interação e, conseqüentemente, na construção e apreensão de conhecimentos.

A pesquisa visa também verificar como acontece a prática pedagógica do professor perante a interação com alunos deficientes, considerando que a escola deve preparar o aluno para conviver com a diversidade, que somos diferentes entre si e a evolução ocorre a partir das diferenças.

Vivemos em uma sociedade que precisa vencer discriminações e preconceitos, rever princípios e valores e buscar novos paradigmas para que aconteça a educação para todos.

Neste sentido, o trabalho do professor deve se pautar no entendimento, estudo e compreensão dessas questões a respeito da diversidade em sala de aula, atuando com diversas formas e níveis de aprendizagem, para que haja a explicitação de ideias e diálogos entre todos os profissionais da educação, porque todos devem estar preparados para atender essa clientela.

Assim, acreditamos que a relevância de tal pesquisa é salientar a importância da inclusão da criança com deficiência no âmbito escolar, com sua preparação para a vida em sociedade e para os conflitos sociais.

Como metodologia, utilizamos a pesquisa bibliográfica, com abordagem descritiva, de alguns materiais disponíveis na internet, artigos científicos, livros sobre a inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino.

A importância do estudo da temática em pauta consiste em refletir sobre o processo de inclusão escolar e como facilitar o ensino nos anos iniciais, para as crianças especiais. Sendo assim, traz como problemática uma prática pedagógica com crianças deficientes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Na reflexão, a pesquisa se organiza no primeiro momento com um breve histórico da inclusão, com destaque para leis e documentos oficiais do Brasil que

versaram sobre a temática. Em um segundo momento, temos uma reflexão da prática educativa dos professores e de todo contexto escolar, de como se dá a inclusão das crianças com deficiências, recorrendo-se a autores para embasar e dar suporte à discussão.

Diante do exposto, o objetivo geral proposto é compreender as práticas educativas nos anos iniciais com alunos deficientes, refletindo sobre a sua importância para o processo da inclusão escolar. Para atingi-lo, faz-se necessário especificar as seguintes ações: reconhecer a importância da inclusão de crianças deficientes nos anos iniciais do ensino fundamental; identificar quais práticas e atitudes educacionais são necessárias para o que os professores(as) favoreçam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de crianças deficientes nos anos iniciais; estimular a participação, o desenvolvimento e o convívio ativo das crianças deficientes no âmbito escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Portanto, o presente artigo aborda a questão da inclusão escolar de crianças com deficiência na rede regular de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, trazendo nossa visão sobre a importância de um espaço educacional, voltado em todos os aspectos para a criança deficiente, com uma prática pedagógica que favoreça o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e afetivo destas crianças.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

No Brasil, a educação das pessoas com deficiências foi marcada pelo não acesso e exclusão a qualquer oportunidade educativa. Mais tarde, essas pessoas passaram por atendimentos em instituições de cunho assistencialista e filantrópico, serviços segregacionistas, presentes até o século XX.

Para Silva (2010), desde a primeira Constituição Brasileira 1824, o direito das pessoas com deficiência estava previsto em lei. Porém, o seu atendimento não era assegurado na prática. Nesta época, as pessoas com deficiência eram segregadas e excluídas das consideradas normais, uma vez que as escolas estavam voltadas, sobretudo, para o mundo do trabalho e da produção capitalista.

A história vem nos mostrar que a exclusão das pessoas com deficiência ocorreu por vários séculos. Predominava na idade antiga a segregação e eliminação dos deficientes. As pessoas com necessidades especiais eram isoladas em casa ou abandonadas em instituições especializadas, ou ainda em conventos e asilos. Dominados pelos dogmas da Igreja, acreditava-se que as deficiências ocorriam em razão de forças diabólicas: muitos seres humanos eram associados a figuras demoníacas. Eram vistos como pecadores ou consequência do pecado, que mereciam sofrer castigos ou punição como expiação do mal que fizeram.

Segundo Aranha (2004), “[...] séculos da Inquisição Católica e posteriormente, da rigidez moral e ética, da Reforma Protestante, contribuíram para que as pessoas com deficiência fossem tratadas como a personificação do mal” (ARANHA, 2004, p.10).

A deficiência foi, inicialmente, considerada um fenômeno metafísico, determinado pela possessão demoníaca, ou pela escolha divina da pessoa para purgação dos pecados de seus semelhantes. Posteriormente, a deficiência passou a ter enfoque patológico. Assim, a educação das pessoas com deficiência foi construída com luta, tortura, piedade e segregação, tratados como indignos e incapazes.

No Brasil, após um longo período de segregação e exclusão, o tema da inclusão passa a ganhar corpo, porém, só a partir da idade contemporânea ocorre a preocupação com as pessoas com deficiência e o surgimento do discurso em prol das diferenças.

Com a Promulgação da Constituição de 1988, em seu artigo 205, a educação passa a constituir-se como direito de todos e dever do Estado e da família. No seu artigo 206, a constituição passa a garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. O Atendimento Educacional Especializado, presencialmente na Rede Regular de Ensino, também é assegurado na Constituição Federal, em seu artigo 208, Inciso III.

Além disso, a Constituição Federal reconhece que a República Federativa do Brasil deve Promover o Bem de Todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Artigo 3º, Inciso IV); e, em seu Artigo 5º, a Constituição garante o princípio de igualdade.

A Constituição torna-se, portanto, mais complexa, passa a tratar a educação como direito também das pessoas com deficiência ao incluir todos os alunos sem distinção e reconhecer que são sujeitos de direitos, garantindo a frequência no ensino regular, em que a escola deve matricular todos os alunos sem distinção ou discriminação de qualquer natureza ou qualquer outro pretexto.

Em 1990, foi aprovada em Jontien, Tailândia, a Declaração Mundial de Educação para todos, que tinha como objetivo garantir o atendimento básico da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Ela trata, em seu artigo 3º, da universalização do acesso à educação e do princípio da equidade. O documento relata especificamente quanto à educação dos alunos com deficiência que demanda atenção especial às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência.

Assim, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) ressalta que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. Desta maneira, afirma que todos têm direito à educação, garantindo assim a igualdade de acesso às pessoas com deficiência.

Em 10 de junho de 1994, conforme a inquietação ia crescendo, nos países da Europa, perante a exclusão de pessoas com deficiência e também buscando assegurar o direito de uma Educação para todos, representantes de 92 países e 25 organizações internacionais realizaram a Conferência Mundial de Educação, dando destaque à Educação Integradora, capacitando as escolas e os professores para atender as crianças, jovens e adultos com deficiência, afirmando que as escolas regulares se constituem como instituições mais eficazes para lutar contra atitudes de discriminação e favorecer que os alunos deficientes tenham acesso a educação.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) foi promulgada. Para esta Lei, o objetivo da escola é promover o pleno desenvolvimento do Educando, preparando-o para a cidadania e para o trabalho.

Conforme artigo 58, entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (LDBEN, 1996, p.19). Já em seu artigo 59, assegura que os sistemas de ensino garantam espaço escolar, estrutura curricular e práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades especiais. Assim, é dever da escola acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou quaisquer outras (BRASIL, 2006), para que em seu processo de aprendizagem possam ser estimuladas com práticas educativas que proporcionem na criança sua autonomia.

2.2 PRÁTICA EDUCATIVA INCLUSIVA E O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Nos últimos tempos, principalmente a partir dos anos 90, muito se tem avançado sobre um Sistema Educacional Inclusivo. Percebe-se, desde então, uma aceitação quanto às deficiências e busca de uma educação para todos.

Vale destacar que apesar dos esforços e avanços, de modo geral, a Educação Inclusiva ainda é um grande desafio, perante as dificuldades encontradas diariamente nas salas de aulas: o preconceito e a discriminação vividos por séculos. Não basta apenas matricular e dar acesso aos alunos com necessidades especiais nas salas de aulas regulares, mas sim promover um atendimento igualitário entre todos, com condições de aprendizagem e desenvolvimento e socialização, favorecendo a permanência escolar, ou seja, incluir de fato no contexto educativo e social para que assim aconteça o alcance de direitos e a formação cidadã.

Com relação aos avanços, destaca-se como marco fundamental a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN 9394/96), que teve como objetivo iniciar um processo de mudanças em todos os níveis da educação.

Outro ponto importante é que a LDBEN traz um capítulo dedicado à formação de professores, contendo os fundamentos metodológicos, os tipos e modalidades de ensino, e ainda as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores.

Assim, a LDBEN (1996), no artigo 13, estabelece as responsabilidades/atribuições dos professores, independente da etapa escolar em que atuam. Em seu artigo 87, nas Disposições Transitórias, passou a defender a ideia que todos os professores da educação básica deveriam ser habilitados em nível superior, mesmo para aqueles que já estavam em serviço. Porém, como as Disposições Transitórias não se sobrepõem as definições da LDBEN, o artigo 62 revogou o que foi dito neste. Desta forma, continuam existindo professores com nível médio na modalidade normal na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental.

Segundo Mendes (2004), apesar da formação ser ponto fundamental para oferecer educação de qualidade e adequada ao que o estudante com deficiência realmente necessita, não é por si só suficiente. A inclusão educacional depende de diversos fatores, a exemplo do contexto social, econômico, cultural e político em que está inserida a escola e os alunos, assim como das concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim os recursos materiais e financeiros disponíveis à escola.

Nesse contexto, o educador deve saber utilizar todos os seus conhecimentos, mobilizando suas competências numa ação e reflexão da teoria com a prática de forma a atender os desafios da realidade. No entanto, diante de pesquisas e da realidade vivenciada, verificamos falta de conhecimentos e despreparo dos professores no trato com crianças deficientes, o que está diretamente relacionado com a formação ou capacitação recebida. Além disso, ainda existe o julgamento de incapacidade perante tais alunos em se desenvolverem, adquirirem conhecimentos e se tornarem autônomos - o que muitas vezes impede uma prática profissional adequada e sensível às demandas às necessidades dos alunos com deficiência.

Segundo Facion (2009), ao incluir uma criança com deficiência na rede regular de ensino, possibilitamos a todos os estudantes a oportunidade de conviver com o diferente e adquirir muito mais aprendizagens, decorrente da convivência com a diversidade e obter um olhar mais inclusivo, amoroso e humano na relação com os demais.

Mesmo que no cotidiano não aconteça tudo como imaginamos, devemos dar os primeiros passos para quebrar barreiras, diminuir preconceitos e minimizar as distâncias. Devemos adotar uma verdadeira ideia de inclusão que alcance a todos, em que direitos democráticos e igualitários se estendam de maneira real.

De acordo com Lima (2006, p.17):

A diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas as comumente chamadas de portadoras de necessidades especiais. Como toda forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por ser um currículo que atenda a essa universalidade.

Por meio da Educação Inclusiva, passamos a entender as diferenças, sem anulá-las, aceitando o seu aparecimento e expressão, utilizando da sua compreensão para o processo de aprendizagem e educação.

Para Minetto (2008, p. 19),

A educação é responsável pela socialização, que é a possibilidade de convívio, com qualidade de vida, de uma pessoa na sociedade; viabiliza, portanto, com um carácter cultural acentuando, a integração do indivíduo com o meio.

Ainda conforme o autor, é necessário que aconteçam mudanças sociais e busca pelo aperfeiçoamento de todos os profissionais da educação e da prática educativa, para que a inclusão de fato aconteça. A escola é um espaço de inclusão e de mudança. Portanto, para que exista uma escola inclusiva, deve haver um currículo flexível, com objetivo bem definido, capaz de promover o desenvolvimento e se adaptar a mudanças, sendo o oposto do currículo tradicional, que era acabado e fechado, mantendo-se na sua integridade por anos.

Segundo Gomes (2006), o currículo não é um simples processo de transmissão de conteúdos e de conhecimentos. Constitui-se em um carácter político e histórico e ainda possui uma relação social, já que a produção de

conhecimentos nele envolvida ocorre por meio de uma relação entre pessoas. Assim, é importante que o currículo se organize de forma a envolver professores, alunos, comunidade e escola, além do ensino e aprendizagem.

Em busca de soluções para resolver o problema da inclusão, muitas escolas procuram resolver questões imediatas com adaptação de currículos, atividades e avaliações apenas para os alunos com deficiência, mantendo, desta forma, o caráter de apenas integrar tais estudantes.

De acordo com Gomes (2006), neste sentido, o professor submete os alunos ao que ele considera que o aluno seja capaz de aprender, esquecendo que o aluno com deficiência deve se desenvolver junto com a turma para que ocorra de fato, neste ambiente, a inclusão.

O desafio para o professor é encontrar recursos pedagógicos e métodos de forma que os alunos alcancem os objetivos, as habilidades e as competências como também tenham satisfeitas suas necessidades de aprendizagens.

Para Mantoan (2003, p. 97), a educação inclusiva deve ser percebida como uma maneira, uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e com um meio de garantir que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, que não possuem nenhuma necessidade especial, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular.

A igualdade de condições de desenvolvimento e aprendizagem do educando com deficiência deve ser garantido para que prevaleça o respeito à diversidade humana, já que, o professor também é responsável por realizar seu trabalho voltado ao direito de igualdade e de oportunidade para todos, o que não exige um único modelo de educação, mas a sim, a oferta do que melhor atende as características, interesses e habilidades de cada sujeito.

Conforme Pacheco (2007), para que as crianças com deficiência sejam incluídas nas escolas, são necessárias mudanças e ajustes nos currículos, envolvendo conteúdos e objetivos, visando procedimentos que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem, adequada aos diferentes modos e níveis de comunicação, capacidade cognitiva, possibilidades motoras, condição emocional e também de vida diária.

Segundo Facion (2008, p. 118), "não é o aluno que deve adaptar-se a escola, mas sim, é a esta que deve torna-se um espaço inclusivo, a fim de cumprir seu papel social e pedagógico na busca pela educação na diversidade". Mas, o que percebemos é que a escola, muitas vezes, aumenta as distâncias entre os alunos com deficiências e os demais, ao exigir que os primeiros demonstrem sua capacidade cognitiva e construção de conhecimentos de forma padronizada. A escola mantém um modelo conservador com uma gestão autoritária e centralizadora de cobrança de resultados, que acentuam as diferenças e, em consequência, reforça e agrava as dificuldades dos estudantes com deficiências, ao fundamentar sua prática e conceito na homogeneidade.

É fundamental que o professor e os sistemas de ensino entendam as capacidades dos alunos e respeitem as diferenças, favorecendo a inclusão escolar e social por meio de uma aprendizagem significativa, considerando o aluno de forma integral, com singularidades e habilidades, a fim de incorporá-lo à sociedade.

Para termos uma escola inclusiva, não basta somente que tenha rampas, corrimões, banheiros adaptados, etc., depende, principalmente, de um bom

projeto pedagógico, a fim de que ela seja reestruturada como um todo, e possa assegurar aos alunos o acesso a oportunidades educacionais e sociais, de um modo geral.

Neste íterim, é preciso ainda que os professores lidem e saibam trabalhar nesse processo, auxiliando, encorajando e cooperando com os alunos, com currículo, avaliações e registros adequados para todos os alunos (MINETTO, 2008). Desse modo, é essencial a formação de todos os profissionais envolvidos no processo de educação. Que a formação acadêmica possa estar voltada cada vez mais para esta realidade tão presente e atual.

Minetto (2008) pontua, também, que aconteça a assistência das famílias, para que possam ter condição de enfrentar as dificuldades e serem amparadas, para que as mudanças possam ocorrer de maneira mais natural e com maior adaptação, assim os resultados irão surgir.

Como sabemos, é necessário o empenho e esforço de professores, para se identificar possibilidades, alcançar evolução e crescimento, pois, é por meio do reconhecimento de características físicas, emocionais, cognitivas e sociais dos alunos com deficiência que poderemos perceber e ajudar no seu desenvolvimento intelectual e cultural. Logo, deve ficar claro que bons mediadores de classe são frutos de aprendizagem, eles não nascem bons, sempre há aqueles poucos professores que são mediadores naturais, que tiveram muito pouca capacitação (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.336).

O despreparo dos professores, com formação inicial insuficiente para uma boa prática profissional, é uma constatação e um grande obstáculo para que o aluno com deficiência permaneça e avance no seu processo educativo. Ainda conforme Stainback e Stainback (1999), cabe aos professores reverem sua própria formação, os referenciais teóricos - metodológicos, a necessidade de realizar a formação continuada a fim de um melhor enfrentamento das diversidades sociais, além dos seus valores e costumes na luta pela modificação da cultura pedagógica.

É preciso que os professores busquem aperfeiçoamento, a fim de poderem acompanhar as modificações cotidianas e evolução do espaço escolar, percebendo e refletindo sobre sua prática pedagógica, objetivando atender, entender e respeitar as diferenças.

Igualmente importante como os cursos de formação, é a formação continuada, o acesso a palestras, oficinas, troca de experiências entre os profissionais da educação com a finalidade de acompanhar, refletir e aperfeiçoar a prática educativa. Desenvolvendo habilidades e atitudes, transmitindo informações, saberes e conhecimentos, enfim, promovendo em favor da acessibilidade do convívio e de reconhecimento das diferenças em sala de aula.

Não existe um modelo pronto e acabado de ensino que funcione para todos os alunos, assim, cabe ao professor buscar a melhor maneira de comunicação, e, conseqüentemente, aprendizagem para alcançar cada aluno em particular, atendendo as necessidades em cada especificidade, pensando o que realmente é significativo, que o aluno aprenda na escola. Devemos estar atentos para as características, peculiaridades dos alunos com deficiência, compreendendo-os e auxiliando-os no seu crescimento enquanto cidadãos, possuidores de direitos e deveres, e capazes nas suas potencialidades, assim como os demais alunos de uma escola regular, e de uma sociedade democrática.

2.3 MEDIAÇÃO DOCENTE DIFERENCIADA PARA O ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Sabemos que a escola vem enfrentando inúmeros desafios com a entrada cada vez maior de estudantes com deficiência na rede regular de ensino. Verifica-se a necessidade de educadores que tomem partido das políticas públicas de inclusão que vislumbrem a urgência por adquirir conhecimentos sobre os diferentes tipos de transtornos e deficiências, visando compreender o que são e como trabalhá-las durante o processo educacional, de forma que a educação seja democrática e de qualidade, atendendo os educandos com deficiências em todas as suas especificidades.

Diante das preocupações expostas, ressaltamos novamente a importância da formação profissional, reafirmando o compromisso do professor em buscar ampliar sua qualificação, com o intuito de incluir os alunos deficientes. Pretendemos formar indivíduos que saibam respeitar as diferenças, mas também que adquiram os conhecimentos historicamente acumulados, que atuem criticamente nos processos deliberativos da sociedade, e que sejam dialógicos e solidários.

O docente deve ser o mediador entre o aluno e os conhecimentos, promovendo ações pedagógicas para que as crianças com deficiência avancem em seu desenvolvimento cognitivo, intelectual, social, motor e afetivo, quebrando os limites que lhes são impostos. Porém, o que percebemos na realidade é o oposto. Conforme Mantoan (2003, p. 26), as políticas de educação “continuam insistindo em apagar incêndios”.

Enquanto mediador da aprendizagem e a fim de desenvolver um bom trabalho pedagógico com crianças deficientes, o professor precisa conhecer o aluno e suas características, suas preferências ou interesses particulares, além da melhor maneira que este aluno realiza seu processo de aprendizagem, ou seja, suas dificuldades e potencialidades, assim como conhecer sua família e seu meio social.

Portanto, é preciso valorizar as individualidades dos alunos através de um planejamento que considere os vários ritmos, níveis e formas de aprendizagem e favoreça a construção coletiva do conhecimento, possibilitando aos alunos sistemas de cooperação, de forma que possa perceber as dificuldades de aprendizagem de cada criança. Além disso, com base na Resolução CNE/CEE nº 02/2001, a educação especial deve ofertar apoios e serviços especializados aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Os educadores precisam de um fazer pedagógico que contemple as diversidades e as necessidades educacionais especiais, superando as dificuldades que se impõem, fazendo uma articulação entre todos os professores, redefinindo e reestruturando seu papel como forma de atuação que proporcione uma formação de qualidade para todos os alunos, que supere a visão de incapacidade das crianças com deficiência, dando ênfase à educação justa e solidária, eliminando qualquer forma de discriminação, buscando formar cidadãos conscientes para o convívio com a diversidade, possibilitando, enfim, a inclusão.

De acordo com Mantoan (2003), o potencial de desenvolvimento dos alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais só será ativado quando a escola mudar, e, mais precisamente, o ensino que nela é ministrado.

Assim, aponta algumas estratégias para auxiliar o trabalho do professor, na aprendizagem dos educandos: ter como foco que toda criança é capaz de aprender; recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos; assegurar tempo e condições para que todos os estudantes possam aprender de acordo com possibilidades de cada um.

Logo, é preciso formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, pois, ele é o responsável pela aprendizagem dos alunos, para que tenham condições, estímulos para o processo de ensino/aprendizagem, para que não aconteça exclusão no universo escolar. Como também substituir o caráter classificatório de avaliação escolar, por meio de provas e notas, por um processo contínuo e formativo que deverá ocorrer em todo processo de ensino e aprendizagem.

Contudo, não devemos culpar os professores como únicos responsáveis pelo processo de inclusão, também não podemos esperar que existisse um ambiente e situações favoráveis para que as crianças deficientes estejam participando efetivamente no espaço escolar.

Já que a inclusão está relacionada a toda organização do ambiente escolar: o espaço físico e arquitetônico, os recursos metodológicos, todo modelo educativo necessita criar mecanismos e estratégias para se adequar às necessidades das crianças com deficiência. Precisamos enfrentar o desafio, para que a inclusão seja algo concreto, e aconteça verdadeiramente no cotidiano escolar, que as famílias se responsabilizem, que lutem igualmente para terem seus direitos garantidos e seus filhos possam ter educação adequada, em escolas regulares.

3 METODOLOGIA

Pretendemos com a presente pesquisa - Inclusão escolar: uma prática educativa com crianças deficientes nos anos iniciais do ensino fundamental - refletir e dialogar a respeito da importância da inclusão escolar de crianças com deficiências na rede regular de ensino, especificamente, no contexto do ensino fundamental. Verifica-se que a situação de deficiência traz impedimentos e limitações, ocasionando obstáculos para construção e apreensão de conhecimentos e ou saberes desses educandos.

Diante disso, visamos refletir sobre a prática educacional do professor (a) em sala de aula, num contexto em que a grande parte dos alunos não apresenta necessidades educativas diferenciadas ou especiais. Sabemos que o trabalho do professor deve estar voltado para o entendimento e existência deste público, que é diverso em sua forma de aprender, com diferentes maneiras, níveis e ritmos de aprendizagem, mas capazes na sua forma de ser.

A metodologia para nosso estudo foi a pesquisa bibliográfica, com abordagem descritiva, o que nos possibilitou reflexões importantes para o embasamento teórico das autoras ao decorrer do presente artigo. Conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 158), a pesquisa bibliográfica é o estudo da literatura pertinente ao tema em pauta, que pode ajudar a planificação do trabalho, representando uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações. Além disso, “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob

novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras|| (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183)

Segundo Gil (2008), algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Ou seja, todo registro de informação, identificação e descrição obtida na pesquisa são analisadas e validadas para a interpretação de fatos, sem perder sua real natureza proposta no objeto do estudo analisado, ou seja, o pesquisador usa dos estudos científicos encontrados como base para sua pesquisa, mas não pode alterá-los.

Assim, tais buscas foram realizadas com o intuito de obter maiores esclarecimentos, compreensão e reflexão sobre o assunto, com o foco em encontrar indícios de como abordar a questão pesquisada, baseando-se nas explanações principais fornecidas, sem pretensão de esgotar o assunto, tampouco dar resposta final ao tema.

Conforme o exposto, a ferramenta mais utilizada foi o site google acadêmico, por meio do qual tivemos acesso a dissertações e artigos científicos; também foram utilizados capítulos de livros, monografias e publicações avulsas que versavam sobre o tema da inclusão escolar de crianças com deficiências, quanto ao seu histórico e aspectos educacionais diversos.

Para embasá-lo, utilizamos como fonte, para dar suporte teórico, os estudos de Brasil (1996, 2006), Mantoan (2003), Minetto (2008), Stainback e Stainback (1999), entre outros, que proporcionaram um maior entendimento e compreensão a cerca do assunto, dos direitos e das condições das crianças com deficiência em salas de aulas regulares do ensino fundamental.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente artigo aborda a questão da inclusão escolar de crianças com deficiência na rede regular de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, trazendo nossa visão sobre a importância de um espaço educacional voltado em todos os aspectos para a criança deficiente, com uma prática pedagógica que favoreça o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e afetivo destas crianças.

Desta forma, apresentou-se neste artigo uma pesquisa bibliográfica com abordagem descritiva, na qual utilizamos como referencial teórico os estudos de Mantoan (2003), Minetto (2008) e Stainback e Stainback (1999), entre outros. Tais estudos proporcionaram o entendimento de que é necessária uma reestruturação por completo do ambiente escolar, do currículo e do fazer pedagógico. E, ainda, que é possível que as crianças com deficiência frequentem as escolas e as salas de aulas do ensino regular; que sejam capazes de se desenvolver, pois elas precisam ser vistas como capazes, tendo suas especificidades e potencialidades respeitadas.

Neste sentido, buscamos incentivar e refletir sobre a importância da capacitação e formação adequada do educador, com tomada de consciência para aceitar e compreender o aluno na sua diversidade, utilizando-se de estratégias e métodos para que de fato o aluno esteja incluso no ambiente escolar.

É evidente que cabe ao professor buscar novas posturas e habilidades que lhes permitam compreender e intervir nas diferentes situações que se apresentam, além de ajudar na construção de uma proposta inclusiva, para que,

de fato, aconteçam mudanças significativas na realidade atual, favorecendo a criação de outros paradigmas a respeito das pessoas com deficiência.

Porém, vale ressaltar que a responsabilidade pela inclusão escolar da criança com deficiência deve se estender a todos que compõem o sistema educativo: sociedade, pais e comunidade escolar. Visto que são necessárias estratégias e adaptações para dar acesso e manter a criança deficiente na escola. É importante compreender as maneiras de ajudá-las para que possam ter oportunidades reais de desenvolvimento e conquista de autonomia.

Assim, acreditamos na importância da pesquisa, como meio de ressaltar e refletir sobre a necessidade da inclusão escolar de alunos com deficiência para que estes possam ter sua preparação para a vida e para os desafios e/ou conflitos sociais.

Sabemos que as leis existem e são claras, que o ensino de qualidade é garantido para todos, porém é preciso que se realize na prática e seja efetivo, de modo que as crianças deficientes tenham oportunidade e capacidade de progredir. Ressaltamos, assim, a importância do professor e da prática educativa para a construção de um processo de ensino educativo, inclusivo e de qualidade, a fim de promover a inclusão desses sujeitos de maneira eficaz e satisfatória.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, a educação inclusiva constitui-se como desafio, tanto para que os professores consigam trabalhar e adaptar seus currículos e seus métodos, tanto para os gestores públicos e ainda para todos os demais atores do processo de escolarização. Cabe aos gestores públicos à criação/ adaptação de espaços escolares que comportem e de acesso a essas crianças e a garantia de políticas públicas que contemplem e permitam a oferta de um ensino de qualidade que os incluam em todo o processo educativo.

Os documentos legais favorecem e regulamentam o acesso das crianças com deficiência ao ensino regular e as classes comuns do ensino, aqui particularmente o ensino fundamental, prevendo igualdade de condições, o acesso, a permanência na escola, e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino. Porém, na prática, como isso pode se efetivar? Quais são as ações e atitudes necessárias que os professores devem tomar?

Sabemos que a formação profissional docente deveria favorecer esse processo, dar respostas, possibilitar reflexões, meios, técnicas, métodos, embasamento teórico, pois, é fundamental que haja uma reformulação das atuais práticas educacionais, para que de fato a Educação Inclusiva torne-se fiel e condizente com aquilo a que se destina.

É urgente se fazer uma análise da realidade das crianças com deficiência no âmbito escolar, para se rever as atuais políticas educacionais, e ainda possibilitar uma formação docente adequada para a prática com alunos deficientes, contemplando no currículo componentes que comportem a educação inclusiva, para que o futuro profissional tenha contato, já na formação, com situações que provavelmente encontrará no seu fazer pedagógico.

É consenso que, para existir uma educação inclusiva na educação fundamental de qualidade, que atenda as demandas destes sujeitos, é necessária uma escola inclusiva com infraestrutura adequada, que aceite, reconheça e

valorize as diferenças, resgate os valores culturais. É preciso que a escola que proporcione práticas pedagógicas para o desenvolvimento e aprendizagem destas crianças deficientes que estão inseridas nos anos iniciais do ensino fundamental, para que assim haja realmente um currículo educacional, com propostas educativas, e, métodos de ensino, garantindo o direito educacional para todos.

Portanto, a presente pesquisa foi de grande importância, pois nos possibilitou reflexões importantes, acerca da abordagem, com olhar da pesquisa bibliográfica e abordagem descritiva, levando-nos a dialogar com autores de tamanha sensibilidade, dando suporte teórico e embasamento metodológico a este trabalho.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 28 p.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Fernandes, Marcos Antônio (Org.) 20 ed. São Paulo: RIDEEL, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2022.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2022.
- FACION, José Raimundo. **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. Ed. Curitiba: IBPEX, 2008.
- FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba IBPEX, 2007.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6ªed.- São Paulo: Atlas, 2008.
- LIMA, Elvira de Souza. Currículo e desenvolvimento humano. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília:

Departamento de Públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2006, p. 11-47.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa. Egler. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, E. G. Construindo um "lôcus" de pesquisas sobre inclusão escolar. *In*: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial**: avanços recentes. São Carlos: EDUFSCAR, p.221-230, 2004.

MELERO, M. L. **Diversidade e cultura**: uma escola sem exclusões. Espanha: Universidade de Málaga, 2002.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. Curitiba: IBPEX, 2008.

PACHECO, José (org.). **Caminhos para inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva**: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar, Curitiba: Editora Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UFPR), n.33, p.143-156, 2009.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba: IBPEX, 2010.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ONU. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 jun. 2022.

**O LÚDICO UMA PRÁTICA EDUCATIVA: UM PROCESSO DE
ENSINO/APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO COM
CRIANÇAS DEFICIENTES NOS ANOS INICIAIS**

Geise Vicente Ferreira Reis
Joseane dos Santos Silva
Wilderlaine de Lima Horonato
Luciane Carneiro de Souza

RESUMO

O processo de ensino/aprendizagem no desenvolvimento educativo com crianças deficientes, trata-se da educação especial e, nos anos iniciais do ensino fundamental é de extrema relevância na vida delas; pois, melhora sua estrutura cognitiva e podem proporcionar a tornarem-se sujeitos ativos no seu aprendizado e na sociedade. Por isso, abordamos como lúdico pode favorecer e contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa do nosso trabalho é de natureza bibliográfica e abordagem descritiva, trata-se de uma coleta em sites da internet como google, artigos científicos, documentos e textos em livros de alguns teóricos, buscando dialogar com o lúdico como ferramenta no processo de ensino/aprendizagem com crianças deficientes nos anos iniciais. Tem como objetivo geral: investigar a utilização das atividades lúdicas como ferramenta facilitadora do processo de ensino/aprendizagem com crianças deficientes nos anos iniciais. E como objetivos específicos: reconhecer o lúdico como uma prática educativa no processo de ensino/aprendizagem, na utilização dos jogos nos anos iniciais; analisar os efeitos dessa prática educativa como uma proposta pedagógica; avaliar as contribuições da ludicidade para o desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência. Dessa forma, para a criança, seja ela ou não deficiente, o lúdico traz uma necessidade de interagir com outras crianças e, assim, conhecer o seu entorno. Por isso, que o lúdico para uma criança com deficiência vem sendo tema discutido desde o final dos anos do século passado. Trata-se de uma forma crucial de dar a estas crianças a oportunidade de participação ativa na sociedade.

Palavras-chaves: Lúdico; Crianças deficientes; Prática Educativa; Ensino/Aprendizagem.

ABSTRACT

The teaching/learning process in the educational development with disabled children is about special education and, in the early years of elementary school, it is extremely relevant in their lives; therefore, it improves their cognitive structure and can provide them to become active subjects in their learning and in society. The research of our work is of a bibliographic nature and a descriptive approach, it is a collection on internet sites such as google, scientific articles, documents, texts in books by some theorists, seeking to dialogue with the playful as a tool in the teaching/ learning with disabled children in the early years. Its general objective is to investigate the use of recreational activities as a facilitating tool in the teaching/learning process with children with disabilities in the early years. And as

specific objectives: to recognize the ludic as an educational practice in the teaching/learning process, in the use of games in the early years; analyze the effects of this educational practice as a pedagogical proposal; to evaluate the contributions of playfulness to the development and learning of children with disabilities. Thus, for the child, whether disabled or not, play brings a need to interact with other children and, thus, get to know their surroundings. Therefore, play for a child with disabilities has been a topic discussed since the end of the last century. This is a crucial way of giving these children the opportunity to participate actively in society.

Keywords: Playful; Disabled Children; Educational Practice; Teaching/Learning.

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino/aprendizagem no desenvolvimento educativo com crianças deficientes nos anos iniciais trata-se da educação especial. Reflete o trabalho educacional de crianças com necessidades especiais em relação à uma temporalidade singular, ou seja, os processos de cognição e aprendizagem são específicos de acordo com a idade.

Por isso, abordamos como proposta para favorecer e contribuir no processo de ensino/aprendizagem a ludicidade, numa perspectiva de entender a educação especial. Entretanto, para isso, existe a necessidade de abordar as regulamentações nacionais e internacionais dirigidas a uma educação acessível a todos.

A pesquisa do nosso trabalho é de natureza bibliográfica e abordagem descritiva, quanto aos procedimentos tratam-se da coleta em sites da internet como google artigos científicos, documentos, textos em livros de alguns teóricos, buscando dialogar com o lúdico como uma prática educativa, destacando-se como uma ferramenta no processo de ensino/aprendizagem com crianças deficientes nos anos iniciais do ensino fundamental.

O ensino fundamental influencia as comunidades e, como consequência, toda uma sociedade futura. Trata-se de lições de vida ensinadas e habilidades desenvolvidas, sendo uma etapa importante para o desenvolvimento da criança. Por isso, ela deve ser entendida como a educação das crianças desde dos quatro até os oito anos de idade.

Como seriam nos anos iniciais das crianças do ensino fundamental se elas aprendessem como os adultos? Nos anos iniciais, as crianças não aprendem ao sentarem-se numa mesa ou ouvirem uma palestra como os adultos, por exemplo.

Elas aprendem através de brincadeiras e experiências. Ao entrarmos em uma sala de aula dos anos iniciais, percebemos uma diferença, as disposições das cadeiras com relação à dos adolescentes e assim por diante.

A importância da temática em pauta consiste no incentivo de práticas educativas através do lúdico como facilitador no processo ensino/aprendizagem das crianças deficientes inseridas no contexto escolar do ensino da educação básica dos anos iniciais.

Neste sentido, é necessário fortalecer o desenvolvimento das habilidades pertinentes a sua faixa etária e, com isso, proporcionar oportunidades dadas através do ato de jogar ou brincar. Se as crianças exploraram seu próprio ambiente, elas terão grandes chances de se desenvolver e com isso se ter uma sociedade melhor, em vários campos como: social, político e econômico – em outras palavras, uma sociedade mais justa.

Friedmann (2006), diz que, o lúdico é uma atividade dinâmica, pois o brincar modifica todo um contexto ou um grupo de pessoas. Por isso, sua riqueza e qualidade de transformar os contextos não podem ser ignorados.

Diante dos relatos nos parágrafos anteriores, surge a necessidade de entender a ação docente, que busque contribuir para o desenvolvimento educativo das crianças deficientes referentes aos anos iniciais utilizando a ludicidade como prática educativa.

Com foco na estrutura cognitiva das crianças deficientes dos anos iniciais para torná-las sujeitos ativos no seu aprendizado, o principal objetivo é abordar e refletir sobre a importância da ludicidade como prática educativa para as crianças na educação infantil, baseadas em Vygotsky (1896-1934) e Piaget (1896-1980) que propuseram bases teóricas da educação, com mudanças na concepção de sujeito e de mundo.

De acordo com Vygotsky (1987; 1991) e Piaget (1974; 2011) que foram dois teóricos da educação, se destacam como propulsores marcantes de uma mudança na concepção do sujeito e de mundo; no caso, concebem a criança como um ser ativo, atento, que constantemente cria hipóteses sobre o seu ambiente, mesmo tendo diferenças em suas teorias para educação, em especial, do processo de aprendizagem.

O lúdico é um ato de brincar, tem um papel importante na prática educativa do professor, e no processo de desenvolvimento das crianças com deficiência. Através deste método de ensino/aprendizagem pode proporcionar ao aluno dos anos iniciais, socializar e atribuir várias experiências no universo escolar, sendo importante vivencia-lo para desenvolvimento cognitivo. Com isso, a ludicidade busca nas brincadeiras, propiciar as crianças deficientes, o desenvolvimento cultural e habilidades sociais de que precisam para interagir com seus pares.

Diante disso, os educadores perceberam a importância dos efeitos positivos das brincadeiras no desenvolvimento das crianças com deficiência nos anos iniciais. O lúdico como prática educativa, permitem manipular objetos dentro de seu mundo, resolver problemas e explorar sua imaginação.

O presente trabalho tem como objetivo geral: investigar a utilização das atividades lúdicas como ferramenta facilitadora do processo de ensino/aprendizagem com crianças deficientes nos anos iniciais. E como objetivos específicos: reconhecer o lúdico como uma prática educativa no processo de ensino/aprendizagem, na utilização dos jogos para as crianças nos anos iniciais; analisar os efeitos dessa prática educativa como uma proposta pedagógica nos anos iniciais; avaliar as contribuições da ludicidade para o desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência nos anos iniciais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 BREVE HISTÓRICO SOBRE O LÚDICO NA PRÁTICA EDUCATIVA COM CRIANÇAS DEFICIENTES NOS ANOS INICIAS

A incorporação do ato de brincar nos anos iniciais como prática educativa com crianças deficientes demonstra ser relevante à medida que crescem e se tornam jovens ou adultos. Além do que, com o lúdico elas podem interagir com o mundo ao seu redor.

Para abordar alguns aspectos históricos do lúdico como prática educativa para crianças com deficiências, nas séries iniciais, se faz necessário entender o seu significado. Para Luckesi (2000), o lúdico é caracterizado como "a experiência de plenitude que ele possibilita a quem o vivencia em seus atos" (LUCKESI, 2000, p. 96).

Com o significado da palavra lúdico, verifica-se que, ele leva aos jogos, brincadeiras e ao ato de brincar, porém, não podemos esquecer que o lúdico se trata da essência do comportamento humano (MASSA, 2015). Desta forma, caracterizado como “a experiência de plenitude que ele possibilita a quem o vivencia em seus atos” (LUCKESI, 1998 apud LUCKESI, 2002, p. 23).

Pode-se, então, conceituar com que de fato representa o lúdico no universo da criança, como uma brincadeira ou um jogo. Pois, a palavra brincadeira, dentre os diversos significados, representa entretenimento, passatempo e divertimento.

Para Kishimoto (2017, p. 26) a brincadeira é “a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica”. Pode-se dizer que o lúdico é uma ação, e que, sem darmos conta, mergulhamos nessa.

Além disso, é importante reconhecermos a conceituação de Froebel (1887), sobre o brincar no universo de uma criança. Assim, o lúdico é um recurso de ensino/aprendizagem, que leva a criança a internalizar o conhecimento, e por consequência, a aprendizagem acontece de maneira espontânea.

O desenvolvimento de grandes civilizações, tem uma relação estreita entre o indivíduo, o lúdico e o aprendizado, seja nas fases da infância ou adulta, evidenciando a significância que a ludicidade teve para o desenvolvimento do homem enquanto ser social. Segundo Cavalcante, “a partir do século XVI, surgem os jogos como suporte para as atividades didáticas para melhorar a aprendizagem das crianças, ganhando o espaço nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, social e cultural” (CAVALCANTE et al., 2021, p. 294).

Dos vários significados apresentados e considerando as definições de Sant’anna e Nascimento (2011), adotou-se a que se refere à atividade lúdica, em que existem regras estabelecidas para os participantes. Dessa forma, se as crianças são orientadas pelo professor durante a execução das atividades educativas em sala de aula, elas se adaptam de forma rápida e aprendem de maneira agradável e divertida.

Assim, a brincadeira, trata-se de uma atividade espiritual, pura e típica da vida humana. Em seus escritos Froebel traz a seguinte definição e reflexão:

[...] Brincar é a fase mais ativa do desenvolvimento infantil, do desenvolvimento humano para este período. A brincadeira é a atividade mais pura e espiritual do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana, como tudo na vida, natural e interior, oculta no homem e em todas as coisas. Oferece, portanto, alegria, liberdade, contentamento, descanso interior, exterior e paz com o mundo. Contém as fontes de tudo o que é bom. Uma criança que brinca com afinco, com determinação auto ativa, perseverante até que a fadiga física a impeça, certamente será uma pessoa completa, determinada, capaz de auto sacrifício para a promoção do bem-estar de si e dos outros. Não é a mais bela expressão da vida uma criança brincar? [...] (FROEBEL, 1887, p.55, tradução nossa).

Se a criança com deficiência apresenta dificuldades em assimilar conteúdos abstratos, se faz necessário que na escola sejam utilizados materiais pedagógicos concretos e estratégias metodológicas que desenvolvam habilidades cognitivas para facilitar a construção do conhecimento.

Segundo Melo (2011), a ludicidade é uma forma de expressão pela qual todos os seres humanos, independentemente da época e do local onde vivem, estabelecem e criam situações de aprendizagem com as brincadeiras e os jogos.

E as crianças com deficiência? Tem-se que o tratamento dado às pessoas com deficiência foi marcado por nítidas exclusões. Hoje se pode dizer que os sujeitos com deficiência possuem seus direitos garantidos, mediante política nacional, leis e outros documentos nacionais e internacionais, isso após muitas lutas de cada sociedade ao redor do mundo. No período de 1930 a 1950, nos países da Europa, aconteceram a socialização da criança com uso de jogos, a interação de uma criança com outra e com o professor.

Para Brenelli (2003), nessa socialização a criança entra em contato com outras crianças e assim mais estímulos são criados para o pensamento, e nessas trocas tem-se a construção do desenvolvimento.

Os jogos e as brincadeiras podem e devem fazer parte das atividades curriculares, sobretudo nos níveis pré-escolares e nos anos iniciais. O jogo contempla várias formas de representação da criança.

A educação de fato é apresentada como um direito constitucional em nosso país ainda no período monárquico, sendo mencionada na Assembleia Constituinte de 1823 em que se estabelecia a educação como sendo um direito de todos os cidadãos. Apesar deste fato, o começo das primeiras manifestações de atenção

às pessoas com deficiências no Brasil foi no início da República, influenciadas principalmente pelo impacto das ideias difundidas e advindas da Europa (SILVA, 2010).

Segundo o documento apresentado pela UNESCO (1982), diz que, estava no horizonte à remota possibilidade de haver ensinado toda a população a ler e escrever. Para termos uma ideia, no Brasil, a universalização da educação, foi estabelecida pelo próprio Ministério da Educação e Cultura uma década depois (BRASIL, 1997).

Se a população em geral não tinha acesso à educação, com a possibilidade de ler e escrever, o que dizer das crianças com deficiências. O conhecimento e a análise da educação direcionada às pessoas com deficiências só pode ser entendida dentro da nossa história com a Constituição de 1988. Mas, restritamente, quando se deu o primeiro passo para o movimento de universalização da educação fundamental brasileira.

Por isso, o Brasil vem buscando, através de leis, documentos internacionais e políticas voltadas à inclusão, justiça ao atendimento às pessoas - estudantes com deficiência, que por muito tempo, foram excluídas da sociedade. Quando fazemos tal afirmação levamos o que diz a Secretaria de Direitos Humanos, em 2013, ou seja,

O Brasil é um país aonde os problemas sociais vêm sendo redimensionados através de programas e incentivos de políticas públicas de inclusão e reparo às violações dos direitos humanos. Ainda o preconceito e as disparidades sociais contribuem para o declínio do cenário humanístico, cultural, político e econômico. Os direitos humanos podem mudar essa realidade, e a educação é o principal viés para essa transformação, por meio da dignidade da pessoa humana (BRASIL, 2013, p. 44).

Dessa forma, podemos dizer que nesse ano de 1988, o Brasil tem uma revolução, pois, as mudanças na educação estariam por acontecer, foram antes disso realizadas reuniões, com várias organizações e representações da sociedade para a solução desse problema. Com isso, surgiram os direitos das crianças, bem como dos adolescentes, podendo ser verificado tal fato no Artigo 227 de nossa Constituição.

A Constituição Federal de 1988 foi um documento que apresentou grandes avanços na área educacional, pois a partir dela surgiram leis para estabelecer

diretrizes para a educação do Brasil. Quanto ao estado democrático “é a cartilha na qual os cidadãos apreendem os fundamentos e a proteção de seus direitos, a disciplina da atuação e dos limites do Poder Estatal e a função social da comunidade” (MACHADO e CUNHA, 2016, p. 23). Deste documento o que diz respeito à educação estão descritos nos Artigos números 205 ao 214.

Com os avanços da Constituição de 1988, ressaltados e pautados os momentos históricos é importante fazer recorte temporal desta data até os dias atuais. Nesse recorte temporal, em termos de educação, incluir crianças com deficiências nos anos iniciais, é um tema ainda contemporâneo, mesmo tendo se passados mais de três décadas.

Quando afirmamos que 1988 foi um marco temporal brasileiro para incluir crianças com deficiências no ensino, seja em escolas públicas ou privadas relembremos a Constituição de 1969 que preservou-se todos os ângulos da Constituição de 1967. A escola passou a ser palco de vigilância permanente dos agentes políticos do Estado. Neste período, “editaram-se vários atos que eramacionados, com muita frequência, contra a liberdade docente” (CARNEIRO, 2015, p. 33).

A educação pautada nos Direitos Humanos através de suas diretrizes nos dá orientação acerca do espaço ou ambiente de aprendizagem. A educação especial adicionou melhorias no sistema educacional em geral, ao favorecer o acesso incondicional e permanência de todos os estudantes, incluindo aqueles que possuem algum tipo de deficiência.

Por isso, “[...] o direito de participar nos espaços e processos comuns de ensino e aprendizagem realizados pela escola está previsto na legislação, e as políticas educacionais devem estar compatíveis com esses pressupostos que orientam para o acesso pleno e condições de equidade no sistema de ensino” (BRASIL, 2004, p. 9).

A Constituição de 1988 tem como princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Art. 206, Inciso I), tendo como objetivo “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” - Art. 3º, Inciso IV (BRASIL, 1988).

De acordo, com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), então tiveram lutas importantes, que foram apreciadas em

documentos tanto internacionais como nacionais. Em uma ordem cronológica apresentamos uma síntese de alguns desses documentos. 1988: Constituição Federal Brasileira, Art. 208: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1998). 1990: Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Conferência de Goten, Tailândia - UNICEF, 1990. Lei nº 8.069/90: Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990). Em 1994 Declaração de Salamanca na área das necessidades educativas especiais - UNESCO 1994 1996: Lei nº 9394/96 - Atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, pela primeira vez no Brasil, uma LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) tem um capítulo reservado à Educação Especial, cujos detalhamentos são fundamentais (LDB, 2017). Em 2001: Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001: Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Em 2011: Decreto Nº 7.611, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado - AEE, além de outras providências (BRASIL, 2011). Em 2013: Lei Nº 9.394/96 sofreu alterações em seu Art. 4, inciso III, alterado pela Lei Nº 12.796/13, estabelecendo o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013). 2015: Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que se caracteriza no Estatuto da Pessoa com Deficiência, que faz referência uma única vez a educação necessária para as pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

Porém, numa análise mais recente da BNCC, mesmo ainda existindo lacunas – o que se aprende deve ser abordado de forma dinâmica, instigante e estar relacionado à vida real do estudante de forma que faça sentido para sua experiência humana|| (FERREIRA 2015, p. 314).

De acordo com Froehlic e Meurer (2021), diz que, se entendermos que o direito da educação da pessoa com deficiência no Brasil é historicamente recente, em decorrência disso, podemos dizer que as práticas pedagógicas para crianças

deficientes, é mais recente ainda. No entanto, tudo isso é para oferecer e garantir a igualdade e oportunidade para todos os sujeitos.

Sendo assim, nesta perspectiva, que devemos pensar numa educação para as crianças por meio de uma prática pedagógica em que a ludicidade esteja presente, principalmente, quando se trata de crianças com deficiências das séries iniciais.

Para Horn (2004), o lúdico, ou seja, as brincadeiras, os jogos e os brinquedos são considerados atividades primárias, que trazem benefícios nos aspectos físico, intelectual e social. Já para Souza (2015), o lúdico também, representa um meio de comunicação e satisfação em razão de sua própria ação.

Com isto, Ferreira apud Silva, diz que,

A ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano é um espaço que merece a atenção dos pais e educadores, pois é o espaço para expressão mais genuína do ser, é o espaço e o direito de toda a criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos (FERREIRA apud SILVA, 2021, p. 6).

Trata-se de um auxílio importante na aprendizagem que proporciona a socialização e a aquisição do conhecimento; por isso, sua notoriedade está no desenvolvimento social, pessoal, entre outros. A dinamicidade do lúdico é interpretada por Almeida (2003, p.48) da seguinte maneira, assim,

O lúdico proporciona à criança um desenvolvimento mais espontâneo e criativo, e é um dos aliados na educação, pois favorece a formação da personalidade, do cognitivo, do afetivo, do social, gerando benefícios didáticos, em que os conteúdos são transformados em atividades mais interessantes e envolventes, o que ajuda o aluno a elaborar, de maneira dinâmica, o conhecimento (ALMEIDA, 2003, p. 48).

Para Meyer (2008), na educação das crianças, o lúdico é importante para o crescimento das crianças, especialmente, para aquelas com deficiências, pois, há um desenvolvimento intelectual, com as brincadeiras que trazem consigo um brincar comprometido com a qualidade de vida da criança.

O lúdico é uma metodologia pedagógica importante para o desenvolvimento dos alunos que estão nos anos iniciais, notadamente, para crianças com deficiências, e que os professores devem buscar uma prática educativa com a ludicidade, para que assim, possam apresentar uma dinâmica de valorização de acordo com as fases da vida humana. Assim, os jogos como as

brincadeiras proporcionam na criança, tanto do ponto de vista normal ou não, um processo de ensino/aprendizagem para seu desenvolvimento físico, mental e intelectual.

2.2 A LUDICIDADE COMO UMA PRÁTICA EDUCATIVA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS DEFICIENTES

Nos anos iniciais as crianças precisam de uma prática educativa que fortaleça as oportunidades para desenvolverem habilidades, e com o ato de jogar ou de brincar podem explorar seu próprio ambiente, por consequência, elas terão grande chances de se desenvolverem.

O lúdico como método pedagógico além de permitir a liberdade de expressão, funciona como um elo entre os aspectos cognitivos, afetivos e sociais da criança. Desenvolve a aprendizagem nos domínios social, cultural e pessoal, contribuindo para uma vida segura, tanto física como mental.

Para Pereira (2005), as brincadeiras desenvolvem vários aspectos no processo de aprendizagem da criança, dentre eles podemos elencar: a atenção, a memorização e a imaginação, sendo fundamental para um processo de ensino/aprendizagem de qualidade.

Nas palavras de Almeida (2003), se tem a afirmação da validade dos jogos ou atividades lúdicas como “uma dimensão de risco e de gratuidade em que o prazer da surpresa opõe-se à curiosidade satisfeita” (ALMEIDA, 2003, p. 43).

Talvez, um pedagogo possa se perguntar, os jogos que envolvem exercícios, por exemplo, parecem uma repetição mecânica de gestos, mas, não se deve deixar enganar, pois, a ludicidade é importantíssima para educação infantil. Para as crianças é essencial considerar primeiro o desenvolvimento da criatividade e não se apegar a produtividade (KISHIMOTO, 2017).

As transformações na sociedade, refletem no ensino, por isso, que a escola deve, também, se transformar, ou seja, deve inovar para possibilitar que as crianças acompanhem o seu desenvolvimento com o mundo. Só assim, poder ter uma compreensão de conteúdos que proporcione uma educação de qualidade, desenvolvendo trocas de experiências, afetividade e o pensamento crítico e reflexivo.

Por isso, as teorias construtivistas de ensino/aprendizagem enfatizam que as crianças são capazes de construir seu próprio conhecimento, quando o professor proporciona estímulos para elas efetuarem suas próprias descobertas e para o desenvolverem da capacidade de construir hipóteses e buscarem as soluções. É com essas perspectivas, que podemos abordar e compreender como se dá o processo de ensino/aprendizagem de crianças com deficiências nos anos iniciais.

As teorias que foram consideradas para a interação da criança com o mundo foram a de Piaget e da Vygotsky, enfatizando suas contribuições no desenvolvimento e no processo de aprendizagem, assim como não dizer, também, para as crianças com deficiências. Estas teorias concebem a criança como um ser ativo, atento a tudo, que cria hipóteses sobre o seu ambiente. No entanto, existem entre elas diferenças na maneira de conceber o processo de desenvolvimento.

Com relação aos fatores internos tem-se que a piagetiana privilegia a maturação biológica, por aceitar que os fatores internos preponderam sobre os externos, postula-se que o desenvolvimento segue uma sequência fixa e universal de estágios; já a Vygotskiana, o ambiente social, e ao variar esse ambiente também haverá variação no desenvolvimento, assim, não se pode aceitar uma visão única, universal, de desenvolvimento humano.

O processo de aprendizagem, na teoria piagetiana, é subordinado ao desenvolvimento. Por isso, nesta teoria postula-se que tanto o desenvolvimento como a aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente, de modo que, quanto mais aprendizagem, mais desenvolvimento. Nela existe uma minimização da interação social.

Na visão do teórico Piaget, fundamenta a ideia de (des) equilíbrio. Quando um sujeito entra em contato com um conhecimento novo, existe um desequilíbrio naquele momento, e surge a necessidade de voltar ao equilíbrio. O processo inicia com a assimilação do novo elemento e depois com a incorporação de estruturas esquematizadas obtidas através da interação.

Existem as mudanças no sujeito, iniciando o processo de acomodação, que pouco a pouco chega à organização interna. Origina-se a adaptação externa do sujeito e a internalização já aconteceu. Daí, um novo desequilíbrio volta a

acontecer, que pode ser provocado por curiosidade, carência, dúvida, etc. O movimento é dialético e constante, com o domínio afetivo acompanhado sempre do cognitivo, no processo endógeno. Piaget trabalha o desenvolvimento humano em etapas, períodos ou estágios.

Vygostky tem forte influência na educação, suas observações iniciam-se com o estudo do desenvolvimento humano e sua relação com a educação, pois estas estão presentes no contexto escolar. No ano de 1922, publicou um estudo sobre os métodos de ensino da literatura nas escolas secundárias (COELHO e PISON, 2012).

Neste estudo ele preocupou-se com a denominada psicologia acadêmica, a partir dos problemas das crianças com deficiências (defeitos congênitos), tais como "retardo mental, surdez, entre outras, buscando compreender os processos mentais humanos", como alvo de suas pesquisas, nos deixou "uma grande herança teórica que foi silenciada por quase meio século sendo acusado de ser idealista" (COELHO e PISON, 2012, p. 145). A criança ao nascer tem apenas funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura é que estas funções se:

[...] transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente. O desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro que indica, delimita e atribui significados à realidade (COELHO e PISON, 2012, p. 146).

Com o uso de ferramentas e instrumentos, o sujeito pode ter uma ação indireta, planejada tendo ou não deficiência. Por exemplo, uma pessoa dita com deficiência pode ter um nível alto de desenvolvimento, assim a escola não o pode excluir. E para uma criança surda pode atingir o mesmo nível de desenvolvimento de uma criança que escuta, apenas de uma forma diferente. É neste ponto, que queremos chamar a atenção para os pedagogos, conhecer essas diferenças e suas sutilezas.

O limite biológico "não é o que determina o não desenvolvimento do surdo, cego. A sociedade sim, é quem vem criando estes limites para que os deficientes não se desenvolvam totalmente" (COELHO e PISON, 2012, p. 147).

Dessa forma, os poucos, as crianças se apropriam do funcionamento psicológico, e vai se modulando em termos do comportamento e da cultura. Por isso, deve haver a interação de crianças com alguma deficiência com as demais crianças com desenvolvimento além do esperado, a realização de trocas de experiências e de saberes, permitem que elas aprendam em conjunto.

Vigotsky defendeu elementos educacionais, que hoje chamamos de inclusivos e acessíveis a todos de uma sociedade. É na relação entre o desenvolvimento e aprendizado, ocorrida pela interação do indivíduo com objetos e outros indivíduos que se conquista um nível apropriado de acessibilidade e inclusão. Para Vigotsky, a aprendizagem é um processo contínuo e a educação é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro, daí a importância das relações sociais (COELHO e PISON, 2012, p. 148).

Os dois teóricos Vygotsky e Piaget compartilham de ideias construtivistas, em que a aprendizagem com significação é a que ocorre através da interação entre a criança com outras crianças.

Pensamento e linguagem, para Vygotsky, são processos interdependentes, desde o início da vida. A criança na aquisição da linguagem, modifica suas funções mentais superiores, dando uma forma definida ao pensamento, possibilitando o aparecimento da imaginação, do uso da memória e do planejamento da ação. Neste sentido, a linguagem, diferentemente daquilo que Piaget postula, sistematiza a experiência direta das crianças, por isso adquire uma função central no desenvolvimento cognitivo, reorganizando os processos que nele estão em andamento.

Vygotski introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na obra cujo título é o "Pensamento e Linguagem", considerando que "a criança é sempre capaz de fazer mais e resolver tarefas mais difíceis em colaboração, sob direção ou mediante algum tipo de auxílio do que independentemente" (VYGOTSKY, 1987, p. 209). O conceito da ZDP é mais preciso e elaborado do que no modo como tem sido comumente compreendido ou interpretado (CHAIKLIN, 2011, p. 660).

Segundo Piaget (2011), a ideia principal foi compreender a formação dos mecanismos mentais da criança, portanto, a condição indispensável para compreender o funcionamento no adulto. As crianças são capazes de aprender

pelos estágios de desenvolvimento. São quatro estágios, marcados por um desenvolvimento mental e por processos de aprendizagens novos, conforme a faixa etária.

De acordo com Vygotsky, ele releva a importância da integração social e da mediação linguística entre os indivíduos para a promoção do desenvolvimento. Dentro dessa perspectiva e ampliando o foco para a educação de crianças com deficiências nas séries iniciais, a escola deve ser também um espaço para a criança vivenciar experiências diversas, com outras crianças e, também, com os adultos.

Embora, Horn (2004, p. 28) acrescenta que, "é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação é o que o transforma em um ambiente".

O desenvolvimento de uma criança, para Vygotsky, se dá na relação social com outras crianças e com os adultos que neste caso é o sujeito com mais experiência, e que deve promover e organizar situações de interação entre a criança e o meio. Assim, o espaço se constitui como cenário para o acontecimento dessas ações (HORN, 2004).

Por isso, que um educador deve estar atento a promover cinco funções da organização do espaço: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidade para crescimento, sensação de segurança e confiança (CARVALHO e RUBIANO, 1995).; além, de oportunidades tanto para contato social, como para a privacidade

2.3 A IMPORTÂNCIA DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS

Acolher as crianças que apresentem alguma deficiência no ensino regular é de suma relevância. Deve ressaltar que foram as próprias escolas que não ofertavam vagas para tais crianças no passado. As pessoas ou crianças com deficiências viviam e aprendiam junto com aqueles que tinham necessidades educativas semelhantes em termos aprendizagem, acolhidas pelas denominadas intuições especializadas.

Foram nas instituições especializadas que houve a separação dos indivíduos com deficiência do resto da sociedade. Hoje, parece até contraditório, mas são elas que vêm, recentemente, integrando estes na sociedade. No entanto, este cenário se deu a partir de lutas de toda a sociedade.

Excluir alguém por ter uma deficiência é a nosso ver, desumano, arcaico, primitivo e injusto. Isso é mais assustador quando relatamos sobre as crianças com a faixa etária padrão para as séries iniciais.

Por exemplo, nos Estados Unidos, no início do século XIX as ideologias que conduziam a inclusão de crianças com deficiências foram influenciadas por acontecimentos na Europa (MENDES, 2006).

A tendência na época era a institucionalização de locais especializados para atender as pessoas com deficiência. Anteriormente, a deficiência era equiparada à dependência e, assim, esses locais foram construídos para educar os indivíduos com deficiência para se tornarem mais independentes.

A educação para essas crianças, nesse período, era tida como filantrópica e beneficente, geralmente, ligada a grupos religiosos que assumiam a responsabilidade de ensinar e seguia um modelo que podemos denominar de caridade da deficiência (RODRIGUES e LIMA, 2017). No entanto, deve-se ter em mente que ainda temos uma barreira histórica da escola com a cultura de exclusão, mesmo em tempos de inclusão (MONTEIRO e RIBEIRO, 2019).

Para o pedagogo é importante o acolhimento das crianças com deficiências nos anos iniciais da educação. As crianças com deficiência apresentam características marcantes que fogem do padrão de normalidade com relação às crianças com o grau de desenvolvimento compatível para aquela faixa-etária, porém elas devem ser consideradas com características individuais.

As relações das características de aprendizagem devem ser criteriosas e estudadas, com a finalidade de adequar o ensino às suas capacidades, necessidades educacionais. Considerando tal situação, achamos que se torna importante ressaltar que tais crianças não podem ser excluídas do ambiente escolar pelo fato de apresentarem alguma diferença, ou seja, não se pode impedir de compartilhar suas experiências com as outras e os vários conhecimentos de sua vivência. Assim, deve considerar que é imprescindível uma estrutura para se poder construir uma sociedade justa e solidária, sem a discriminação.

Para se ter uma ideia, na década de 1990, já se pleiteava a inclusão da criança com deficiência, e hoje, no início da década de 2020, ainda buscamos esse pleito. Sobre a criança deficiente, Fonseca (1998, p. 46), diz ser, [intrinsecamente uma criança e como tal deve ser respeitada]].

Respeitar e valorizar essas crianças para torna-las fortes diante das dificuldades da vida possibilita na sua maturidade, o encorajamento de lutar por seus objetivos com determinação e persistência e, mais à frente ou adiante, pode se ter uma sociedade mais forte, sem discriminação de indivíduos de qualquer sistema de tal sociedade.

As crianças com deficiências de aprendizagem nas escolas vêm sendo um tema relevante quando se trata sobre a educação nos anos iniciais. Incluir crianças, como alunos, sujeitos relevantes das escolas e assim, de nossa sociedade, vêm em tempos sendo adotado passo a passo após incompreensões, lutas e compreensões. Hoje se pode dizer progressivamente a passos mais largos, já que se trata de um direito pela própria Constituição brasileira. É importante enfatizar, que quando incluir essas crianças, elas têm o mérito do reconhecimento de que a educação, é um direito de todos e dever do estado.

A existência de uma escola discriminatória de um grupo que possui uma homogeneidade de indivíduos da sociedade é histórica. Os sujeitos que não pertenciam a tal grupo eram os excluídos pela escola.

No Brasil, a escola passa a ser inclusiva com o estado democrático de direito, foram mais de três décadas, ou seja, o sentimento de afeto da inclusão, ainda se encontra no cerne da educação nas escolas desse país continental.

Além dessa garantia de todos terem acesso à escolarização ao preconizar, no seu Art. nº 208, o estado tem o dever de educação básica gratuita, ou seja, afirma que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC nº 14/1996, EC nº 53/2006 e EC nº 59/2009) I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]; IV – Educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2010, p. 59).

De sorte, que esse contexto das escolas vem sendo modificado dia a dia, e novas metodologias vem sendo aplicadas para incluir a pluralidade dos sujeitos

na sociedade, independente de ajudas de governos com aquisição de recursos didáticos apropriados para as escolas, por exemplo.

Mas o que é deficiência? Segundo qualquer dicionário da língua portuguesa a palavra, tem origem do latim *deficiente*, significa “falta, enfraquecimento”, também pode ser substituída por: carência, escassez, falta, déficit, défice, entre outras.

Para os indivíduos a palavra tem relação com um grau de disfunção das funções psicológicas, fisiológicas ou anatômicas, dado que qualquer ser humano pode sofrer alguma deficiência no seu organismo.

Segundo inciso terceiro do Art. nº 208 da Constituição Federal do Brasil, que define a obrigação do estado na garantia do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Embora, associado ao que diz a Constituição Federal, tem-se a LDB, que regulamenta o sistema educacional do Brasil da educação básica até o ensino superior (BRASIL, 2017).

O Art. 24, inciso V e o Art. 37, parágrafo primeiro da LDB, garantem que a educação básica deve-se organizar em “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 2017, p. 3).

Segundo a BNCC, nos últimos anos foi conceituada uma nova compreensão do ato de educar e cuidar como um fio condutor, indissociável, do cuidado com o processo educativo (BRASIL, 2017). Os eixos estruturantes para as práticas pedagógicas são as interações e as brincadeiras.

Com a homologação da BNCC, as práticas de ensino passaram a ser planejadas considerando esses seis direitos de aprendizagem, desenvolvimento — conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos de aprendizagem devem ser trabalhados através dos campos de experiências.

A modificação é que “cada aluno possa aprender de acordo com seu estilo de aprendizagem, fazendo uso de suas múltiplas inteligências” (SASSAKI, 2013, p. 15).

Diante do exposto concorda-se com Loureiro et al. (2021), que a inclusão de crianças com deficiências consiste numa temática relevante na contemporaneidade. Trata-se de um processo com influência das grandes transformações que a sociedade enfrentou, lutou e luta por conquistas para todos os sujeitos com alguma deficiência.

Ainda de acordo com eles, mesmo com todos esses espectros de leis aos portadores de deficiência, o governo não oferece condições adequadas para as escolas nem para os educadores realizarem todos os processos necessários de inclusão, para que o aluno possa julgar-se adaptado ao ambiente escolar.

No entanto, as normas devem ser respeitadas, e assim pensadas nas formas de inclusão, principalmente quando se trata das crianças nas séries iniciais, pois é um processo de integração inicial dando-lhes com as condições de equidade para todos.

A frente desse movimento deve-se dizer que estão os pesquisadores e os professores, a procura de metodologias para o desenvolvimento que possam possibilitar a inclusão da criança deficiente no ambiente educacional.

Segundo as recomendações oficiais (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998; BRASIL, 2007), os alunos com deficiência intelectual devem utilizar na prática de adaptações que favoreçam seu rendimento escolar satisfatório e, que levem a ampliação dos processos cognitivos, para que, por exemplo, ocorra a construção e o domínio da linguagem escrita.

No entanto, a prática educativa com adaptação pode tornar mais atrativa e prazerosa, se na adaptação estiver o lúdico, ou a ludicidade. A interação e sintonia entre o lúdico, o cognitivo e o psicológico é indispensável para manifestar as potencialidades das crianças com deficiências, principalmente nos anos iniciais.

A seguir apresentamos alguns dos processos que se deve levar em consideração na cognição de uma criança sem deficiência para escalonar o grau de deficiência e o nível de comprometimento intelectual de uma outra. Para entender como se dá a aprendizagem da criança usamos os estudos de Piaget e Vygotsky, que revela a importância do trabalho pedagógico, ou seja, a necessidade de uma mediação para organização neurológica e assim despertar o ato de aprender. Indo mais além, tem-se o uso do lúdico no ambiente escolar com

favorável e importante para incluir as crianças deficientes das séries iniciais da educação básica.

A aprendizagem no desenvolvimento escolar costuma pensar na docência com uma capacidade de armazenamento ou de acumulação de informações originárias do meio externo ao sujeito. Tal capacidade seria maior ou menor em competência de armazenamento à medida que o sujeito seria suscetível à estimulação.

Para Becker (2011), um maior estímulo produziria maior aprendizagem; menor estimulação menor aprendizagem. Daí, a aprendizagem é entendida como conexão ou associação de estímulo-resposta, ou melhor, a resposta que surge como mérito dos estímulos e não das atividades dos sujeitos. Trataria de uma capacidade que seria invariante no percurso da vida dos indivíduos; variaria apenas a quantidade de informações estocadas ou a quantidade de conhecimentos armazenados. Quem nasceu com essa capacidade restrita ou comprometida, passaria a vida enfrentando problemas insolúveis e demonstrando uma baixa capacidade de processar informações (BECKER, 2011, p. 211).

A concepção empirista na escola teria seu funcionamento como se a aprendizagem dependesse por total do ensino; como se a aprendizagem fosse uma função exclusiva do ensino. No entanto, Rodrigues e Lima, (2017), afirma que, a educação para as crianças com deficiência, nesse período, era tida como filantrópica e beneficente.

Na prática escolar, essa concepção empirista que vem pura, assentada sobre a tábua rasa, ou seja, como uma régua, obviamente deve ser deixada de lado, pois, ao reduzir a aprendizagem a um esquema de estímulo-resposta equivale a suprimir o papel do sujeito no processo de conhecimento e, por consequência, no processo de aprendizagem. Sob esse ponto de vista, não apresentaria os enriquecimentos cognitivos próprios da experiência ou da abstração que são instâncias construtoras de novidades. Por isso, se faz necessário levar em consideração a distinção.

Segundo Backer (2011), as formas de aprendizagem dos conteúdos, como a pedagogia da transmissão, da reprodução ou da repetição, deverão ser

transformadas numa pedagogia de experiência ativa, construtiva da criança; deve-se levar em conta a atitude investigativa, criativa e inventiva.

No processo de aprendizagem, o aprender deve ser entendido com uma forma: "proceder a uma síntese indefinidamente renovada entre a continuidade e a novidade." (INHELDER, BOVET, SINCLAIR 1977. p. 263). Ou como na compreensão apresentada por Piaget (1974, p. 69) que jamais a aprendizagem parte-se do zero, "a formação de um novo hábito consiste sempre numa diferenciação a partir de esquemas anteriores, o resultado de uma organização do sistema total, que tem graus diversos dos esquemas de que dispõe o sujeito".

De acordo com Rogalski (2010), a escola deve ser entendida como sendo de todos, de qualquer origem social, de um país de origem ou étnica. Os alunos com necessidades especiais de aprendizagem recebem atendimento individualizado, de modo que possam superar suas dificuldades. Como afirma Carvalho (1999), a vivência escolar demonstra que a inclusão pode ser favorecida quando observam as seguintes providências: preparação e dedicação dos professores; apoio especializado para os que necessitam.

Assim, achamos que não podemos vivenciar os direitos humanos, sem pormos em práticas e atuarmos, como professores, para extinguir qualquer exclusão, pois todos, e em particular as crianças deficientes, sendo o público alvo da educação das séries iniciais, devemos fazer usufruir dos seus direitos, independentes de suas condições físicas, intelectuais, sociais, entre outras. É nessa perspectiva que nós, da pedagogia temos que, dá o sentido que a educação mesmo em tempos de inclusão, pois só assim, será garantida a efetivação dos direitos conquistados, para assegurar as crianças com deficiência, ambientes e recursos pedagógicos acessíveis.

O professor que desenvolve o processo de ensino/aprendizagem, mesmo com uso de uma prática educativa lúdica, não deve deixar de dar importância ao acolhimento para com os alunos com deficientes que estão inseridos nos anos iniciais, ou seja, no começo do ensino fundamental.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa é caracterizada como bibliográfica, tendo como abordagem a descritiva, que tem a reflexividade como característica para a construção da nossa temática.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em literaturas já disponíveis sobre o tema. Ela está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas (SOUSA et al., 2021, p. 65).

Na pesquisa bibliográfica temos a possibilidade de usar fontes de dados diversas em vários tipos de literaturas, contribuindo para uma definição do objeto de estudo proposto (GIL, 2006). Para Marconi e Lakatos (2006) esta coloca o sujeito pesquisador em contato com o que já foi estudado, ou seja, aquilo que foi escrito, dito ou afirmado sobre um assunto. Em se tratando da educação, esta versa analisar um tema de estudo para se adquirir novos conhecimentos a partir do levantamento de obras publicadas e/ou documentos.

Lima e Miotto (2007), dizem que quanto ao caráter reflexivo é por que esse proporciona a análise, mesmo com o embasamento bibliográfico da importância do lúdico no processo de ensino/aprendizagem das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental, que pode estimular um melhor desenvolvimento destas com relação àquelas que têm os padrões normais de aprendizagem.

A busca dessas informações referiu-se à ludicidade, como prática educativa desenvolvida pelos educadores em sala de aula, no processo de aprendizagem das crianças deficientes.

Para coletarmos os dados utilizou sites de buscas em plataformas acadêmicas como periódicos, artigos, monografias, teses, dissertações ebooks, documentos oficiais de regulação em sites da internet, coletâneas de textos e leis, e também livros, para o embasamento da fundamentação teórica.

A partir das leituras dos dados consultados, este nos proporcionou análises e reflexões a respeito da relevância da ludicidade no processo de ensino/aprendizagem das crianças com deficiências, ou seja, o lúdico na educação especial nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para isso, ressaltamos que pesquisa nos proporcionou reflexões

importantes, pois, a prática lúdica é uma metodologia que busca no processo de ensino/aprendizagem um olhar que exigiu informações de literaturas específicas.

Com o uso desta abordagem foi possível estabelecer a influência positiva da prática lúdica no desenvolvimento cognitivo de uma criança. Assim, como, também, estabelecer relações entre as teorias de Piaget e Vygotsky.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo ressalta como temática o lúdico com uma prática pedagógica: um processo de ensino/aprendizagem no desenvolvimento educativo com crianças deficientes nos anos iniciais, pois, buscou-se direcionar reflexões para as autoras dialogar com alguns autores. Dessa forma, pesquisou-se acerca da ludicidade como uma prática educativa voltada para crianças com deficiência nos anos iniciais.

Embora, com a Declaração de Salamanca, as escolas devem incluir todas as crianças, defendendo a pluralidade e a diversidade, com relação aos aspectos culturais, sociais, étnicos, religiosos e de diversas condições intelectuais.

Neste sentido, a UNESCO (1994), apresenta um recorte sobre toda e qualquer criança, ou seja, que a escola deve incluir todas as crianças deficientes ou superdotadas e, além disso, que a criança tem o direito a uma educação exitosa, valendo do princípio que também se referem as crianças com deficiências denominadas graves. Para isso, a escola deve procurar maneiras para este propósito.

Além disso, a Constituição Federal (1988), a LDB (2017), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001) e, recentemente a BNCC (2017), que para atender as crianças com necessidades educacionais e as com deficiências, os professores precisam dá o primeiro passo neste processo de inclusão educacional no contexto do universo escolar, pois graças aos cursos de formação de professores possibilitam outro olhar do processo de ensino/aprendizagem, em que a ludicidade proporciona práticas pedagógicas mais atrativas e sociáveis.

Dentre as diversas práticas pedagógicas com a inserção da ludicidade como um importante aspecto para minimizar as deficiências das crianças das

séries iniciais do ensino fundamental. Mesmo a escola devendo atuar neste ponto singular; mas, são os professores destas crianças que fazem um papel fundamental na sociedade hoje.

Diante de vários teóricos sobre a aprendizagem, nacionais e internacionais que foram e são relevantes achamos importante lembrar Vygotsky, em que o mesmo coloca “que essa estrutura humana completa” (VYGOTSKY, 1991, p. 33). Para ele o aprendizado não se trata de desenvolvimento por si só, porém um aprendizado com significações adequadas e organizadas pode resultar em desenvolvimento mental.

Já com relação à teoria de Piaget, tem-se em sua essência a genética e psicologia; a inteligência é um processo mental. E a origem genética que proporciona a diferenças entre os sujeitos.

Segundo Prestes (2017), vários pesquisadores com a preocupação sobre as habilidades cognitivas em qualquer nível de escolarização, criar oportunidades para todos, especialmente, as crianças com deficiências nos anos iniciais, para estas poderem, mesmo com suas diferenças, terem a oportunidade de continuar na escola, atendendo as demandas de uma sociedade mais justa, dando condições essenciais a uma vida digna a qualquer indivíduo. No entanto, operacionalizar toda essa rede de complexidade é de extrema importância, sendo necessária a ajuda do Estado, ou seja, o Estado deve cumprir com os deveres em termos legais.

Por isso, que usamos os teóricos Vygotsky e Piaget para entender a aprendizagem com significação, tanto em termos da faixa etária, como da interação entre as crianças – com e sem deficiências, do pedagogo/professor, assim como com objetos e/ou artefatos.

No Quadro 1 apresenta-se uma síntese destes teóricos com relação à algumas características e a prática do lúdico, tendo como alvo as crianças nos anos iniciais.

Quadro 1: Síntese das Teorias de Piaget e Vygotsky com relação à ludicidade para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

CARACTERÍSTICAS	TEORIAS	
	PIAGET	VYGOTSKY
ESCOPO	Construir o conhecimento	Interagir socialmente
RELAÇÃO CRIANÇA E	Formar esquemas	Valorizar o desenvolvimento e

MUNDO	cognitivos por influências genéticas - Adaptação do meio	aprendizagem e/ou ambas ao mesmo tempo
PAPEL DO LÚDICO	Facilitar a aprendizagem da criança- Majorar conceitos e/ou definições	Proporcionar o processo de socialização - Desenvolvimento e aprendizagem
PERFIL DO PROFESSOR	Facilitar no sentido de provocar novos esquemas mentais, tendo como base as experiências adquiridas	Intervir no que a criança já sabe (no sentido, de colaborar e/ou auxiliar) e o que se pode ajudar
CONVERGÊNCIA ENTRE AS TEORIAS E O LÚDICO		
A assimilação de conceitos em que o lúdico assume um importante papel para ajudar em propostas pedagógicas que auxiliam as crianças com deficiências nos anos iniciais do ensino fundamental. Na interação com o lúdico a criança participa do processo de construir seu próprio conhecimento, facilitando e proporcionado a aprendizagem.		

Fonte: Produção própria

Assim, diante das características apresentadas sobre as reflexões das teorias de Piaget e Vygotsky que possuem argumentos da importância do uso da ludicidade para ajudar as crianças com deficiências, nas séries iniciais do ensino fundamental, principalmente, do 1º e do 2º ano. Em outras palavras, no universo da escola, a prática lúdica pode facilitar a evolução dos aspectos da cognição respeitando o ritmo de aprendizagem da criança.

Entre as características, ressalta a construção e a interação social, quando a criança usa a ludicidade. As crianças podem formar esquemas cognitivos referentes à própria genética, assim, como o desenvolvimento para novos conceitos ou definições.

O lúdico como prática educativa ou numa prática educativa, para os pedagogos, considerando, especialmente, as crianças com deficiências como público-alvo, apresenta-se como uma forma de melhorar as suas interpretações, construções e imaginações do conteúdo a ser aprendido afim se construir as relações imprescindíveis para o alcance do conhecimento que se deseja. Desenvolvem várias capacidades nas crianças, entre as quais citamos o pensar, o perguntar e o responder; e, assim, a interação com o mundo ao seu redor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lúdico trata-se de uma prática educativa no processo ensino/aprendizagem que permite o desenvolvimento educativo das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para a criança, seja ela ou não deficiente, o lúdico trata-se de uma necessidade para interagir com outras crianças e, assim, com seu universo. No contexto da prática educativa, constitui-se de um processo que permite desenvolver habilidades, que influenciará na sua vida adulta.

A aprendizagem através da ludicidade teve diversas modificações temporalmente, tanto para o pedagogo como para a criança. Hoje, sabe que o processo de ensino/aprendizagem com uso do lúdico é de extrema importância, principalmente, no que diz respeito às crianças deficientes nos anos iniciais do ensino fundamental. Podemos fazer tal afirmação, quando comparamos com o passado, em que se tinha um processo de ensino/aprendizagem com uma base na transmissão de conhecimentos e que as crianças com deficiências não conseguiam avançar no ambiente escolar.

As relações das características de aprendizagem devem ser criteriosas e estudadas, com a finalidade de adequar o ensino às suas capacidades e às necessidades educacionais. Considerando tal situação, achamos que se torna importante ressaltar que tais crianças não podem ser excluídas do ambiente escolar pelo fato de apresentarem alguma diferença, não se pode impedir de compartilhar suas experiências com as outras e os vários conhecimentos de sua vivência. É imprescindível a busca de uma estrutura para se poder construir uma sociedade justa e solidária, sem discriminação.

As melhores práticas pedagógicas para crianças com deficiência lançam luz de conexão das características das atividades lúdicas. Sendo que estas devem ser entendidas como as atividades que apesar de serem divertidas, podem ser exigentes, contínuas e progressivas, o pedagogo as controla para ter o foco educacional apropriado.

Ao se relatar o lúdico, está-se remetendo a uma série de ações de jogos e brincadeiras, que possam desenvolver na criança com deficiência a assimilação

de um determinado conteúdo, a tomada de decisões e como interagir com o mundo que a rodeia.

Assim, aprender brincando é muito mais prazeroso para a criança, especialmente a com deficiência, do que apenas escutando, falando ou escrevendo. Pois, parte da premissa que o lúdico ajuda a criança com deficiência nos anos finais do ensino fundamental a escutar, falar e escrever.

A atividade lúdica para uma criança com deficiência vem sendo tema discutidos desde o final dos anos do século passado. Trata-se de uma forma crucial de conceder a esta criança a oportunidade de participação ativa na sociedade.

Não podendo deixar de lado a reivindicação das pessoas com deficiências no mundo, por exemplo. Leis nacionais e internacionais criaram um contexto sólido e compartilhados por vários países para garantir o acesso livre e autônomo das pessoas com deficiência aos aspectos fundamentais da vida. Neste sentido, podemos dizer para uma criança deficiente, assim como qualquer outra, que tem o direito a moradia, estudar; saúde entre outros; depois, na vida adulta, trabalhar e participar ativamente da sociedade.

A ludicidade com uma prática educativa no processo de ensino/aprendizagem com crianças deficientes trata-se de lições de vida ensinadas, como habilidades, fator importante para o desenvolvimento da criança. Por isso ela deve ser entendida como, a educação desde o nascimento até os oito anos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2003.

BECKER, F. Aprendizagem: reprodução, destino ou construção. In: MONTROYA A. O. D.; MORAIS-SHIMIZU, A.; MARÇAL, V. E. R.; MOURA, J. F. B. **Jean Piaget no século XXI escritos de epistemologia e psicologia genéticas**. Marília-SP: Oficina Universitária, p. 209-229, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 jul. 2022

BRASIL. **Base nacional comum curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Constituição da república federativa do brasil de 1988.** Publicada no Diário Oficial da União, de 05 de out. 1988, 10 ed. Brasília: Ministério da Justiça, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da Educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL.; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, v. 2, 1998.

BRASIL.; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Deficiência mental, atendimento educacional especializado.** Brasília, MEC/SEESP, 2007.

BRASIL.; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Programa de capacitação de recursos humanos: deficiência mental.** Brasília: MEC/SEESP, 1997.

BRASIL.; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial, 2001.

BRASIL; SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Educação em direitos humanos: Diretrizes Nacionais.** 2013.

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. (Org.). **Educação infantil: muitos olhares.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, R. E. O Direito de ter direito. in: **Salto para o futuro. educação especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância.** Brasília: Ministério da Educação, SEEP, 1999.

CAVALCANTE, G. de S.; SANTOS, G. L dos; SILVA, L. L.; SOUZA, L. C de. O lúdico como prática pedagógica: um processo de ensino aprendizagem na educação infantil. In.: **Diálogos científicos em pedagogia: produções acadêmicas.** Nóbrega, H. do N. D. et al. (Org.), v. 2, 2021, p. 291-309.

CHAIKLIN, S. **A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino**. Traduzido por Juliana Campregher Pasqualini. *Psicologia em Estudo*, v. 16, n. 4, p. 659-675, 2011.

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: Sua teoria e a influência na educação. *Revista e-PED*, v. 2, n. 1, p. 144-152, 2012. Disponível: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2012/pdf/vygotsky_-_sua_teorica_e_a_influencia_na_educacao.pdf.

FONSECA V. **Da filogênese à ontogênese da psicomotricidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

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

FROEBEL, F. **The education of man**. Tradução de William Nicholas Hailmann. New York: D.Appleton, v. 4, 1887. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/The_Education_of_Man/Hm4WAAAAIAAJ?hl=pt-BR&gbpv=0. Acesso em: 21 mai 2022.

FROELICH, D. C.; MEURER, A. C. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Especial em foco**. *Revista Educação Pública*, v. 21, n7, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2006.

HORN, M. da G. de S. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INHELDER, B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. Tradução Maria A. Rodrigues Cintra e Maria Y. Rodrigues Cintra. São Paulo; Saraiva, 1977.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

LDB. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. - Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf.

LIMA, T. C. S. DE; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál. Florianópolis*, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LOUREIRO, L. L de F.; IEIRA, R. D.; SOUZA, L. F. da F.; CABRAL; M. E. C. A importância da ludicidade na educação especial inclusiva. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v. 11, p. 176-192, 2021.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da

experiência interna. **Coletânea Educação e Ludicidade - Ensaios**, Salvador, Bahia, p. 22-60, 2002. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, n. 12, 2000.

MACHADO, A. C. C. (Org.); CUNHA, A. C. F. (Coord.). **Constituição Federal Interpretada**: artigo por artigo, parágrafo por parágrafo. 7. ed. Barueri, SP: Manole, 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliografia, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MASSA, M. de S. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 15, p.111-130, 2015.

MELO, F. C. M. **Lúdico e musicalização na educação infantil**. Indaial, Uniasselvi, 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/200915585-Ludico-e-musicalizacao-na-educacao-infantil-prof-a-fabiana-carbonera-malinverni-de-melo.html>.

MENDES, E. C. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-559, 2006.

MEYER, I. C. R. **Brincar e Viver**: Projetos em Educação Infantil. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

MONTEIRO, S. A. de S.; RIBEIRO, P. R. M. O lugar das crianças com deficiências na educação infantil e políticas de inclusão na educação brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.1, p. 730-745, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12203. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12203>. Acesso em: 21 jul. 2022.

PEREIRA, L. P. **Bioexpressão**: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores. Rio de Janeiro: Mauad X: Bapera, 2005.

PIAGET, J. Aprendizagem e conhecimento. In: PIAGET, J., GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, J. **Seis estudos de Piaget**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

PRESTES, I. C. P. **Fundamentos da educação especial**. 1.ed. Curitiba: IESDE Brasil. 2017.

RODRIGUES, A. P. N.; LIMA, C. A. de A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Revista Interritórios**, v. 3, n. 5, 2017.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai, v. 2, n.12, 2010.

SANT'ANNA, A.; NASCIMENTO P. R. do A história do lúdico na educação. **Revemat**, v. 06, n. 2, p. 19-36, 2011.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século XXI. In: **Revista da Educação Especial**. Brasília. Secretaria de Educação Especial, v.1, n.1, outubro, p. 19-23, 2013.

SILVA, A. M. **Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. 1. ed. Curitiba: Editora IBPEX, 2010.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n.43, p.64-83, 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha, 1994. Disponível em: [http:// portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

INCLUSÃO EDUCACIONAL: A IMPORTÂNCIA DA ROTINA ESCOLAR PARA AS CRIANÇAS AUTISTAS

Erineide Oliveira Da Silva Santos
Luciana Maria Da Silva Lira
Luciane Carneiro De Souza

RESUMO

O presente artigo apresenta como tema Inclusão educacional: a importância da rotina escolar para as crianças autistas, pois, busca compreender o conceito de Transtorno do Espectro Autista – TEA. Tem por objetivo conhecer a abrangência da inclusão educacional da criança autista, evidenciando a importância da rotina escolar para as crianças que apresentam TEA. A metodologia adotada é a da pesquisa bibliográfica, com abordagem descritiva, a qual fundamentou teoricamente este estudo, através de sites da internet scielo, redalyc, google acadêmico, alguns artigos científicos, documentos, sites governamentais, revistas online, BDTD, sites de Institutos, ONGs, livros digitais, voltando-se para os trabalhos que estavam em sintonia com o tema abordado, a exemplo dos estudos de Barbosa (2014); Battisti e Heck (2015); Ferreira (2017); Oliveira (2020), entre outros. Os resultados obtidos mostram que a atuação do professor no processo de inclusão de alunos portadores de TEA é de extrema importância, assim como sua especialização nesta área, pois, assim, haverá possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem para estas crianças autistas. Conclui-se que a criança com TEA tem uma necessidade maior de rotina e, conseqüentemente, a presença de um professor com preparo no atendimento ao portador de TEA, pois, será o elo entre o sujeito com TEA e seu entorno, passando a ele metodologias que o guiarão no viés da organização e dar-lhe-á segurança e proteção em suas rotinas – o que torna o Atendimento Educacional Especializado de suma importância para o seu desenvolvimento como cidadão.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Atendimento Educacional Especializado; Rotina escolar; Inclusão escolar.

ABSTRACT

This article presents as its theme Educational Inclusion: the importance of school routine for autistic children, therefore, it seeks to understand the concept of Autism Spectrum Disorder - ASD. It aims to know the scope of educational inclusion of autistic children, highlighting the importance of school routine for children with ASD. The methodology adopted is that of bibliographic research, with a descriptive approach, which theoretically supported this study, through scielo, redalyc, academic google, some scientific articles, documents, government websites, online magazines, BDTD, Institute websites, NGOs, digital books, turning to works that were in tune with the topic addressed, such as the studies by Barbosa (2014); Battisti and Heck (2015); Ferreira (2017); Oliveira (2020), among others. The results obtained show that the role of the teacher in the process of including

students with ASD is extremely important, as well as their specialization in this area, because, in this way, there will be a possibility of development and learning for these autistic children. It is concluded that the child with ASD has a greater need for routine and, consequently, the presence of a teacher with preparation in the care of the person with ASD, because he will be the link between the subject with ASD and his surroundings, passing to him methodologies that will guide you towards the organization and will give you security and protection in your routines – which makes Specialized Educational Assistance extremely important for your development as a citizen.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Specialized Educational Services; School routine; School inclusion.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta como tema - Inclusão educacional: a importância da rotina escolar para as crianças autistas - pois, busca compreender o conceito de Transtorno do Espectro Autista – TEA, visando enfatizar a importância de adequação de rotinas escolares voltadas para criança autista.

Ao presenciarmos o desenvolvimento de práticas educacionais voltadas para a rotina desses alunos que estão inseridos nos anos iniciais do ensino fundamental, observamos que estas crianças apresentavam limitações, não se adequando com a rotina escolar inerentes aos anos iniciais onde estavam cursando, levando-nos a recorrer a metodologias e recursos diferenciados, dos que estavam disponíveis em suas respectivas escolas.

Nossa preocupação é com a adequação do ambiente escolar, professores, gestores e todo quadro docente para atender as crianças com TEA, pois, segundo Battisti e Heck (2015), os professores não estão preparados. O que é corroborado por Ferreira (2017, p.18): “as crianças, nesta fase, possuem um ritmo de aprendizagem diferente e precisam de metodologias de ensino específicas que atendam às suas singularidades” (FERREIRA, 2017, p.18).

Conforme Ferreira (2017, p.44) “uma educação inclusiva pressupõe uma escola inclusiva em que todos os alunos, com ou sem deficiência, tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola”.

Portanto, nos deparamos com a seguinte problemática: o que há sobre rotina escolar para crianças portadoras do TEA, na rede oficial de ensino? O que

há na grade curricular para formação de professores, sobre rotinas voltadas ao portador de TEA? No âmbito político-social, quais os avanços?

Portanto, temos como objetivo geral: conhecer a abrangência da inclusão educacional da criança autista, buscando evidenciar a importância da rotina escolar para as que apresentam deficiência do aspecto autismo de TEA.

Assim, apresentamos os objetivos específicos: reconhecer o Atendimento Educacional Especializado e sua aplicação em escolas regulares pública e privadas; identificar se há na grade curricular das escolas públicas e privadas, cursos de aperfeiçoamentos voltados formação continuada que preparem professores, para lidar com alunos deficientes do TEA; analisar as práticas educativas na rotina escolar com alunos com transtorno do aspecto autismo no ambiente escolar.

A importância desta pesquisa é pertinente, tendo em vista a pouca existência de trabalhos científicos, que abordem o tema da rotina escolar voltada à criança autista. Uma vez que, por ser uma rotina individualizada, exige adequação às prescrições psicopedagógicas do aluno, necessitando, na maioria das vezes, de Atendimento Educacional Especializado e salas multidisciplinares.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A INCLUSÃO EDUCACIONAL: BREVE HISTÓRICO DE SUA EVOLUÇÃO NO BRASIL

No Brasil, a educação especial, remonta ao segundo império quando houve a criação de dois institutos voltados a pessoas com deficiências. Um foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), hoje denominado de Instituto Benjamin Constant – IBC, e o outro o Instituto dos Surdos Mudos (1857), que hoje é denominado de Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos estabelecidos no Estado do Rio de Janeiro.

No início do século XX, mais precisamente no ano de 1926, fundou-se o Instituto Pestalozzi, localizado na cidade de Canoas - RS, pelo casal de

professores Thiago e Johanna Würt, destinado a crianças deficientes e inadaptadas.

Em 1954, motivado por Beatrice Bemis, procedente dos Estados Unidos, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma portadora de Síndrome de Down, um grupo congregando pais, amigos, professores e médicos de excepcionais, fundou a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Brasil- APAE, no Estado do Rio de Janeiro. Em 1955, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas superdotadas na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff, psicóloga e pedagoga russa que depois de obter formação universitária na Rússia, Paris e Genebra, se fixou no Brasil a partir de 1929 a convite do professor Francisco Campos, à frente da Secretaria do Interior de Minas Gerais, o departamento responsável pela educação naquele estado.

Por volta de 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentada pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 74.024/61.

Mas, por volta de 1971, com a Lei nº. 5.692/71 dá-se uma abrangência maior no que concerne à educação especial em seu Art. 9º, onde determina que os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação, que altera a LDBEN de 1961, deixando então evidente que esta lei não é promotora de uma organização sistêmica de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais, reforçando ainda mais o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais, sem o desenvolvimento de um sistema educacional adequado às necessidades desses alunos.

Em 1973, cria-se no Ministério de Educação e Cultura (MEC), o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, passando este a ter a responsabilidade pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob o resguardo da visão integracionista da época, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda

caracterizadas por diligências de cunho assistencialistas e ações isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo o ponto de vista das políticas especiais para tratar da temática da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as peculiaridades de aprendizagem desses alunos.

Na Paraíba, em 1989, através da lei estadual de nº 5.208 de 18 de dezembro de 1989, deu-se a criação da Fundação Centro Integrado e Apoio ao Portador de Deficiência – FUNAD -, com a finalidade de prestar atendimento a todas as áreas de deficiências, dentre elas crianças e adultos portadores do TEA, Síndrome de Down, Deficientes Visuais, contando com uma equipe de médicos clínicos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, serviço social, atendendo o disposto na Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu artigo 3º inciso IV que é promover o bem.

2.2 A IMPORTÂNCIA DO RECONHECIMENTO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO AMBIENTE EDUCACIONAL

O Transtorno do Espectro Autista - TEA tem interesse científico quando surge uma pesquisa pelo psiquiatra Plouller (1906), que estuda o processo de pensamento de pacientes com diagnóstico de demência, e utiliza o termo "autismo" pela primeira vez.

Por volta de 1911, o psiquiatra Eugen Bleuler faz referência do comportamento em um estudo sobre esquizofrenia. Para Eugen existia uma ruptura entre a criança autista e o mundo externo. Em 1930, Melaine Klein fala em demência precoce em um paciente de 4 anos. Segundo ela, esse paciente tem uma carência de afeto, indiferente ao ambiente e as pessoas, e que passa o tempo produzindo sons sem sentido, repetitivos e sem objetivos de comunicação.

Mas, em 1943, o psiquiatra infantil Leo Kanner, também passa a utilizar o termo autismo, diferentemente dos seus antecessores, não mais para identificar demência ou esquizofrenia, e sim dando uma nova conotação, passando a ser

classificado como Distúrbio Autístico de Contato Afetivo, baseando-se para tanto no estudo de 11 pacientes infantis. Leo Kanner identificou que essas crianças tinham dificuldades em socialização, respostas incomum ao ambiente, apego excessivo a rotinas e a monotonia; apresentavam ecolalia (repetição mecânica de palavras ou frases que ouve), eram inteligentes, observadoras, pouco amorosas, brincavam de forma diferente enfileirando objetos e mantinham pouco contato visual.

Por essas crianças apresentarem essas características muito cedo, ele deduziu que eram características inatas por falta de afetividade e planejamento dos pais.

A partir de janeiro de 2008, com a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE, o Brasil passa a dar uma maior atenção ao sistema de educação especial.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentada pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 7 4.024/61, que em seu artigo 88 cita: A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

A preocupação com a educação especial não é de hoje, mas, desde meado do século XIX, de forma embrionária era prelúdio de uma corrente promissora, ao surgir no meio educacional, político, propondo algumas reformas na educação de um modo geral, não se deixou quedar desde então.

No ano de 1971, com a Lei nº. 5.692/71 dá-se uma abrangência maior no que concerne à educação especial em seu Art. 9º, onde determina que os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação, que altera a LDBEN de 1961, deixando então evidente que esta lei não é promotora de uma organização sistêmica de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais, reforçando ainda mais o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais, sem o desenvolvimento de um sistema educacional adequado às necessidades desses alunos.

Em 1973, cria-se no Ministério de Educação e Cultura (MEC), o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, passando este a ter a responsabilidade pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob o resguardo da visão integracionista da época, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, ainda caracterizadas por diligências de cunho assistencialistas e ações isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo o ponto de vista das ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as peculiaridades de aprendizagem desses alunos.

Sendo assim, a Constituição Federal de 1988 traz, como um dos seus objetivos fundamentais, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Desse modo, em seu artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Diante disso, os direitos até então adquiridos foram reiterados no Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, que reforça os dispositivos legais mencionados, ao determinar que os pais ou responsáveis tenham a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

O primeiro foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. Em seu artigo 2º no § 2, especifica que; este enfoque abrangente, tal como exposto nos Artigos 3 a 7 desta Declaração, compreende o seguinte: universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças.

Portanto, nesta Declaração de Jomtien, como ficou conhecida, fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e mais justa. O segundo encontro deu-se na cidade espanhola de Salamanca (1994).

Assim, com a Declaração de Salamanca, o conceito de necessidades educacionais especiais inclui que todas as crianças, que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola sejam por qual motivo for, devem estar inseridas no ensino regular, seja em escolas públicas ou privadas.

Acredita-se que a ideia de necessidades educacionais especiais passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiências (aquelas que estejam encontrando dificuldades temporárias ou permanentes na escola regular), as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as de condições de extrema pobreza, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, que simplesmente estão fora da escola, por quaisquer motivos que sejam incluídas nas escolas.

No ano de 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de integração instrucional que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar, desenvolver as atividades curriculares programadas de ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais, sendo assim, proporcionam a inclusão destes sujeitos à igualdade educacional, social, visando diminuir a exclusão do ensino regular em escolas públicas e privadas, levando-os, assim, a exercerem os mesmos direitos de todo cidadão na sociedade.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, em seu Art.58, corrobora o Art. 208 da Constituição Federal Brasileira onde afirma que se entende por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino.

Por volta do ano de 1999, foi direcionado o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, ressaltando em seu conteúdo que haja uma educação especial como modalidade, que transversa a todos os níveis

de ensino, evidenciando a elaboração complementar da educação especial ao ensino regular.

Diante disso, a Câmara dos Deputados (BRASIL, 2001), diz que o resultado da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência realizada na Guatemala, em maio de 1999, foi publicado no Brasil o Decreto Legislativo nº 198/2001, sendo contemporâneo ao Plano Nacional de Educação - PNE, originado no mesmo ano que esse se deu, declara em seu Art. III que para alcançar os objetivos desta Convenção, as Estados Partes comprometem-se: a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas: medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a integração na prestação, serviços, instalações, programas, atividades, emprego, o transporte, as comunicações, a habilitação, o lazer, ser construídos ambientes que facilitem para o acesso das pessoas com deficiência, possibilitando medidas para eliminar possíveis obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência; e medidas para assegurar que as pessoas encarregadas de aplicar esta Convenção e a legislação interna sobre esta matéria estejam capacitadas a fazê-lo; trabalhar prioritariamente nas seguintes áreas - prevenções de todas as formas de deficiência; detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência; e sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos.

2.3 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR BRASILEIRO

O Transtorno do Espectro Autista - TEA é um transtorno desafiador para a ciência, atualmente. Embora as causas ainda sejam pouco conhecidas, busca-se amparo na pesquisa genética, que representa um papel importante na medicina e que disponibiliza métodos e diagnósticos que possibilitam identificar um número

maior de casos. O autismo é considerado um distúrbio no desenvolvimento, causado por condições genéticas e por fatores diversos que circundam o habitat diário: a rua, o trabalho, as escolas, as universidades, entre outros.

É de suma importância salientar que todas as crianças com autismo, sem distinção de nível, devem ser incluídas no ensino regular, pois, compõem a sociedade e como parte dela deve ser aceita a fim de usufruírem dos mesmos direitos, sendo assim, o sistema educacional tem o dever de recebê-los, levando os órgãos responsáveis a criarem artifícios legais, para as escolas se adaptarem e melhorarem o atendimento direcionado a esses portadores do TEA.

A obrigatoriedade do ensino regular comum para o ingresso dessas crianças é garantida em legislação vigente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, e a Constituição Federal Brasileira de 1988 asseguram, em seu texto base, que todos possuem acesso à educação.

Diante do exposto, o aluno autista deve ser matriculado e recebido em qualquer escola de nível regular em todo o país e seu ensino deve ser efetivado sem distinção, tal qual o de outras crianças. Estão inclusas, também, as crianças diagnosticadas de forma tardia sobre o TEA, sendo necessário que possuam o auxílio de um tutor ou de um professor especializado em educação especial, para poder lhes dar o apoio e atenção necessários, em prol do entrosamento com a grade curricular e a sociabilidade destes com os professores e os outros alunos, promovendo, assim, um melhor aproveitamento e, conseqüentemente, a formação pedagógica.

A dificuldade social, encontrada na maioria das crianças autistas, pode ser trabalhada com atividades lúdicas que o professor juntamente com o apoio do acompanhante terapêutico (AT), pode praticar em sala de aula. Alguns exemplos são de práticas de jogos e diálogos que podem ser realizados entre o professor e o aluno com TEA, ou entre o aluno e os demais membros da classe.

É importante salientar que o preparo e a especialização dos professores para trabalhar com crianças autistas são extremamente importantes e cruciais em todos os aspectos. Tal como argumentam Basílio e Moreira (2014), a capacitação deve se fazer presente em boa parte dos professores do ensino regular e dos que trabalham especificamente com crianças que possuem o TEA. Entretanto, a

qualidade do ensino deve ser mantida para que essas crianças possam, de fato, estarem sendo incluídas e usufruindo do sistema educacional de maneira coerente e não apenas frequentando a escola.

Devido a negligência de anos, as escolas brasileiras não se encontram preparadas completamente para receber esses alunos e, na maioria dos casos, a solução é colocar tutores para acompanhá-los, mesmo que estes não tenham o devido preparo para auxiliá-los, contanto que a entidade educacional cumpra a determinação do órgão gestor voltada à educação.

Portolese (2014, apud Basílio e Moreira 2014) faz um alerta para a questão das habilidades da criança autista, que devem ser levadas em conta, quando o professor escolhido para trabalhar com elas é selecionado. Basílio e Moreira(2014) reforçam que, no caso do autista, o que está em jogo são as habilidades.

Logo, fez-se necessário que os educadores proporcionem momentos lúdicos, práticas pedagógicas que enriquecem sua atividade educacional, buscando o desenvolvimento em sua habilidade - isso reafirma a necessidade de não se esperar um comportamento dado, na maioria dos sujeitos que apresentam o espectro autista.

Embora a especialização pode ser, na maioria dos casos, algo difícil de ser alcançado, haja vista não haver, no currículo da formação pedagógica, o componente curricular de Terapia ABA - Applied Behavior Analysis ou de Análise do Comportamento Aplicada, alguns pedagogos estão buscando esta formação de forma particular.

As autoras mencionadas chamam a atenção para o fato de que é necessário que, além da escola se especializar para receber esses alunos, os professores, funcionários e equipe pedagógica necessitam buscar formações continuadas para oferecer conhecimentos educacionais e pedagógicos na comunidade escolar, assim como, o apoio da família, para que estes sujeitos que são inseridos no ensino regular possam se sentir acolhidos na sociedade. Portanto, é importante que a equipe que atua na escola tenha conhecimentos necessários para auxiliarem no desenvolvimento da criança com TEA.

Baseado no exposto acima e, evidenciando a Lei 12.764/12, em cujo art.2º, incisos I, II, III, V, VI, VII e VIII, se elenca os direitos adquiridos pelos portadores de necessidades especiais, faz-se necessário que haja a garantia de

um ambiente onde se possa discutir ações concretas e de forma conjunta sobre inclusão, cumprindo, também, o disposto na Lei 13.146/15, denominada de Estatuto da Criança e do Adolescente.

Por volta do ano de 2015, foi aprovada a Lei nº 13.146/15 – A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI, que visa a promoção da igualdade e o exercício dos direitos da pessoa com deficiência. A referida lei esclarece que compete ao poder público assegurar, criar, desenvolver, programar, incentivar, acompanhar e avaliar questões relacionadas a ações inclusivas.

Portanto, a Educação Especial é fundamental para que a concretização das práticas inclusivas seja desenvolvida no contexto escolar, para se assegurar os direitos da pessoa com deficiência. Porém, ainda existem grandes desafios para que a inclusão realmente seja praticada, com metodologias direcionadas pelo educador em sala de aula e em todo o contexto social.

2.4 A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

De acordo com Brasil (2009), a resolução nº04/2009, em seu art.13, institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE -, na educação básica, na modalidade Educação Especial. São atribuições do professor especializado que atua nesse serviço: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias.

O professor do AEE pode produzir materiais didáticos, paradidáticos e pedagógicos que ajudam na aprendizagem, a partir das necessidades específicas de cada aluno especial na sala de aula do ensino regular, fazendo uso de recursos de baixa e alta tecnologia necessários para diminuir as barreiras que dificultam a aprendizagem do aluno. Ressalta-se, portanto, que o professor da sala de aula comum é o responsável pelo ensino dos conteúdos curriculares; e ao professor do AEE incube-se a missão de conhecer o que o aluno sabe em função de suas experiências de vida, facilitando a interlocução entre o aluno TEA e seu entorno, o trabalho entre ambos juntamente com a família deve ser articuladopara que a inclusão aconteça.

Para que o trabalho do Professor do Atendimento Especializado surta o efeito esperado, faz-se necessário que o conhecimento do professor sobre

autismo seja profundo, e por tratar-se de um distúrbio, o trabalho deve acontecer em caráter multidisciplinar. Haja vista, que afeta as capacidades de aprendizado, comunicação e adaptação, exigindo, assim, a intervenção de vários terapeutas, trabalhando interligados.

Para o início do trabalho de atendimento, é necessário realizar uma diagnose da história de vida da criança, para que o AEE compreenda a causa de alguns comportamentos, facilitando a aproximação com a criança, criando um laço de amizade, afetividade e respeito, formando um ambiente propício ao trabalho a ser executado.

A criança autista tem sua preferência de companhia, então o professor deve viabilizar a interação para que ele se sinta confortável e confiante, aceitando os trabalhos e atividades desenvolvidas. Logo após o estabelecimento dessa relação, o professor elaborará atividades específicas, com a finalidade de observar a aceitação ou não do portador de TEA.

Para tanto, são usados vários recursos didáticos das mais diversas tecnologias que estejam disponíveis na sala de AEE. Posteriormente, a cada atendimento, são realizados relatórios periódicos e o mapeamento dos avanços e das dificuldades apresentadas, objetivando a base para a elaboração e execução de um cronograma e plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos e atividades pedagógicas como: jogos, músicas, atividades na mesa de interatividade educacional, contação de história, em concordância com os conteúdos programados na base curricular.

Portanto, é de suma importância que as escolas promovam o Atendimento Especializado, em cumprimento a Lei 13.146/15, que determina ao poder público assegurar, criar, desenvolver, programar, incentivar, acompanhar e avaliar questões relacionadas a ações inclusivas, levando-se em conta o aumento nos índices de casos de autismo entre crianças de até oito anos, conforme artigo do blog autismo e realidade, a prevalência de pessoas com TEA vem aumentando, progressivamente, ao longo dos anos.

A importância do AEE, em sala de aula, é uma tendência que se torna presente a cada dia, uma vez que o professor curricular não tem como atender com eficácia, a todos os alunos que apresentem TEA, levando-se em conta que

as salas de aulas geralmente tendem a ter um contingente entre 25 a 40 alunos, evidenciando a necessidade do professor especializado em atendimento especial.

2.5 A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NA ROTINA ESCOLAR

De acordo com o que já foi estudado por Kanner, em seus artigos, uma das características observadas por ele, nas crianças com Autismo, seria uma insistência em rituais, o que acabava gerando uma obsessiva manutenção da rotina. (TAMANAHA; BRASILIA, CHIARI, 2008).

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V de 2014, TEA-299 - é abordado no item B.2, que a pessoa com TEA manifesta uma obstinação nas mesmas coisas, aderência inflexível às rotinas, apresenta um comportamento peculiar de sempre realizar as coisas de um mesmo modo.

Assim como as outras crianças precisam de uma rotina, a criança com TEA também necessita de uma rotina, pois, esta confere a ela uma organização e dá-lhe segurança e proteção; e quando algo sai da rotina, ela perde o controle da situação, sentindo-se insegura, podendo acarretar sempre em crise.

Portanto, é importante que haja uma rotina no ambiente escolar, pois, proporcionará à criança autista socializar seus conhecimentos no processo de aprendizagem. Quando temos alunos com deficiência ou transtorno do espectro autista, ter uma rotina torna-se fundamental para seu desenvolvimento motor, cognitivo e social. A rotina é estruturante, porque diminui a ansiedade, facilitando, dessa forma, momentos prazerosos para as crianças com deficiência ou com transtorno autista.

Embora, muitas vezes, as crianças autistas apresentam dificuldades cognitivas, de linguagem, de percepção do que está acontecendo a sua volta e, por isso, não compreendem a sequência de atividades, que o professor desenvolve em sala de aula, ou em seu universo escolar, elas demonstram um comportamento inadequado ou crise de ansiedade. Daí a necessidade de organização externa concreta, para que possam se organizar internamente para cumprir a rotina estabelecida.

Assim, entendia o pedagogo alemão Friedrich Froebel, já no século XIX, quando este criou o jardim de infância na educação, utilizando-se da observação

e desenvolvimento de teorias que revolucionaram a educação inicial, em sua época. Ele defendia o reconhecimento da individualidade da criança, e que por serem pensantes, devem ser respeitadas, protegidas e cuidadas, nos âmbitos físicos e mentais. (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007)

Froebel, em suas pesquisas, identificou que as crianças já começam seu desenvolvimento cognitivo quando nascem, mas não tinham suas habilidades estimuladas. Ao brincar, as crianças se movimentam, socializam, desenvolvem sua cognição e exploram livremente - ressalta-se, assim, a importância de a escola desenvolver práticas educativas que proporcionem momentos prazerosos para as crianças que apresentam autismo, para que elas se socializem no universo escolar. (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007)

O ato do brincar fomenta a partilha, cooperação, e competição, pois, toda prática educativa, no processo de desenvolvimento destas crianças, passam a compreender regras, limites ético-sociais, conceitos de empatia. Por esta razão, enfatizamos a importância da rotina em sala de aula para o portador de TEA, por meio da qual pode-se trabalhar os conteúdos, utilizando-se diversos artifícios lúdicos, sem que haja muita resistência do aluno, tornando o aproveitamento curricular mais dinâmico e menos enfadonho.

Portanto, o conceito de rotina é associado à sequência temporal, por ser algo costumeiro, hábito que pressupõe acontecer todos os dias. Nesse contexto, há alguns elementos que fazem parte da construção da rotina, subdividida da seguinte forma: organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção e propostas das atividades, seleção e oferta de materiais e, periodicidade, alternância, sequência, duração e seriação.

Para adaptar-se uma criança, portadora do transtorno do espectro autista em rotinas escolares, faz-se necessária a intervenção de um terapeuta especializado em terapias educacionais e comportamentais.

Essa organização da rotina voltada para o atendimento especializado tem fundamento em duas modalidades de terapia voltadas para autistas: a primeira é a terapia ABA, uma das terapias aplicadas com maior aceitação no Brasil, atingindo em torno de 90% de utilização pelos terapeutas, pois, se baseia em dois objetivos: o primeiro é ampliar o repertório comportamental e curricular, melhorando a interação e comunicação social, o segundo tem o objetivo de

diminuir a frequência de comportamentos destrutivos. Segundo Vichesse et al. (2019), o trabalho com a criança com autismo deve ser planejado com base em alguns conceitos essenciais focados - a desistência e a emissão de comportamentos destrutivos.

A segunda terapia é o modelo TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação), que é um programa educacional e clínico criado na década de sessenta. Foi implantada tanto por professores quanto pelo Centro TEACCH na Carolina do Norte, que permitiu que esse método fosse sendo aperfeiçoado por meio do intercâmbio permanente entre a teoria adaptada no Centro, e, esta prática também em salas de aula.

O TEACCH é um programa acadêmico baseado em evidências de que os autistas são aprendizes visuais e, por isso, os professores devem adaptar o estilo de ensino e as estratégias de intervenção. No Brasil, o programa TEACCH foi implantado primeiramente no Centro TEACCH Novo Horizonte, em Porto Alegre/RS, em 1991, e depois pelas AMAs - Associação de Amigos do Autista.

As pessoas que apresentam autismo necessitam de um tratamento especializado, sendo necessária uma equipe multidisciplinar (psiquiatras, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, educadores), trabalhando de forma integrada, onde haja muito empenho e engajamento familiar.

O que podemos, então, afirmar, é que, independentemente do método a ser utilizado no estabelecimento educacional, será necessária a aplicação de rotinas no trato com a criança autista, para que haja um aproveitamento satisfatório e realmente aconteça a inclusão desta criança na escola, por conseguinte, na sociedade. Para tanto, é necessário que tanto o poder público quanto o privado lancem mão de toda e qualquer iniciativa efetiva e funcional para a inserção dos portadores de TEA, em um universo social acolhedor e justo.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre o tema Inclusão Educacional: a importância da rotina escolar para a criança autista – o que nos levou a discutir sobre a temática, e à medida que nos envolvíamos e buscávamos informações, refletimos sobre o que já havia sido escrito por alguns autores. Nessas discussões fomos instigadas a desenvolver uma pesquisa

bibliográfica com uma abordagem descritiva, buscando em artigos científicos, livros, sites institucionais e sites oficiais do governo, informações sobre o que há de concreto sobre a criança com TEA e sua inclusão na rotina escolar da rede oficial de ensino.

Adotamos a pesquisa bibliográfica, pois, segundo Lakatos (2017), a pesquisa bibliográfica é um tipo específico de produção científica, feita com base em textos, como livros, artigos científicos, ensaios críticos, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas resumos. Assim, como também afirma Gil: "[...] embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas" (GIL, 2002, p. 44).

Utilizando-nos dos preceitos da pesquisa bibliográfica, explicitados por Lakatos no parágrafo anterior, foi possível fazermos a fundamentação de nosso artigo, trazendo à tona o tema inclusão educacional e a importância das crianças autistas na rotina escolar.

De acordo com Gil (2008), ainda argumenta que algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Ou seja, todo registro de informação, identificação e descrição obtida na pesquisa são analisadas e validadas para a interpretação de fatos sem perder sua real natureza proposta no objeto do estudo analisado, ou seja, o pesquisador usa dos estudos científicos encontrados como base para sua pesquisa, mas não pode alterá-los.

Nosso estudo é pesquisa bibliográfica, de abordagem descritiva, pois, foram através destas metodologias que embasamos nossa fundamentação teórica Também usamos como método de pesquisa sites da internet scielo, redalyc, google acadêmico, alguns artigos científicos, documentos, sites governamentais, revistas online, BDTD, sites de Institutos, ONGs, livros digitais, e evidenciamos os trabalhos que estavam em sintonia com o nosso tema, a exemplo dos autores como Barbosa (2014); Battisti e Heck (2015); Ferreira (2017) ; Oliveira (2020), entre outros. Após a coleta de dados provenientes das fontes selecionadas, contextualizamos o tema de acordo com uma cronologia dos fatos citados.

Diante disso, possibilitou-nos dialogar e refletir sobre a importância da inclusão escolar de crianças autistas no processo de ensino/aprendizagem, para

que assim ocorra a socialização no universo escolar, direcionando-os para uma interação social em seu contexto cotidiano.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente estudo ressalta a importância da inclusão das crianças autistas numa rotina educacional, para que assim possam interagir, socializar, buscando-se utilizar como material didático as atividades lúdicas. Diante disso, ao realizar a revisão bibliográfica, com suas respectivas referências, verificamos que a atuação do professor no processo de inclusão de alunos portadores de TEA, na rede pública de Ensino Fundamental, é de extrema importância, assim como sua especialização nesta área.

Na fundamentação teórica, utilizamos dados de trabalhos científicos em site da internet como no google acadêmico, livros em formato PDF, revistas online, informações jurídicas através decretos da Câmara dos Deputados do Brasil, MEC, Constituição Federal do Brasil de 1988, Conferência Mundial de Jomtien, Tailândia (1990), Conferência Mundial sobre Educação Especial de Salamanca, Espanha (1994), Plano Nacional de Educação no Brasil (2001).

De posse das informações elencadas acima, chegamos à seguinte discussão: as medidas político-sociais e os meios legais estão sendo criados, e os mecanismos para tornarem efetivas essas iniciativas em relação à criança portadora de TEA, em sala de aula, estão em concordância com as expectativas? Nesse ponto tivemos acesso à resolução nº04/2009 que, em seu art.13, institui as diretrizes operacionais para o AEE - Atendente Educacional Especializado, na educação básica, na modalidade Educação Especial – o que direcionou, então, a pesquisa em busca de dados sobre a inclusão educacional e a importância da criança autista na rotina escolar.

De posse do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-V de 2013, vimos que o TEA-299 é abordado no item B.2, e que a pessoa com TEA manifesta uma obstinação nas mesmas coisas, aderência inflexível às rotinas, apresenta um comportamento peculiar de sempre realizar as coisas de um mesmo modo, o que seria uma barreira na convivência social escolar.

Assim sendo, a criança com TEA tem uma necessidade maior de rotina e, conseqüentemente, a presença de um professor com preparo no atendimento ao

portador de TEA, pois, este professor será o elo entre o sujeito com TEA e seu entorno, passando a ele metodologias que o guiará no viés da organização e dar-lhe-á segurança e proteção em suas rotinas; pois, quando o portador do transtorno de espectro autista sai da rotina, ele perde o controle da situação, sentindo-se inseguro, podendo acarretar sempre em crise, tornando o acompanhamento de um AEE - Atendimento Educacional Especializado, de suma importância para o seu desenvolvimento como cidadão.

O que observamos foi que, na grade curricular de graduação em pedagogia, há a educação inclusiva, porém, não há o conhecimento das técnicas ABA ou TEACCH, o que seria de grande valia ao formando que está se lançando no mercado de trabalho pedagógico, uma vez que os índices do autismo estão em ascendência atualmente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As perspectivas em relação ao nosso tema - a inclusão educacional: a importância da rotina escolar para as crianças autistas - foram atingidas. A partir dos estudos realizados, percebemos que para haver o acesso a uma educação para todos, é necessário um comprometimento por parte dos alunos, professores, pais, comunidade.

Ao verificarmos as bases legais da educação especial no Brasil, verificamos que com acirramento das discussões em torno do processo de educação especial, desencadeado a partir da Lei 4.024/61, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o conceito aplicado para a inserção dos deficientes foi o de integração, pelo qual, os alunos com deficiência que conseguissem acompanhar o ritmo dos alunos normais poderiam frequentar a escola comum, sem contar com um apoio especializado.

A partir do final da década de 1980 e início da década de 1990, o termo integração enfraqueceu, sendo substituído pela ideia de inclusão, para todos sem distinção. O movimento da inclusão tomou uma perspectiva mundial a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990 e, principalmente a partir da Declaração de Salamanca de 1994. Havendo, a partir deste marco, um envolvimento massivo de Governos, pedagogos e familiares de portadores de

deficiências, em busca da inclusão de forma efetiva, tanto na rede pública como privada de ensino.

A Escola pode, portanto, desenvolver valores de solidariedade ou preconceito, dependendo da forma como receber a pessoa com deficiência e ensinar aos demais colegas típicos em como tratá-la. Como foi indicada no discorrer deste artigo, a luta pela inclusão escolar e social das pessoas com deficiência já vem de muitos anos.

Vencemos uma importante batalha com as conquistas legais, mas, a luta para que tais conquistas se efetivem de forma plena e integral, na escola e na sociedade, ainda está só começando. Atualmente há uma hegemonia na ideia de inclusão escolar das pessoas com deficiência, mas, na prática, a inclusão ainda se aproxima mais de exclusão, de segregação.

Os primeiros passos já foram dados, mas, a luta pela inclusão real, integral, que leva à emancipação das pessoas com deficiência, entre elas os autistas, ainda requer muito de nossas energias para debater, estudar, questionar e cobrar. Esperamos que este estudo possa contribuir com relevância, para o trabalho inclusivo das crianças autistas na rotina escolar.

Portanto, diante do exposto, ressaltamos da importância da inclusão educacional para se tenham uma rotina nas atividades desenvolvidas no universo escolar, pois, assim haverá possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem para estas crianças autistas, cujas reflexões nos direcionaram outro olhar como educadoras, para buscar métodos pedagógicos que direcionem atividades lúdicas, pois, facilitarão na rotina em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BERTAGLIA, Bárbara. Médica formada pela Santa Casa de São Paulo, pesquisadora na área de Transtorno do Espectro Autista e membro da equipe Autismo e Realidade desde 2019. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2022/02/04/uma-a-cada-44-criancas-e-autista-segundo-cdc/>. Acesso em: 30 jul. 2022.

BARBOSA, Marily Oliveira. **Atividade docente em sala de recursos multifuncionais para educandos com Transtorno do Espectro Autista**. 2020, 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014. Disponível em:

https://scholar.google.com.br/scholar?q=BARBOSA,+M.O,+2014&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar#d=gs_cit&t=1662572954476&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3ANjnchEotoyQJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D4%26hl%3DptBR~:text=BARBOSA%2C%20Marily%20Oliveira%20et%20al.%20Atividade%20docente%20em%20Sala%20de%20Recursos%20Multi%20funcionais%20para%20educandos%20com%20Transtorno%20do%20Espectro%20Autista.%202014. Acesso em: 26 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1 - 21/12/1999, Página 10. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC/SECADI, 2008, 15p. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010. 73 p.pdf. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília. Coleção de Leis do Brasil de 1971, vol. 5. Publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 em 12/8/1971, p. 6377. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
BASILIO, Ana; MOREIRA, Jessica. Reportagem. **Autismo e escola: os desafios e a necessidade de inclusão**. Site: Centro de Referencia -Educação Integral, em 02.04.2014. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/autismo-escola-os-desafios-necessidade-da-inclusao/>. Acesso em 13 jun. 2022

BATTISTI, Aline Vasconcelos; HECK, Giomar Maria Polleto. **A inclusão escolar de crianças com autismo na educação básica**: teoria e prática. 2015. 47 f. Artigo científico. Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Chapecó. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1251>. Acesso em: 27 jul. 2022.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien, Tailândia, 1990. Declaração Mundial sobre Educação para todos. Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: 10 jun. 2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10.jul. 2021.

DIAS, Sandra. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, vol. 18, núm. 2, jun., 2015, p.307-313 - Associação Universitária de Pesquisa em Psicopatologia Fundamental São Paulo, Brasil.pdf. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/9WR3H6wHtdktmJpPkyLcJYs/?lang=pt> Acesso em: 05 jun. 2022.

FERREIRA, Roberta Flavia Alves. **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil**: o desafio da formação de professoras. Dissertação. - Belo Horizonte, 2017. 160 f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-ARKFY6>>. Acesso em: 18 jun. 2022.

FRIEDRICH FRÖBEL. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Fr%C3%B6bel#Principais_concep%C3%A7%C3%B5es_educacionais>; Acesso em: 05 jun. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.pdf

GRIESI-OLIVEIRA, Karina; SERTIÉ, Andréa Laurato. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Einstein (São Paulo)**, v. 15, p. 233-238, 2017. Disponível: <https://journal.einstein.br/pt-br/article/transtornos-do-espectro-autista-um-guia-atualizado-para-aconselhamento-genetico/>. Acesso em: 05 jun. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 37-31.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017. Disponível em: <<https://acervo.enap.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=52311>>. Acesso em: 28. mai.2022.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. 5. ed. Dados eletrônicos. Porto Alegre: ARTMED, 2014. Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2022

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de (org.). **Observatório de educação especial e inclusão escolar**: balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense /São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.pdf (pag. 19-22).

OLIVEIRA, Marines Andreazza de. **Plano educacional individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas**. Orientadora Adriana Zilly, 2020. 142 f. Dissertação (mestrado). Universidade do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2020. Disponível em: [https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5297/5/Marines Andreazza de Oliveira 2020.pdf](https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5297/5/Marines_Andreazza_de_Oliveira_2020.pdf) Acesso em: 22 jul. 2022.

SILVA, J. M. P. da F. da, & Gonzales, K. G. (2020). Percurso Histórico da Educação de Surdos no Brasil. **Anais do ENAPHEM - Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática**, (5), 1-6. Recuperado de: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/ENAPHEM/article/view/11135>. Acesso em: 04 ago. 2022.

TAMANAHAN, Ana Carina; BRASILIA, Jacy Perissinoto; CHIARI Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. Artigo de Revisão • **Rev. soc. bras. fonoaudiol.** 13 (3) • 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/>. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-80342008000300015>. Acesso em: 18 ago. 2022.

VICHESE, Beatriz et al. Autismo: conheça a ABA. Jornalista, especialista em sócio-psicologia. Disponível em:<https://novaescola.org.br/conteudo/17550/autismo-conheca-a-aba-uma-base-cientifica-para-trabalhar-com-autistas>>. Acesso em: 14 jun.2022.

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA: A IMPORTÂNCIA DO
LETRAMENTO E DA ALFABETIZAÇÃO NO PROCESSO DE
ENSINO/APRENDIZAGEM COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Edilene Muniz de Sousa
Maria Telma Costa Henrique
Vanessa Kalyne Oliveira Batista

RESUMO

O presente artigo apresenta reflexão sobre o processo de alfabetização e de letramento na Educação de Jovens e Adultos - EJA, tomando-se como fundamento a pedagogia freireana, por meio da qual se exerce práticas docentes voltadas para o desenvolvimento da consciência crítica e autonomia do alunado. Tem-se como objetivo geral: refletir sobre a importância do letramento e alfabetização no processo de ensino/aprendizagem na EJA, considerando-se a relação intrínseca entre esses dois processos constitutivos do ato de ler. Para tanto, buscou-se identificar a importância do letramento no processo de ensino/aprendizagem na EJA; reforçar o trabalho com práticas de leitura voltadas para a realidade das turmas da EJA; reconhecer o letramento e a alfabetização como uma prática pedagógica indissociável. Para a realização da pesquisa foram analisados artigos científicos em sites da internet, documentos, livros, que proporcionaram reflexões importantes para as autoras, conforme o diálogo estabelecido com diferentes autores, a exemplo de Freire (1997), Alves (2010), Brasil (2011), Arroyo (2007), entre outros. Diante do que foi pesquisado, chegou-se ao resultado que a Educação de Jovens e Adultos necessita de uma abordagem diferente na prática dos professores, que precisam estar capacitados e preparados para atuar nessa modalidade de ensino. Conclui-se, portanto, que é necessária uma formação continuada específica para docentes que atuam na EJA, a fim de se tornarem mais capacitados para desenvolverem seu papel enquanto alfabetizadores e mediadores das práticas de letramento entre jovens e adultos.

Palavras-chave: Letramento e Alfabetização; Educação de Jovens e adultos – EJA; Ensino/aprendizagem; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This article presents a reflection on the literacy and literacy process in Youth and Adult Education - EJA, based on Freire's pedagogy, through which teaching practices aimed at the development of critical awareness and autonomy of students are carried out. . The general objective is: to reflect on the importance of literacy and literacy in the teaching/learning process in EJA, considering the intrinsic relationship between these two constitutive processes of the act of reading. Therefore, we sought to identify the importance of literacy in the teaching/learning process in EJA; reinforce the work with reading practices focused on the reality of EJA classes; recognize literacy and literacy as an inseparable pedagogical practice. To carry out the research, scientific articles were analyzed on internet sites, documents, books, which provided important reflections

for the authors, according to the dialogue established with different authors, such as Freire (1997), Alves (2010), Brazil (2011), Arroyo (2007), among others. In view of what was researched, the result was that Youth and Adult Education needs a different approach in the practice of teachers, who need to be trained and prepared to work in this teaching modality. It is concluded, therefore, that specific continuing education is necessary for teachers who work in the EJA, in order to become more qualified to develop their role as literacy teachers and mediators of literacy practices among young people and adults.

Keywords: Literacy and Literacy; Youth and Adult Education – EJA; Teaching/Learning; Pedagogical Practice.

1 INTRODUÇÃO

O Presente artigo apresenta como tema Educação de Jovens e Adultos – EJA: a importância do letramento e alfabetização no processo de ensino/aprendizagem como prática pedagógica. Estudos sobre práticas de leitura na EJA vem cada vez mais sendo feitos, ao longo dos anos, trazendo consigo uma forma diferente de se fazer educação, para atender seu público discente. As reflexões aqui propostas buscam tratar do tema, analisando o meio social onde os sujeitos-alunos da EJA estão inseridos, cuja formação depende de políticas públicas voltadas para essa população excluída.

Tendo como metodologia a pesquisa bibliográfica, com abordagem descritiva, este estudo nos possibilitou dialogar com alguns textos de teóricos, fazendo-nos refletir sobre a temática apresentada. Diante disso, apresentamos como discussão e reflexão a importância do letramento e alfabetização como processo de aprendizagem e de conquista da autonomia enquanto sujeito que lê o mundo e a palavra.

Apesar da Educação de Jovens e Adultos - EJA estar inicialmente voltada para assistir alunos mais velhos, com o passar dos anos, adentraram a esta modalidade adolescentes, que, por sua vez, tiveram que deixar o ensino normal, por diferentes motivos - trabalho, filhos ou até mesmo reprovações consecutivas, e aderiram a EJA como uma forma de não desistirem de concluir o ensino.

O presente trabalho tem como objetivo geral: refletir sobre a importância do letramento e alfabetização no processo de ensino/aprendizagem na educação de jovens e adultos - EJA. Tendo como objetivos específicos: identificar a

importância do letramento no processo de ensino/aprendizagem na EJA; reforçar o trabalho com práticas de leitura voltadas para a realidade das turmas da EJA; reconhecer o letramento e a alfabetização como uma prática pedagógica indissociável.

Tais reflexões sobre o fazer docente nas turmas da EJA, assim como o processo de ensino-aprendizagem da leitura, nos diferentes níveis que contemplam a alfabetização e o letramento, precisam ser bem analisados conforme a realidade de cada professor(a).

Nessa reflexão sobre a prática é que se constitui o processo avaliativo, entendido como fundamental na educação, porque possibilita ao educador e aos educandos reverem suas ações, procurando melhorá-las, como ensina Freire: um processo educacional contínuo, por meio da ação-reflexão-ação.

Para Weyh e Nehring (2020), a avaliação docente, em si, necessita ser progressiva, contínua, acompanhando cada passo do aluno, diagnosticando a evolução ou a dificuldade, possibilitando se ter um panorama geral do desenvolvimento.

Portanto, faz-se importante analisar quais ferramentas de ensino estão sendo usadas para estimular a aprendizagem desses alunos que vivem uma realidade totalmente diferente, requerendo do(a) docente uma didática mais adequada a esse contexto, para ser aplicada em sala de aula. Como também o tratamento dos objetos a serem ensinados e a serem apreendidos para poderem ser aprendidos pelos alunos, quer dizer, a assimilação e internalização dos conteúdos programáticos: “[...] para o educador progressista é necessário a leituracrítica da realidade, o pensar certo e o desocultar a razão de ser daqueles problemas” (FREIRE, 1999, p.29).

Assim, o presente estudo dialoga com a visão freireana, sobre sua contribuição perante a educação, trazendo uma visão humanizada, capaz de atingir todas as esferas da sociedade. Fazemos, então, o seguinte questionamento: como usar as ferramentas da educação para melhorar o desenvolvimento dentro dessa modalidade de ensino, chamada EJA? Como os professores vêm se qualificando para encarar essa realidade e quais os maiores desafios vividos dentro de uma realidade atual?

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: BREVE HISTÓRICO

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos é marcada por duas fases: a primeira iniciada durante o processo de colonização até 1947, e a segunda posterior a esse ano (ROCCO, 1979). Assim sendo, o ano de 1947 serve de limite para demarcar dois tipos de tratamento dispensados à educação de adultos.

Em período Colonial, o marco inicial da Educação de Jovens e Adultos foi o trabalho dos jesuítas; já no Período Imperial, a educação foi organizada pelas diferentes províncias; e no Período Republicano a educação de adultos foi estruturada por parte do estado.

Até este período, as iniciativas para erradicar o analfabetismo responderam a interesses regionais, quer com o patrocínio de entidades governamentais quer com o auxílio de entidades particulares. O governo federal encabeçou o primeiro grande momento em prol da educação de adultos, em 1947, quando questões políticas e econômicas permitiram o aparecimento da primeira campanha de erradicação do analfabetismo.

Ao término da Segunda Guerra Mundial, o momento pedia o fortalecimento dos princípios democráticos. A legitimidade dos governos seria assegurada pelo exercício democrático do voto. Necessitava-se alfabetizar o maior contingente de adultos analfabetos possíveis para que pudessem votar. Cria-se a UNESCO, que vai solicitar aos países membros maiores esforços no sentido de resolver o problema.

No Brasil, realiza-se um censo na década de 40, no qual é constatado que mais de 50% da nossa população era analfabeta. Em 1946, decorrente das pressões externas (UNESCO) e das pressões internas (apresentação das estatísticas do censo da década de 40), o governo federal e os educadores conscientizam-se da necessidade de encarar a educação de adultos como um problema urgente, que precisava de solução em curto prazo. A partir de então, a educação de adultos tornou-se um problema independente da educação popular e foi tratada como tal.

Embora, no âmbito econômico, a campanha esteve pautada na ideia de que a insuficiência cultural do país constituía um entrave ao desenvolvimento e ao progresso, observamos que há necessidade de ampliar o programa, do ponto de vista social, para que busquem proporcionar movimentos sociais voltados para os sujeitos oprimidos, analfabetos, dando suporte para classes sociais inferiores, e os sujeitos do campo rural, que até então não tinham acesso à alfabetização.

Por volta do ano 1957, quando os recursos da campanha estavam cada vez mais escassos em função da precariedade dos resultados alcançados, a CEAA tentou recuperar-se por meio da criação do Sistema Rádio Educativa Nacional - SIRENA.

De acordo com Paiva (2003), nessa fase de declínio acentuado, a CEAA chegou a ser reconhecida como fábrica de eleitores, já que pessoas que não sabiam ler e escrever, não tinha direito ao voto, fracassando do ponto de vista educativo. Essa ideia se propagou mediante a situação que o programa vivenciava, pois, é importante ressaltar que, para que o programa cumprisse o seu prometido, seriam necessárias outras ações, que somassem com o objetivo principal, ou seja, a educação e a alfabetização de adultos.

A educação de Jovens e Adultos no Brasil surgiu como alternativa à qualificação de mão de obra, com vistas ao atendimento da demanda industrial, cuja principal função era formar sujeitos como máquinas, sem conhecimento crítico, sem autonomia. Nesse período, a única proposta de educação que formasse cidadãos críticos foi desenvolvida pelo educador Paulo Freire, que foi perseguido pelo regime militar.

Para Nascimento (2013), inúmeros programas de EJA foram desenvolvidos, após as experiências freireanas, mas não eram valorizados por parte do governo, pois o que importava era a formação de mão de obra e não de conhecimento adquirido.

A campanha iniciada em 1947 deu também lugar à instauração, no Brasil, de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais, entretanto, ela não gerou nenhum acréscimo metodológico, no campo da educação de adultos.

Dentro desse contexto, de escassez de resultados, as coisas só começariam a melhorar depois da obra de Paulo Freire, no início dos anos 60,

trazendo um método de alfabetização com novo olhar pedagógico de aprendizagem, dialogando com os educandos sobre suas identidades em seu cotidiano local, e, passando a desenvolver um método de alfabetizar para deixá-los críticos, autônomos, ou seja, promovendo uma educação para atingir diferentes níveis sociais e suas particularidades. Surgiram, nesse contexto, o Movimento de Educação de Base – MEB e o Movimento de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes, entre outras iniciativas de caráter regional ou local.

Ao longo da história, a efervescência política e cultural do período, algumas experiências evoluíram no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e outros movimentos sociais da época de luta por igualdade educacional para todas as classes populares do período. Segundo Xavier (2019), a literatura não é muito ampla e as informações não são totalmente divulgadas, tal assunto deveria ser pauta nas salas de aulas e fazer parte das apostilas estudantis.

No entanto, Xavier (2019) afirma que tais elementos podem ser assim resumidos: a fixação da campanha de Educação de adolescentes e Adultos - CEAA, de 1947, como marco da atuação da União em favor da educação de adolescentes e adultos, emergência de movimento de educação e cultura popular na década de 1960 e a constituição de uma proposta e de um paradigma pedagógico próprio para a EJA, com o trabalho de Paulo Freire; a repressão do regime militar; as práticas educativas de orientação freireana e a instalação do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF em 1970.

De acordo com a LDB 9394/96 (art. 32), o ensino da EJA deve ter por objetivo a formação básica do cidadão. O ensino da modalidade da EJA é oferecido atualmente nas formas presencial, semipresencial, à distância, mas também em exames supletivos.

Porém para Gadotti (2003), o conceito de educação de jovens e adultos vai se movendo na direção da educação popular, na medida em que a realidade começa a fazer exigências à sensibilidade e a competência científica dos educadores e educadoras. Logo, nesta perspectiva, uma dessas exigências tem a ver com a compreensão crítica dos educadores para que haja uma coerência com o cotidiano do meio popular.

De acordo com Nascimento (2013), a LDB art.26 estabelece os currículos da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio. Portanto, a EJA é uma modalidade do ensino da educação básica, que busca proporcionar aos educandos jovens e adultos oportunidades de se tornarem críticos, autônomos, dando-lhes a oportunidade de iniciar e/ou dar continuidade aos seus estudos, visando garantir um direito àqueles que foram excluídos dos bancos escolares ou que não tiveram oportunidade de acessá-los no tempo certo.

Essa modalidade de ensino não se define pelo turno que é ofertada, mas pela sua configuração com vistas a atender as especificidades desses sujeitos a que almejam abranger (AVILA, et al. 2017).

2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA VISÃO DE PAULO FREIRE

O educador Paulo Freire foi o responsável por criar um método que consiste na proposta para alfabetização de jovens e adultos. Freire toma o conceito de cultura, como essencial para introduzir uma concepção de educação que seja capaz de desenvolver o diálogo, dando autonomia aos sujeitos oprimidos, excluídos na sociedade. Ele buscou com este método transformar o educador em mediador do conhecimento, a fim de que o educado se desenvolva, tornando-se um sujeito crítico no contexto em que está inserido e possa ser construtor de sua identidade em seu cotidiano escolar.

Paulo Freire acreditava que o papel do educador também era de fundamental importância, por isso criou uma abordagem “fora da caixinha”, ou seja, apresentava uma proposta de ensino-aprendizagem inovadora, fora dos padrões comuns, tradicionais. Com isso, ele queria fazer com que a educação fosse possível para todos e flexível, podendo ser utilizada em diferentes contextos.

Tal perspectiva trata o ser humano a partir do sentido filosófico, antropológico, e não puramente biológico do termo. Para Nascimento (2013), a primeira dimensão deste novo conteúdo com que ajudaríamos o analfabeto, ainda antes de iniciar sua alfabetização, seria o conceito antropológico de cultura, isto é, a distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura; o papel ativo do homem na sua realidade e com a sua realidade, o sentido da mediação que tem a

natureza para as relações e a comunicação entre os homens, e a cultura como aquisição sistemática de experiência humana.

A educação deveria corresponder à formação plena do ser humano; denominada por ele de preparação para a vida, com formação de valores, atrelados (NASCIMENTO, 2013). Assim, não apenas o papel da escola ou do ensino é alfabetizar, muito ao contrário, o papel da escola também é trazer valores cada vez profundos e enraizados que podem mudar o pensamento e a capacidade de o aluno ver o mundo e permitir que ele possa se posicionar claramente, mostrando seu ponto de vista, formando cidadãos com capacidade de argumentos próprios que foram formulados da história e da vivência e não meras cópias, sem uma posição firme. Dessa forma, eles serão mais bem capacitados para a vida.

Portanto, com o surgimento de Paulo Freire como um educador revolucionário, criando seu método de alfabetizar sujeitos da zona rural - os trabalhadores de grandes usinas na época - surge uma visão diferente sobre a educação e o fazer educação, trazendo novos questionamentos que permitiram o diálogo, a elaboração, execução de novas metodologias para alfabetizar os sujeitos excluídos da sociedade e da escola. Nesse ínterim, uma das grandes preocupações de Paulo Freire era com a postura e responsabilidade profissional do educador.

De acordo com Nascimento (2013), os professores da EJA precisam se adaptar às novas mudanças educacionais. Se por um lado, os alunos da EJA fazem parte de uma realidade totalmente diferente, comparada aos alunos da educação regular, a didática e a forma de educar de tais professores, que desejam trabalhar nessa área, devem ser também diferentes, ou seja, devem ser adaptáveis à rotina e aos desafios que podem impedir que os alunos usufruam do melhor que o ensino pode dar. Uma estrutura que se adeque à realidade, também é algo que deve favorecer e beneficiar estes alunos.

Por isso, Moura (1999) diz que, ao longo de sua trajetória, Freire mostrou que os educadores de alunos jovens e adultos devem, além de seu papel político de ajudar a desvelar o mundo, a fazer uma leitura crítica da realidade e buscar elementos necessários à intervenção da sociedade, proporcionar aos educandos os saberes necessários à leitura e escrita da palavra.

Nesta perspectiva, é no momento do diálogo, conceito-chave da concepção freireana, que homens e mulheres se encontram para refletir sobre sua realidade, sobre o que sabem e o que não sabem, para construir novos saberes como sujeitos conscientes e comunicativos (SOARES; PEDROSO, 2013)

Ao longo de sua trajetória como educador, o resultado das experiências de Freire pelo mundo sempre foi gratificante. Com um olhar humanizado para aqueles que eram oprimidos, com o seu método de alfabetizar, conscientizando-os sujeitos, buscando muitas vezes dialogar sobre seu contexto, seu cotidiano numa proposta pedagógica educadora, num processo de ensino/aprendizagem.

Paulo Freire compreendia que a educação tinha a missão de libertar aqueles que tivessem acesso a ela, seria a base para preparar homens e mulheres para a vida, tamanha era a força e importância que a educação tem, capaz de tornar iguais todos os indivíduos, dignos dos mesmos direitos, cujo papel dos educados e sua capacitação são de fundamental importância.

Dessa forma, a educação sai do limite da sala de aula e começa a quebrar barreiras que impediam a possibilidade de olhar o mundo de forma diferente, rompendo preconceitos e permitindo conceitos novos e eficazes, tornando o aluno não apenas um receptor das informações prontas, mas sim de um agente pensador e transformador da sociedade.

A natureza histórica e relacional que distingue os seres humanos se apresenta como característica fundamental que se relaciona com a prática pedagógica docente preocupada com a formação humanizada dos (as) estudantes.

Partindo-se dessa concepção, todos (as) os (as) estudantes são capazes de aprender e transformar-se; e que a realidade é também passível de mudança, de que os (as) estudantes conseguem desenvolver a consciência crítica, à medida que percebem as contradições da sociedade, por meio do diálogo. Para Freire (2001), o que se pretende com o diálogo é a problematização o próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta, na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.

Tudo isso fundamenta o pensamento de Paulo Freire, sua maneira revolucionária de pensar a educação, de forma humanizada, para tornar viável sua abrangência em todas as esferas da sociedade, e muito mais que isso, para

que todos pudessem não só ter acesso ao ensino, mas ao ensino de qualidade, igualitário, sem mascaras políticas e de livre acesso a todos. Em seus escritos, especialmente em *Pedagogia do Oprimido*, o autor dá ênfase a dois tipos de educação, uma que ele denomina de bancária e a outra de problematizadora.

Segundo Weyh, Nehring e Weyh (2020), a primeira está baseada numa tendência tradicional, no qual o professor é considerado o detentor dos saberes, tendo o dever de transmitir toda a gama de conhecimento acumulados pela humanidade aos alunos, vistos como meros receptores, seres desprovidos de experiências anteriores e que necessitam ser moldados conforme a ordem social vigente. Na segunda, a metodologia requerida para esta educação busca o questionamento contínuo da realidade e das temáticas a serem trabalhadas, partindo daquilo que os educadores trazem de suas vivências não escolares, aprofundando-os, modificando a consciência de ingênua para crítica.

Nessa perspectiva da educação problematizadora, o papel do educador é fundamental, no sentido de agir como orientador das atividades, incitando o desejo em busca do conhecimento, estimulando a dúvida, curiosidade, revelando a razão de ser de tal tarefa, criando um ambiente propício à reflexão, troca de ideias entre os pares, sistematizando as aprendizagens construídas (WEYH; NEHRING; WEYH, 2020).

Para isso, é fundamental praticar a pedagogia da pergunta, sondando os alunos, criando cenários participativos, que valorizam o pensamento e a troca de hipóteses sobre determinado assunto, que escolhido conjuntamente devido ao interesse ou relevância, tornam-se temas geradores.

Para Weyh, Nehring e Weyh (2020), os materiais didáticos disponibilizados e as atividades propostas devem ser acessíveis, incitando a curiosidade dos alunos, o gosto pelo aprender, fazendo-os problematizar, aprofundar e (re)significar conceitos, explorando ao máximo as potencialidades, de forma interdisciplinar.

2.3 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

É fundamental enfatizarmos que o conceito do letramento tem um significado importante para a alfabetização, pois, são dois processos indissociáveis. A alfabetização, todavia, não se baseia apenas no ato de ler e escrever, ou, decodificação. Vai muito mais além disso: o processo proporciona possibilidades para que os educandos construam seu próprio conhecimento, sua autonomia. O próprio Freire utilizou o termo da alfabetização com um sentido próximo ao que hoje tem o termo letramento, para designar uma prática sociocultural de uso da língua que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que usam, que pode vir a ser libertadora, embora, no período, fosse mecanicista.

Desse modo, o letramento envolve o conceito de alfabetização, transcendendo a decodificação para situações em que há o uso efetivo da língua na prática de interação em um contexto específico – a alfabetização vincula-se ao domínio básico do código da língua, numa prática pedagógica que abrange conhecimentos no processo de ensino/aprendizagem destes sujeitos.

Segundo Kleiman (2005), o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. No contexto escolar é possível desenvolver no ensino/aprendizagem as habilidades e competências necessárias dos educandos, levando-os participar de eventos de letramento relevantes para sua inserção e participação social. Criar possibilidades neste processo de aprendizagem, situações que permitam aos sujeitos participar efetivamente de prática pedagógica que os deixem letrados.

Para Kleiman (2005), a escrita passou do domínio de uns poucos para um saber universal, considerado direito de todos - e com isso a relação das pessoas com a língua escrita mudou radicalmente. Para a autora, obedecer a regras da escrita para que haja sua devida compreensão é seguir os usos da escrita da instituição em que acontece.

Assim, o uso da prática do letramento inclui atividades que têm características de outras atividades da vida social, de seu cotidiano, envolve mais

de um participante; os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns.

Esta prática pedagógica do letramento na alfabetização dos educandos de EJA proporciona o vínculo ao domínio básico do código da língua, abrangendo conhecimentos variados, para que se tornem sujeitos críticos na sociedade, como a memorização das convenções existentes entre letras/sons, a comparação entre palavras e significados, o conhecimento do funcionamento do alfabeto, o domínio do traçado das letras e a aprendizagem de instrumentos específicos, como lápis, canetas, papéis, caderno e computador.

No decorrer dos anos, letramento e alfabetização são postos em debate, discutindo-se sobre a atuação docente nesse processo de ensino, de como sua prática pedagógica está sendo desenvolvida, proporcionando uma reflexão de como estão sendo abordados no ambiente escolar.

Sendo assim, Gasque (2010) diz que, pelo fato de a alfabetização e o letramento envolverem desde a decodificação de uma palavra até a leitura de uma obra, em um longo continuum, há referências a tipos e níveis de letramento, considerando, em qualquer situação, a experiência do indivíduo. Logo, o método de alfabetização pode ser modulado, ter variações, pode-se caracterizar como processos diversos tipos de letramento. Nesse contexto, Soares (2002) afirma que diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos.

Para Gasque (2010), por abranger os contatos iniciais com as ferramentas, produtos e serviços informacionais, a alfabetização informacional requer o desenvolvimento dessas competências desde a educação infantil.

Sendo assim, pode-se afirmar que a prática pedagógica com o letramento muda segundo o contexto da atividade realizada em sala de aula pelo professor. Nesse sentido, é possível dizer que a aquisição da escrita está diretamente relacionada à história sociocultural dos educandos, visto que todos os grupos transmitem práticas de base cultural que despertam habilidades específicas em seu universo escolar.

2.4 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

À medida que a escola cumpre sua função social de garantir aos indivíduos o acesso ao saber historicamente produzido pela humanidade, que trabalha os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos sujeitos, possibilita aos homens e mulheres tornarem-se críticos, autônomos, serem cidadãos que dialogam com a sociedade. No entanto, Costa (2013) adverte que a escola não pode garantir na totalidade a equalização da vida societária, haja vista que ela mesma é condicionada pela sociedade, pela realidade econômica e política.

Para Becker e Gomes (2005), a educação carrega a grande responsabilidade de romper barreiras culturais e aproximar povos, ela é fundamental para o desenvolvimento de uma cidade, estado ou país, sem uma educação adequada, anulam-se sonhos e perspectivas de um futuro melhor. Assim,

[...] os processos de intervenção pedagógica realizados com sujeitos, jovens e adultos, de qualquer nível de escolaridade, originados para fins diversos, partem da concepção de que a aprendizagem é a base do estar no mundo de sujeitos, que por esses processos educativos respondam melhor às exigências de: produzir a existência pelo trabalho, produzir suas identidades de gênero, de classe, e sociais que envolvem o código escrito e que definem, em suas sociedades grafocêntricas, o ser cidadão e o exercer a cidadania (PAIVA, 2004. p.8-9),

De acordo com Rosa (2013), uma das grandes preocupações de uma nação, relacionada principalmente à educação escolar, são a constituição de ambientes escolares, como pontua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB 9394/96. Já o Ministério de Educação e Cultura (MEC) tem se importado em analisar como acontece o processo de ensino aprendizagem nas escolas públicas. O quadro que segue traz as características dos métodos de ensino adotados nas escolas:

QUADRO 1 - ABORDAGENS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

MÉTODOS	CARACTERÍSTICAS
Tradicional	O conhecimento é restrito ao professor, que tem o dever de transmitir, e o aluno o dever de decorar, pois “aprende” aquele que produz o conteúdo assim como é dado. Tem como metodologia a aula expositiva, por meio da qual o

	professor apresenta as diferenças no ritmo de aprendizagem dos alunos.
Comportamentalista	Refere-se à forma previsível sob determinados estímulos.
Humanista	O aluno determina seu ritmo e se autoavalia, pois só ele sabe da sua capacidade e objetivo, não segue uma metodologia específica, cada professor deve analisar a necessidade de cada aluno para desenvolver seu trabalho.
Cognitivista	Para Mizukami (1986 apud ROSA, 2013), Jean Piaget é um dos grandes pensadores dessa linha. O conhecimento é tratado como uma construção contínua, trabalhado a partir do meio, o social – tudo o que se aprende é assimilado por uma estrutura já existente e provoca uma reestruturação (MIZUKAMI, 1986, apud ROSA, 2013, p.10). Nesse processo, o conhecimento é o meio entre o sujeito e o objetivo de estudo.
Sócio-Cultural	Conforme Mizukami (1986 apud ROSA, 2013), essa linha tem como principais teóricos Levi, Vygotsky e, no Brasil, Paulo Freire. O conhecimento é desenvolvido a partir de problematização e do diálogo. Para inserir o aluno em sua realidade, a escola é vista como espaço cultural; a aprendizagem acontece com a inter-relação em debates, analisa-se sua própria existência e vivência em grupos.

Fonte: (ROSA, 2013)

É fato que as mudanças que ocorrem na sociedade atual estão a exigir de cada pessoa um conjunto de habilidades intelectuais, comunicativas e sociais que só podem ser apreendidas sobre a base de uma sólida educação básica.

De acordo com Costa (2013), no caso específico da EJA, inúmeras situações surgem no cotidiano de vida das mulheres e homens que se impõem a necessidade de saber ler:

[...] a necessária melhoria da produção e da distribuição na indústria, agricultura e serviços, requer aumento de competências, o desenvolvimento de novas habilidades e a capacidade de adaptar-se, de forma produtiva e ao longo de toda a vida, às demandas em constante evolução no tocante ao emprego. O direito ao trabalho, o acesso ao emprego e a responsabilidade de contribuir, em todas as idades e vida, para o desenvolvimento e bem-estar da sociedade são exigências que a educação de adultos deve procurar satisfazer (BRASIL, 2007, p.66-67).

De acordo com as mudanças e exigências que o mercado de trabalho impõe, faz-se necessário uma melhor capacitação para atingir as expectativas das

empresas, portanto, o ato de estar em constante aperfeiçoamento, buscando sempre conhecimentos novos, são fatores que podem interferir diretamente na vida social e profissional. Nesse contexto, uma educação de qualidade é a base central para que os alunos possam garimpar melhores empregos: a sala de aula e a influência dos professores são o impulso que eles precisam, ou seja, professores qualificados e salas de aulas que atendam tais realidades e possibilitem a aprendizagem onde o aluno possa tirar o melhor proveito.

2.5 O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

De um modo geral, a literatura pesquisada reforça que os educadores sejam comprometidos com a Educação de Jovens e Adultos – EJA, pois, o método de alfabetizar e o letrar busca, através dos sujeitos em sala de aula, o ensino/aprendizagem que desenvolva o ato da leitura e escrita, ou seja, o professor é o estimulador, o mediador de seus educandos.

Ainda segundo Nascimento (2013), esses educadores devem ser comprometidos com a aprendizagem dessas pessoas, adequando métodos incessantemente, cada vez mais relacionados à realidade do público que estão trabalhando, inserindo no currículo a realidade do aluno.

A qualificação do profissional educador é muito importante, pois deve atender às necessidades dos alunos, levando em consideração as dificuldades de aprendizagem de alguns e a pouca motivação de outros – o que pode tornar-se uma barreira que impedirá o aluno se desenvolver plenamente. Este professor deve estar atento e buscar estratégias que possam melhorar a metodologia e a dinâmica em sala de aula.

É importante que os educadores tenham uma formação continuada ao nível de pós-graduação, voltada justamente à educação de jovens e adultos, para melhorar e diversificar a formação do profissional que atua nessa área de ensino. A formação continuada do professor permite que se reflita sobre suas práticas, com a elaboração de planos e/ou projetos que possam aprimorar a sua atuação docente. Alfabetizar jovens e adultos é uma ação que exige compromisso, envolve também a afetividade, o gosto e a responsabilidade, é peculiar e não se

dá da mesma forma como se alfabetiza uma criança na infância. Sobre tal processo, Nascimento (2013) diz que o professor alfabetizador deve partir dos princípios de ação-reflexão-ação e deve estar aliado à formação continuada.

A qualificação dos profissionais educadores era uma das preocupações de Paulo Freire, dando ao professor a grande responsabilidade de conduzir a aula de forma diferente, visando extrair sempre a melhor compreensão. O professor precisa se moldar a esta realidade que é trabalhar com jovens e adultos.

Diante da proposição de se trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos - EJA depara-se, de pronto, com uma necessidade real de olhar para esses sujeitos de maneira diferenciada.

De acordo com Silva (2010), as pessoas jovens e adultas, ao retornarem aos espaços de educação formal, carrega consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar de fora do processo de construção do saber vivenciado na escola.

Assim, o mediador é peça importante na alfabetização, pois é através dele que o indivíduo em sua aprendizagem inicial da leitura e escrita exercita sua construção de conhecimento e seu processo de aquisição da aprendizagem. É durante esse processo que o educando desperta o gosto pela leitura e passa a praticar a habilidade de ler e escrever, já que o conhecimento modifica o homem.

Para Freire, a preocupação com a formação crítica, a autonomia dos educadores, era a base de sua prática pedagógica e sua metodologia era o diálogo. No ensino do Mobral, a metodologia desenvolvida com prática em sala de aula era produzindo cartazes, fichas, a família silábica, pois, não se baseava no diálogo. Nesse sentido, pode-se inferir que a ausência do diálogo no Mobral como método de ensino para sujeitos jovens e adultos era sua principal característica que o diferenciava do método de Freire.

Freire afirma que o professor da modalidade EJA não pode se limitar a apenas ensinar a ler e escrever, muito ao contrário, é preciso gerar motivação suficiente que permita que os alunos possam continuar em constante aprendizagem, que sonhem com a possibilidade de continuar seus estudos e avançar ainda mais.

A Resolução n.º1, de 5 de julho de 2000, do CNE, em seu artigo 17, define que a formação inicial e continuada de profissionais para a educação de jovens e adultos terá como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, apoiada em: Ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; Investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; Desenvolvimento de práticas e técnicas que correlacionem teoria e prática; Utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

Considerando tal resolução, entende-se que o professor deve estar ciente da realidade de como é o método de ensino/aprendizagem da EJA; precisa estar atento ao cotidiano do educando em sala de aula, e, através da sua observação crítica, possa elaborar e assim gerar mais possibilidades àqueles que são assistidos nesta modalidade de ensino.

De acordo com Nascimento (2013), quando o professor está inserido na realidade dos alunos, isso lhe dá subsídio para melhor compreender as suas experiências de vida. Para Soares (2008), o educador deve contribuir para construção da identidade dos alunos na medida em que ressalta a individualidade e o contexto social que estão inseridos. Além de ensinar um determinado assunto, deve aguçar as potencialidades e a criticidade dos alunos, em contrapartida ao currículo tecnicista, que tem como objetivo a certificação para atender a uma demanda do mercado de trabalho.

Segundo Alves (2010), a qualificação para educar jovens e adultos, de certa forma, tem deixado a desejar. Ainda existe a ideia, por parte de leigos e até de pessoas ligadas à educação, de que basta ter a experiência de ensinar a criança e será possível desenvolver em salas de jovens e adultos as mesmas metodologias e avaliações.

Os profissionais que lidam com a educação de adultos, geralmente, carecem de uma formação teórica mais consistente, que os faça identificar as concepções acerca da origem e evolução do conhecimento. Para Dantas (2012), necessitam de uma formação específica baseada em um aprofundamento teórico das ciências relacionadas com a educação e com os conteúdos e metodologias inerentes a cada área curricular.

Sendo assim, trabalhar com EJA é ter tudo isso em conta e saber o que ensinar e o porquê, levando em consideração os saberes que estes educandos já tem, fazendo-os reconhecer estes múltiplos saberes, sua validade para a vida e seus limites. Assim, educadores e educandos se reconhecem enquanto sujeitos portadores e produtores de cultura, de saberes. Reconhecem o lugar de onde falam, a partir de suas trajetórias, das suas experiências, das suas crenças, desejos e aspirações. Reconhecem-se, além disso, enquanto sujeitos coletivos, os aspectos comuns das suas trajetórias com as de outros colegas, sujeitos integrados em um processo histórico que ultrapassa nosso limite individual (ALVES, 2010)

Nota-se que o papel do educador é precioso no processo de mudança e aquisição do saber do aluno, facilitando e promovendo desafios para que os alunos possam desenvolver sua capacidade intelectual, frente aos obstáculos propostos.

2.6 O DESAFIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA NO PROCESSO DE ENSINO /APRENDIZAGEM

O ensino de jovens e adultos tem uma peculiaridade que é marcada pela heterogeneidade e pela diversidade de histórias de vida, idades, perfis, desejos, sonhos, metas e conquistas. Frente a essa pluralidade, sabemos que não há exigências de formação específica dos docentes nessa área, ficando a cargo do próprio educador buscar a própria formação.

Apenas, recentemente, os cursos de Pedagogia vêm oferecendo disciplinas que abrangem o estudo da Educação de Jovens e Adultos, gerando aperfeiçoamento de futuros profissionais. No entanto, para Costa e Amorim (2021), em poucas horas de disciplina não se assegura uma formação completa, cabendo ao profissional que deseja trabalhar com a EJA procurar aprofundar-se. Essa transformação é construção originada do questionamento sistemático sobre as questões que estamos existencialmente envolvidos.

Desta maneira, quando os (as) estudantes percebem de forma crítica as relações que se estabelecem no cenário político, econômico e social do seu tempo, assumindo uma postura vigilante contra todas as práticas que colaboram

para a degradação humana - isso pode ajudar na compreensão da temática ideológica e na resistência à submissão e ao ajustamento desse sistema. Segundo Leitão (2015), essa consciência crítica se coloca como desafio central para a prática pedagógica docente que se predispõe a contribuir com a humanização dos(as) estudantes.

Historicamente, a EJA vem passando por avanço no que se refere ao aspecto conceitual e organizacional. Neste processo evolutivo, a Educação de Jovens e Adultos não tem mais caráter compensatório, próprios do supletivo da época que perdurou por bastante tempo.

Nota-se, assim, que deve existir um olhar diferenciado para esta modalidade de ensino, levando em consideração cada ponto apresentado e fazendo o possível para elaborar novas formas de exercer as funções didáticas da melhor maneira, como também os professores precisam estar atualizados com a realidade do contexto social no qual estão sendo inseridos.

Conhecer a identidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos e seus desafios implica em imprimir um olhar diferenciado para esses sujeitos, acolhendo verdadeiramente o seu patrimônio cultural, interesses, conhecimentos, anseios e necessidades de aprendizagem. Para Costa e Amorim (2021) depreende-se, também, a elaboração de propostas para além do que seja fixo, isolado, pré-determinado - é preciso certa flexibilidade e adaptação para agir de acordo as diferentes realidades apresentadas.

Atualmente, um número significativo de jovens e adolescentes busca a Educação de Jovens e Adultos, em função da alteração da idade mínima para ingresso nessa modalidade de ensino. Podemos observar a construção de uma nova identidade no perfil da EJA, que passou a atender a adolescentes, que são oriundos de escolas regulares, marcados pela reprovação e pela evasão.

Para Costa e Amorim (2021), na sua maioria, esses educandos trazem experiências escolares malsucedidas, resultados de um contexto histórico com privação de direitos básicos. Frente a esta nova realidade, com o número crescente de alunos mais jovens, aderindo esta modalidade de ensino, a dificuldade atual está ligada a um acolhimento diferente do que era antes, pois a realidade também se modificou.

Ainda na contemporaneidade, é um grande desafio a juvenilização na EJA, para o professor que precisa buscar alternativas para o atendimento dessa diversidade. Também entendemos que para os alunos seja complexo vivenciar essa heterogeneidade na sala de aula. De acordo com Guedes (2009), na conjuntura de entrada do adolescente na Educação de Jovens e Adultos, dispomos de dois aspectos significativos a considerar: depois de repetidas experiências de insucessos, os alunos são vistos como tamanho e idade para estar na mesma série que colegas com trajetórias diferentes, como também, o envolvimento em brigas e outros comportamentos caracterizados como indisciplina.

Costa e Amorim (2021) tratam de um jovem, adulto ou idoso, que historicamente vem sendo excluído por falta de acesso à escola, pela exclusão da escola regular, pela necessidade de trabalhar, cuidar dos filhos, sendo diversas as situações da não continuidade nos estudos.

Podemos fazer a seguinte reflexão, baseado no tópico anterior: de acordo com as mudanças apresentadas (a busca por esse ensino por pessoas cada vez mais jovens, que enfrentam problema de adultos, como ter que trabalhar e criar os filhos) faz-se necessário que o(a) docente tenha uma visão centrada nessas dificuldades; é importante analisar uma forma de trabalhar o aprendizado a obter o melhor desempenho e não permitir que a qualidade desse ensino seja defasada, tendo em vista tais alunos chegam à sala de aula mais cansada e tendo menos tempo para se dedicar aos estudos.

Diante dessa situação, o jovem chega à EJA desestimulado, com a sensação de fracasso e de querer mudar essa situação, não sendo nada fácil, nem para os aprendentes, nem para os educadores.

Para Costa e Amorim (2021), o momento de chegada desses alunos é de grande importância, pois o que eles trazem deixam marcas intensas no indivíduo, causando indiferença em relação às aulas, indisciplina e nervosismo diante de avaliações.

Arroyo (2011 p.11) explica que

[...] as turmas da EJA precisam ser vistas como sujeitos sociais e não simplesmente como ‘alunos’ ou qualquer outra categoria generalizante. Por isso a escola e seus profissionais que desejem estabelecer um diálogo com as novas gerações deverão e mexer, sair do lugar!

Além dessas dificuldades, outras são notórias no momento atual, e que precisam ser analisadas para conseqüentemente serem sanadas. Mesmo reconhecendo a escola como sendo um local aberto para esse público, estamos diante de uma situação complexa para a manutenção dessa modalidade na contemporaneidade.

Costa e Amorim (2021) apontam que, atualmente, manter a EJA funcionando nas instituições de ensino está sendo algo desafiador, uma vez que as prefeituras alegam que há evasão ao longo do ano, fecham turmas, ou até mesmo fecham o turno completo que atendem essa modalidade de ensino, encaminhando alunos para outra escola, mais distante de seus lares.

A baixa frequente dos alunos, no decorrer do ano letivo, força as escolas fecharem turmas e direcionar os alunos que não desistiram, para outras escolas que, muitas das vezes, ficam distantes de suas casas, tendo em vista que estes alunos precisam trabalhar, ou até mesmo dividir o seu dia com afazeres domésticos, filhos e/ou famílias. Tal mudança de local faz com que muitos outros alunos venham a desistir também, não porque desejam, pois, se veem impossibilitados de continuar.

Pensando nisso, podemos fazer a seguinte reflexão, sobre este contexto: será que tais desistências não seja também pela forma como as aulas são coordenadas, não atendendo às necessidades específicas dos alunos? Porém, ainda se faz necessário continuar observando outros critérios existentes.

Uma característica das escolas que ofertam essa modalidade de ensino está relacionada à necessidade de ter seus horários de aula reduzidos, em função de existir instituições de ensino localizadas em áreas de risco, limítrofes ao tráfico de drogas, com riscos de assaltos, como também os alunos trabalham e acabam chegando mais tarde nas escolas, tomando o horário noturno ainda menor que o habitual, reduzindo em comparação com os turnos da manhã e tarde.

Costa e Amorim (2021) consideram como desafio dos educandos a chegada na escola e o retorno para os lares, e como perda, o horário de aula reduzido.

Viver no mundo do trabalho com responsabilidades familiares e sociais, aliado aos estudos é outro desafio que os alunos têm de enfrentar diariamente. Não é fácil trabalhar o dia inteiro e ainda ter disposição para estudar à noite,

quando já estão exaustos. Por isso, os professores precisam planejar aulas diferenciadas, que motivem, estimulem os alunos a continuar frequentando a escola, estabelecendo relação dos conteúdos com os conhecimentos construídos através de suas experiências e diferenças (COSTA; AMORIM, 2021).

Para estes alunos, o desafio é maior do que para um aluno em ano letivo normal, e uma das muitas outras dificuldades está ligada ao tempo de regresso às salas de aula, já que muitos estão voltando depois de anos afastados da escola, e é normal que apresentem dificuldades para acompanhar as disciplinas e os assuntos que já estão esquecidos.

É uma situação complicada que faz com que esses alunos pensem em desistir ou até mesmo desista, mesmo tendo a vontade de terminar o ano letivo: estes se sentem limitados e esgotados, por fim, desmotivados.

Faz-se necessário destacar que se trata de meia-verdade. Há, de fato, no jovem ou adulto que retorna, depois de vários anos fora da escola, uma ansiedade para recuperar o tempo perdido, inclusive pelas pressões do mercado de trabalho.

Para Machado (2008), da mesma forma, a concepção de que esses alunos são desinteressados, preguiçosos e estão ali apenas para obter certificado, não faz justiça aos inúmeros trabalhadores que retornam, após anos de dificuldades.

Outra realidade, de cunho totalmente atual, diz respeito ao momento da pandemia, no qual enfrentamos. Tal mudança de realidade exigiu uma conduta totalmente diferente da forma de conduzir as aulas - estas passaram a ser feitas de forma remota, exigindo uma mudança radical de comportamento e conduta de ensino.

Portanto, entendemos que o ensino remoto de caráter emergencial tem o único objetivo de preencher a necessidade temporária de dar continuidade às aulas que foram interrompidas de maneira brusca, por conta do cenário pandêmico, o que se configurou num desafio para todos/as os/as envolvidos/as no processo: professores/as, estudantes e famílias, muitos dos quais não dominam ou não dominavam as ferramentas tecnológicas.

Silva, Freitas e Almeida (2021) destacam que, em se tratando da EJA, esse cenário pode se tornar ainda mais complexo, tendo em vista que, além de muitos/as não dominarem as ferramentas tecnológicas e digitais, a maioria dos/as

alunos/as jovens e/ou adultos têm outras atribuições que podem dificultar ou sacrificar seu tempo de estudo pelos meios digitais. Nasce, assim, a necessidade de outras políticas públicas condizentes com a demanda atual, pois podemos imaginar que o ensino remoto passará a ser algo do cotidiano nas escolas, de uma forma geral.

Para Weyh, Nehring e Weyh (2020), a escola por ser uma instituição social, não deixa de ser parte desse novo cenário global, sendo influenciado por este sistema de ideias, podendo transmiti-las passivamente ou ser um centro irradiador de outro pensamento, com viés transformador, formando crianças e jovens críticos e não alienados, que sabem filtrar as informações recebidas, utilizando as tecnologias para construir o conhecimento de maneira autônoma, responsável e criativa.

Por conseguinte, o ensino a distância ou a educação mediada pelas tecnologias, baseada na metodologia freireana, necessita pautar-se pelo diálogo contínuo entre alunos, professores e tutores, sendo esses últimos guias e facilitadores da construção do conhecimento nos ambientes virtuais de aprendizagem. Além disso, antes de iniciar o trabalho com os conteúdos, é preciso que procurem conhecer os discentes com quem irão interagir, estabelecendo vínculos, para que os saberes sejam contextualizados com as vivências que os alunos narram cotidianamente (WEYH; NEHRING; WEYH, 2020).

3 METODOLOGIA

O presente trabalho apresenta como tema a educação de jovens e adultos – EJA: a importância do letramento e alfabetização no processo de ensino/aprendizagem como prática pedagógica, surgindo desta maneira reflexão de analisar o universo da EJA as possibilidades de ensino que podem ser geradas para que os alunos desta modalidade de ensino possam ter uma educação que os dê possibilidade de autonomia, serem críticos, construindo seu conhecimento em seu próprio meio onde estão inseridos.

Nascendo assim, olhar e a necessidade para-nos as autoras pesquisar em diferentes fontes de artigos científicos, para estabelecer uma ideia sobre a

importância desta modalidade de ensino da EJA, quais são os reais problemas e dificuldades que são enfrentados no desenvolvimento desta modalidade de ensino.

Neste sentido, nossa metodologia desenvolvida é a pesquisa bibliográfica, tendo como abordagem descritiva. Segundo Macedo (1994, p.13), a pesquisa bibliográfica, "trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação". Para Gil (2002, p.44), "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

Segundo Gil (2008), a pesquisa descritiva é aquela que descreve características determinadas das populações ou de fenômenos. Com uma observação sistemática, através de questionários e coletas de dados com técnicas padronizadas, a finalidade da pesquisa de carácter descritivo é analisar os dados coletados sem ter a interferência do pesquisador.

Para a realização da pesquisa foram analisados artigos científicos em sites da internet, documentos, que proporcionaram reflexões importantes para as autoras, na construção do presente estudo, uma visão abrangente do contexto estudado, conforme o diálogo estabelecido com diferentes autores, a exemplo de Freire (1997), Alves (2010), Brasil (2011), Arroyo (2007), entre outros.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Foi analisado, neste presente trabalho, que a educação de Jovens e Adultos necessita de uma abordagem diferente vinda dos professores, que por sua vez precisam estar capacitados e preparados para entrar em um universo diferente do convencional, proporcionando aos seus alunos a possibilidade de desenvolver suas próprias capacidades intelectuais, tornando-se alunos capazes de pensar e não apenas de receber as informações prontas. Ficou detalhado que como a realidade desses alunos é diferente, faz-se necessário que haja uma abordagem diferente e com qualidade.

Aqui fica mais uma vez provada a necessidade de uma capacitação voltada para os professores, que muitas das vezes buscam esse tipo de aperfeiçoamento

por conta própria. Acreditamos que o governo pode intervir, proporcionando melhores capacitações a estes professores. Como exigir uma educação diferenciada e que avance em qualidade, sem a possibilidade de cursos de capacitação para que estes discentes desfrutem desse universo diferente e elaborem novas formas de fazer a educação, através da observação da realidade apresentada em sala de aula?

Importante ressaltar que esta realidade pode se modificar de escola para escola ou de alunos para alunos, isso irá depender de diversos fatores. A capacitação deve permitir que o professor tivesse uma visão ampla quanto a isso, e que manipule suas aulas que acordo com cada especificidade.

As dificuldades vividas pelos docentes são diversas, assim como pelos alunos também: se por um lado os professores devem se adaptar ao novo ambiente, os alunos que ingressam nessa modalidade de ensino precisam também se adaptar e encarar os desafios que surgem ao longo do ano letivo. Podemos pensar em adaptação do sistema de ensino, mas que não haja queda no desempenho do aluno e na qualidade de ensino, porém fica notória a necessidade de mudanças práticas que auxiliem os professores e alunos a enfrentarem tais desafios da melhor forma.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro do contexto diferenciado que requer a Educação de Jovens e Adultos – EJA, observamos que é de suma importância o preparo dos professores que desejam trabalhar frente a esta realidade. Faz-se necessário um olhar diferente que acolha esses alunos que vivem em situações opostas de outros alunos.

O fato de esses alunos apresentarem tais diferenças faz com que o professor deva acompanhar esta mudança também, assim como, a crise da pandemia que enfrentamos que forçou os alunos a aderirem às aulas remotas, aumentando assim as dificuldades, já que nossas escolas não estavam prontas, para esta nova etapa de desafio.

Acreditamos que devam existir, cada vez mais, políticas públicas que possam dar base a um ensino de qualidade, tanto da parte dos professores quanto da parte dos alunos. Salientando que o processo de alfabetização desses

alunos enfrenta diferentes desafios, necessita, pois, de políticas que enfatizem o aluno como sujeito transformador de uma sociedade e não políticas que apenas visem um número no senso, do aumento de alfabetizados, sem ir a fundo e investigar como está sendo feita a prática docente e como estão sendo preparados os professores e futuros docentes que pretendem ingressar nessa modalidade de ensino. Pois a forma que a alfabetização e a aprendizagem são feitas irá impactar o resultado que se pretende alcançar.

Na visão de Paulo Freire, o professor precisa estar atento a esta realidade, e se moldar às circunstâncias que a instituição pode ofertar, porém deve-se fazer com que o processo de aprendizagem flua de uma forma que abrace as diferenças, envolva as características específicas da turma e torne o ensino humanizado.

Portanto, é importante, que tais profissionais sejam capacitados de acordo com a demanda que enfrentará. Assim, o papel do professor na modalidade da EJA é de suma importância, pois é através dele que o aluno vencerá os seus desafios pessoais, e se sentirá apto a enfrentar outros desafios fora da sala de aula, desafios estes que o mercado de trabalho, por exemplo, cobra.

Porém, Paulo Freire tinha uma forma peculiar de pensar e fazer a educação: pensava na possibilidade de os alunos serem agentes motivadores e influenciadores do seu próprio destino, tornando-se críticos e não apenas meros ouvintes, e assim serem conduzidos à luz da educação, aceitando o convite de desfrutar de um mundo ainda com dificuldades, mas cheios de possibilidades.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nelci Moreira. **O perfil do professor da EJA: sua formação.** Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Anápolis, GO. Junho/2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação.** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (As) do campo. **Cod. Cedes**, Campinas, vol.27, n. 72, p. 157 -176, maio/ago.2007 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07 ago. 2022.

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. *In*: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lima; SOARES, Leônico (org.). **Diálogos na Educação de jovens e Adultos.** Belo horizonte, MG: Autêntica, 2011.

AVILA, Francine Freitas; AMARAL, Marcel Jardim; JUNIOR, Eduardo G. Melgar; PEREIRA, Vilmar Alves. A educação de Jovens e Adultos - EJA como possibilidade de inclusão perante os desafios contemporâneos. Universidade Federal do Rio Grande FURG. 2017. **Anais IV CONEDU**. Campina Grande. Realize Editora 2017. Publicado em 19 de dezembro de 2017. p.10

BECKER, M. S.; GOMES, A. A. B. **Alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: CEALE/ FaE/ UFMG, p. 64 - 2005.

BRASIL, Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro. *In*: PAIVA, Jane et al. (org.). **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: UNESCO, MEC, 2007.

BRASIL. Decreto nº2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamento o parágrafo 2º do art.36 e os artigos 39 e 42 da Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18/abr. 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 7.507/2011, Resolução nº 44/2011**. Inclusão de jovens (Projovem) e Brasil Alfabetizado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br.tag.decreto-n-7-507-2011>. Acesso em: 07/09/2022.

BRASIL. **Formação em nível superior de professores para atuar na educação Básica**. Decreto Nº 3.554, de 7 de agosto de 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2000/decreto-3554-7-agosto-2000-371745-publicacaooriginal-1-pe.html>

COSTA, Clarice Gomes. Desafios da EJA em face das transformações do trabalho. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v.3, n.6, p.90-103, Jul.-Dez, 2013.

COSTA, Danielle Sobral Porto; AMORIM, Antonio. **Desafios e perspectivas dos alunos da EJA na escola contemporânea**. Caderno de Educação Básica, 2021 - cp2.g12br.

DANTAS, Tânia Regina. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. Revista da FAEEBA. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.21, n.37, p.147-162, jan/jun 2012.

FERREIRA, Débora. **Letramento escolar**: saberes e fazeres da docência. Belém: Editora Cromos e Graphette Editores, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983 I.

FREIRE, P. **Educação como prática para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Conscientização teoria e prática de libertação**. São Paulo, Cortez e Moraes, 1970.

GADOTTI, Moacir. **Dimensão política do projeto pedagógico da escola**. Abceducativo - periódico - v.4, n.24, p.36 -41. São Paulo. Maio de 2003.

GASQUE, K.C.G. Dias. **Arcabouço conceitual do letramento informacional**. Ci. inf., Brasília. DF. V.39N.3, p.83 -92, set/dez, 2010.

GIL, R. L. **Tipos de pesquisa**. Licenciatura em Ciências Biológicas Disciplina de Pesquisa do Ensino de Ciências e Biologia. 2002, 2008. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ecb/files/2009/09/Tipos-de-Pesquisa.pdf> Acesso em: 07/09/2022.

GUEDES, L. F. A leitura no universo educacional de jovens e adultos. *In*: Congresso de leitura do Brasil. Cole. Campinas, SP. **Anais 17º Congresso de Leitura Brasil**. Campinas: Unicamp/FE; ALB, 2009.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** CEFIEL / IEL/ Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** CEFIEL / IEL / Unicamp, 2005 -2010.

LEITÃO, Edineide Souza Sá. **A prática pedagógica docente na perspectiva da humanização em Paulo Freire na EJA de Olinda**. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de pós-graduação em curso de mestrado. p.141 Recife, 2015.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Desafios da educação de Jovens e Adultos: construindo práticas de alfabetização**. 1ª ed, 1 reimpr. - Belo Horizonte: p.176 ICEEL - Autêntica, 2005.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA, uma perspectiva de mudança. **Revista retratos da Escola**, Brasília, v.2, n2-3, p.161 - 174, jan/dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 25 jul. 2022.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: uma contribuição de Paulo Freire, Emília Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999. 215p.

NASCIMENTO. S. M. **Educação de Jovens e Adultos EJA, na visão de Paulo Freire**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Especialização em educação: métodos e técnicas de ensino. Monografia de Especialização, p 45. Paraná, 2013.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos; questões atuais em cenário de mudança. *In*: BARBOSA, I.; PAIVA J. (org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ROCCO, Gaetana Maria Jovino Di. **Educação de Adultos**: uma contribuição para seu Estado no Brasil. São Paulo, Loyola, 1979.

ROSA, Júlia Mazinini. **A apropriação dos princípios fundamentais da teoria da evolução e os alcances abstrativos na concepção de mundo**. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2013.

SILVA, Camila Rocha; FREITAS, Ana Célia Souza; ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira. A EJA e o ensino remoto emergencial: um olhar discente. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, V.1, n.1, p.1-10, 2021. Disponível em: <http://revista.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/ISSN:2675-9144>. Acesso em: 30 jul. 2022.

SILVA, Jerry Adriani. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos - EJA**: Tudo junto e misturado. Dissertação (Mestrado em educação). fl.195. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SOARES, L. José Gomes; PEDROSO, A. P. Ferreira. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: As contribuições de Paulo Freire. **ETD - Educ. Temat. Digit.** Campinas-SP. V.15 - n2, maio/ago 2013.

SOARES, Leônico. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. *In*: MACHADO, Maria Margarida (org.). **Formação de educação de jovens e adultos**. Brasília: SECAD, MEC, UNESCO, 2008. 184 p.

SOARES, Leônico José Gomes. **O surgimento dos fóruns de EJA no Brasil articular, socializar e interferir**. *In*: RAAAB, alfabetização e cidadania - políticas públicas e EJA. Revista de EJA, n.17, maio de 2004.

SOARES, Leônico José Gomes. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.47, p.83-100, jun. 2008.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, 2004 - Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2022.

SOARES, Magda Becker. **Letrar é mais que alfabetizar**. Disponível em: <http://intervox.nce.ufjf.br/edpaes/Magda.html>, acesso em 07/09/2022.

UNESCO, BRASIL. Ministério de Educação. Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos. *In*: PAIVA, Jane Paiva; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea - 1996 -2004. Brasília: MEC, 186 p. Coleção Educação para Todos, v.1.2004.

WEYH, L. F., NEHRING, C. M., & WEYH, C. B. A educação problematizadora de Paulo Freire no processo de ensino-aprendizagem com as novas tecnologias/Problematizing education of Paulo Freire in the teaching-learning process with new technologies. *Brazilian Journal of Development*, 6(7), 44497-44507, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-171>. Acesso em: 20 jul. 2022.

READAPTAÇÃO E PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES PARA RETOMADA DAS AULAS PRESENCIAIS EM TEMPO DE PANDEMIA

Júlia Louise De O. Gomes
Leocleide De Lima Xavier
Selma Araújo Da Silva
Lívia Poliana Santana Cavalcante

RESUMO

O presente trabalho têm como o objetivo trazer para docentes de todo o mundo, as mudanças que a escola e professores encaram nessa nova fase de adaptação com qual atualmente passamos com as novas normas de segurança, em relação a saúde após a pândemia do SARS-COV-2, onde novas adaptações foram necessárias para assim a volta da tão esperada aula presencial, que tinha sido suspensa desde do mês de março do ano de 2020, por conta da pandemia e consequentemente, a quarentena que foi imposta por todo o mundo para evitar assim a maior facilidade da proliferação do vírus. Tendo isso em mente concluímos que o trabalho em questão, chega a seguinte conclusão que apesar de haver mudanças, de acordo com novas regras de adaptação, ainda há um longo caminho, mesmo com todo qual passamos para chegar a esse ponto, pois ainda a população se encontra adversos a seguir a todas essas regras, assim como também que muitas instituições se encontram com dificuldades de se manter por falta de verbas, para arca com o constate estado de higiene exigido.

Palavras-Chaves: Aulas presenciais; Covid-19; cuidados; readaptação.

ABSTRACT

The present work aims to bring to teachers around the world, the changes that the school and teachers face in this new adaptation phase with which we are currently passing with the new safety standards, in relation to health after the SARS-COV pandemic. -2, where new adaptations were necessary for the return of the long-awaited face-to-face class, which had been suspended since March 2020, due to the pandemic and consequently, the quarantine that was imposed all over the world to avoid thus facilitating the proliferation of the virus. Bearing this in mind, we conclude that the work in question, comes to the following conclusion that despite there being changes, according to new rules of adaptation, there is still a long way to go, even with all that we have gone through to reach this point, as the population still is adverse to following all these rules, as well as that many institutions find it difficult to maintain themselves due to lack of funds, to bear the constant state of hygiene required.

Keywords: Face-to-face classes; Covid-19; care; readaptation.

1 INTRODUÇÃO

Diante da atual Pandemia da COVID-19, que tem impactando mundialmente vários setores públicos e privados, a educação não ficou ileso e

vem sofrendo desgastes e consequências consideráveis. Uma das principais ações tomadas pelo governo para intervir na disseminação do vírus SARS-Cov-2 foi o isolamento social, e entre esses isolamentos, as aulas presenciais foram suspensas. Trazendo dessa maneira grande impacto para o sistema educacional Brasileiro, e principalmente para o sistema de ensino público.

A solução para o não cancelamento total do ano letivo, foi a migração emergencial e obrigatória para o ensino remoto em todas as instituições de ensino pelo mundo afora. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organizações das Nações Unidas (ONU) relatam que a pandemia de COVID-19 impactou a educação de mais de 1,5 bilhão de estudantes em 188 países (representando cerca de 91% dos estudantes de todo o planeta) (SAE DIGITAL, 2020; BARROS & VIEIRA, 2021). Contudo, grande parcela das instituições educacionais de rede pública não possuíam planejamento especializado para situações impostas pela necessidade de aulas on-line.

Adaptar-se à atual circunstância a qual a educação vem passando, foi a resposta necessária para mais esse empecilho. Principalmente no que se refere ao despreparo da comunidade escolar com a tecnologia. Uma vez que a as escolas da rede pública do Brasil não contam com um suporte tecnológico necessário para que seja ofertado um ensino remoto ideal, a qual é realidade de apenas uma pequena parcela das escolas da rede básica de ensino, ou em instituições superiores de ensino (FOCOESCOLA, 2020; BARROS & VIEIRA, 2021).

O ensino remoto trouxe grandes desafios, pois os alunos, professores, coordenadores e todo o setor da educação foram compelidos a se adaptar a uma realidade extremamente nova para os estudos on-line, sobretudo na educação dos anos iniciais. As aulas passaram a serem totalmente virtual, e por muitas ocasiões não conseguindo atingir os objetivos de ensino-aprendizagem adequando, visto que a fase de alfabetização exige bastante técnica e tempo. Porém, essa era a alternativa mais viável para se manter o funcionamento do setor educacional. Entre as aulas remotas podem-se utilizá-las de duas maneiras: em encontros Síncronos (são aqueles realizados pelo professor e alunos em momento simultâneo com interação ao-vivo, via alguma plataforma virtual de

webconferência) ou encontros Assíncronos (são atividades previamente planejadas pelo professor e que são disponibilizadas para os alunos, onde a interação não é simultânea) (ALVES, 2011; FONSECA & MATTAR, 2017). Além de toda a carência tecnológica que as escolas de rede pública enfrentam, o fator econômico familiar entra na equação dos problemas da pandemia. Muitos dos responsáveis pelos alunos não possuem condições de manter um computador com acesso à internet, alguns possui aparelhos celulares com internet móvel, que muitas vezes se divide para mais de uma criança, além de ser utilizado pelo próprio responsável para o seu trabalho. Dessa maneira as aulas remotas síncronas se tornam mais uma impossibilidade para alguns alunos, restando apenas a aula remotas assíncronas, que fez com que o desempenho de aprendizagem caísse muito.

Refletindo sobre todo esse quadro que a educação vem passando desde o início da pandemia, é notável a preocupação com a readaptação dos alunos e do corpo docente. Todas as dificuldades do isolamento, acarretou no aprendizado de inúmeras crianças na fase de alfabetização, se tornando necessário e indispensável a volta as aulas presenciais, no entanto o passo principal para esse avanço foi a iniciativa da vacinação para os profissionais da educação. Com a chegada das vacinas, os professores e funcionários das escolas podem novamente entrarem em sala de aula, no entanto, mesmo as crianças sendo um dos públicos menos afetados pelo corona-virus, são consideradas vetores de transmissão da COVID-19, e não estão na lista de pessoas para se vacinar. Com isso, é de extrema importância que todos os protocolos de cuidados para a não disseminação e multiplicação do COVID-19 aconteça. Tendo em análise essa problemática, as escolas e as secretarias de educação tem a responsabilidade de providenciar para os alunos e para os funcionários das escolas todo o material necessário como: álcool em gel, máscaras, salas de aulas ventiladas e abertas, higienização das salas nas trocas de horários, higienização dos banheiros, dos corredores, importantes desenhos de pegadas ou setas no chão indicando sentido do trânsito das pessoas de forma a evitar cruzamentos, algumas demarcações para determinar os lugares na mesa do refeitório garantindo o distanciamento necessário, cartazes nos pontos de lavagem das mãos para orientar a higienização correta das mãos, cartazes orientando sobre uso e cuidados com as

máscaras. Os alunos e funcionários devem levar suas próprias garrafas de água, e manter o distanciamento entre eles e sem trocas de materiais (GUTIÉRREZ, Adriana Coser et al.2020).

Percebe-se que um grande desafio está lançado, pois a convivência social entre os alunos sempre trouxe troca e compartilhamento de objetos, até mesmo como fator de ensinar a empatia e socialização. Além de muitas vezes, os professores responsáveis pela sala de aula necessitam ter um contato mais próximo aos "seus pequenos". Outra grande preocupação é o fator psicológico, visto que essas crianças estavam sendo mantidas dentro de casa, e sendo ensinadas que não poderiam ter contato com outras pessoas. Vendo notícias de números de mortes causadas por um vírus, e que agora de repente irão voltar a esse convívio. Devemos nos preocupar em como estará os sentimentos delas, para sabermos como apoiar e incentivar o desapego ao medo impostos pelos atuais acontecimentos. Os professores e os funcionários, que podem ou não serem do grupo de comorbidades, que estavam passando pelo mesmo isolamento, e recebendo notícias constantes de mortes e contaminação, que perderam pessoas da família ou amigos. Que tiveram que se distanciar de familiares, e agora a vida está começando a voltar ao normal. Quais cuidados o governo elaborou para essa questão?! Se ver importante a atuação de psicólogos que auxiliem, e ajudem cada uma dessas pessoas a seguir em frente, no novo âmbito social (SCHMIDT, Beatriz et al.,2020.)

Com a nova dinâmica que as aulas híbridas trouxeram, priorizamos nesse trabalho analisar o que os professores têm presenciado no início dessas aulas, se acreditam que tudo esteja caminhando bem, se estão confiantes ou se acreditam que seria necessário esperar mais para o retorno as aulas presenciais.

2 METODOLOGIA

Segundo Marconi e Lakatos (2021) a pesquisa pode ser classificada considerando quatro categorias, sendo estas: abordagem do problema; natureza; quanto aos objetivos; e quanto aos procedimentos técnicos adotados. Nesta perspectiva, a presente pesquisa classifica-se: a) Abordagem do problema: atende aos critérios qualitativos e quantitativos; b) Quanto à natureza: trata de uma pesquisa científica aplicada; c) Quanto aos objetivos: classifica-se enquanto

exploratória; d) Quanto aos procedimentos técnicos adotados, trata-se de um estudo de caso.

A pesquisa exploratória ocorreu entre agosto a dezembro de 2021, a qual aplicou -se um questionário estruturado contendo 20 perguntas (Apêndice 1), através da plataforma *Google Forms*, aplicado com 25 professores que atuam desde o ensino infantil até o fundamental I, com formação em Pedagogia.

Os dados foram analisados qualitativamente e quantitativamente, através do método de Triangulação (THIOLLENT, 2018). Atendendo-se a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que rege as normas em pesquisas com seres humanos, foi elaborado o termo de consentimento livre e esclarecido, informando aos participantes sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, riscos e benefícios previstos. Destaca-se que a identidade dos atores submetidos ao questionário *online* foi preservada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O tempo de pandemia vem afetando o cotidiano da sociedade no geral, e é evidente que a educação foi umas das áreas mais prejudicadas, uma vez que, a suspensão das aulas presenciais foi uma das primeiras medidas tomadas. Sendo assim, questões relacionadas à higiene e biossegurança, quando se pensa no retorno das aulas, vêm sendo reformuladas ao longo desse período (DUARTE, 2020).

Com o fechamento das escolas, os educadores de todos os níveis da educação, precisaram se adaptar a uma nova metodologia, o ERE, transmitidas sincronicamente através de plataformas digitais. Em meio ao turbilhão de informações, a educação não poderia parar, sendo necessário o desafio da inovação, busca de meios, recursos e soluções para educação não parar e não sofrer um dano tão prejudicial futuramente (BARRETO; ROCHA, 2020).

A volta às aulas no ano de 2021 foi um assunto polêmico, uma vez que parcela significativa da população estava vacinada ou em processo de vacinação, porém apenas a vacina seria um indicativo de volta a "normalidade" na rotina que fora rompida no início de 2020. Com a pandemia foi quase inevitável o surgimento do "novo normal" e das implicações que isso geraria no dia a dia.

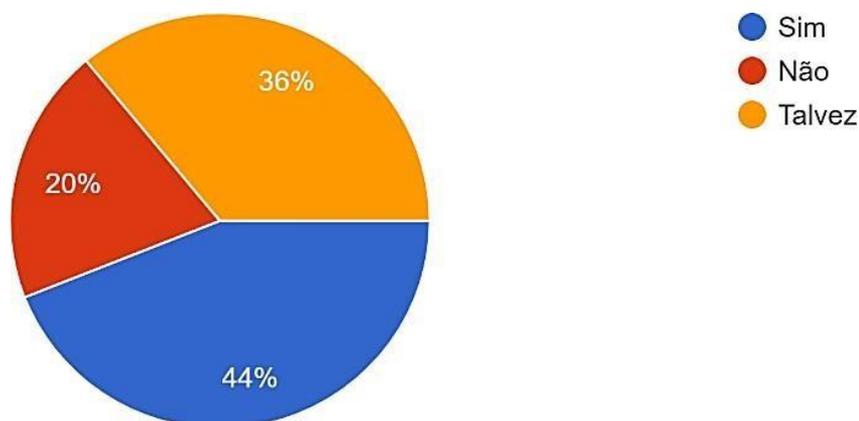
Com base da pesquisa atribuída entre os professores de ambas as redes privadas e públicas, dos anos iniciais da educação, através da aplicação de questionário virtual temos como resultado que 100% dos mesmos tomaram as duas doses das vacinas, das quais foram indicadas pela secretaria de saúde. Isso com impeto de se proteger, como também a intenção de voltar com suas atividades no campo da educação.

De acordo com o portal da UNESCO, em novembro de 2021 no Estado da Paraíba, 93.525 profissionais da educação receberam a primeira dose da vacina contra o novo coronavírus e 78.007 receberam a segunda dose (UNESCO, 2021).

As vacinas permitiram que as pessoas pudessem voltar as suas atividades que tinham antes da pandemia, mesmo que com algumas certas restrições que tiveram que ser adotadas, no entanto para chegar esse ponto foi devido à conscientização da população em tomar a vacina e seguir as novas normas que o ministério da saúde sugeriu a exemplo do uso contínuo de máscaras e álcool em gel em ambientes fechados e abertos.

No entanto, através de nossa pesquisa, foi possível perceber que, mesmo vacinados com a segunda dose contra o novo coronavírus, a maioria dos professores não se sentem seguros (56%), conforme Figura 1. Hipotetiza-se que essa insegurança seja gerada por alguns fatores, a exemplo de conscientização ainda presente na população mesmo após dois anos de pandemia, assim como a falta de infraestrutura presentes nas escolas, sendo a grande maioria na rede pública (Figura 1):

Figura 1: Percepção dos professores quanto a se sentirem seguros nas aulas presenciais durante a pandemia do novo coronavírus.



Fonte: Autores, 2021.

Com o avanço da vacinação no Estado da Paraíba, as aulas remotas passaram a ser substituídas gradativamente pelo modelo híbrido, a qual mescla momentos de aulas presenciais e online. Para isso, especialistas traçaram um Plano de Retomada, o Plano Educação para Todos em Tempos de Pandemia – PET-PB.

O plano de retomada as aulas, tem como objetivo proporcionar uma melhor segurança para os alunos, professores e os demais membros que constituem a equipe escolar. Por isso o mesmo foi realizado as fases da retomada as aulas, sendo elas:

- I - 1ª FASE: 70% Ensino Remoto + 30% de Ensino Presencial;
- II - 2ª FASE: 50% Ensino Remoto + 50% de Ensino Presencial;
- III - 3ª FASE: 30% Ensino Remoto + 70% de Ensino Presencial;
- IV - 4ª FASE: 10% Ensino remoto +90% de ensino presencial (PET-PB, 2021).

O Plano de Educação para Todos Decreto Em Tempos De Pandemia - PET-PB, foi estabelecido por meio do Decreto nº 41.010 de 07 de fevereiro de 2021, e dispõe sobre o processo de retomada das aulas presenciais dos Sistemas Educacionais da Paraíba e demais instituições de Ensino Superior sediadas no território paraibano (PET-PB, 2021).

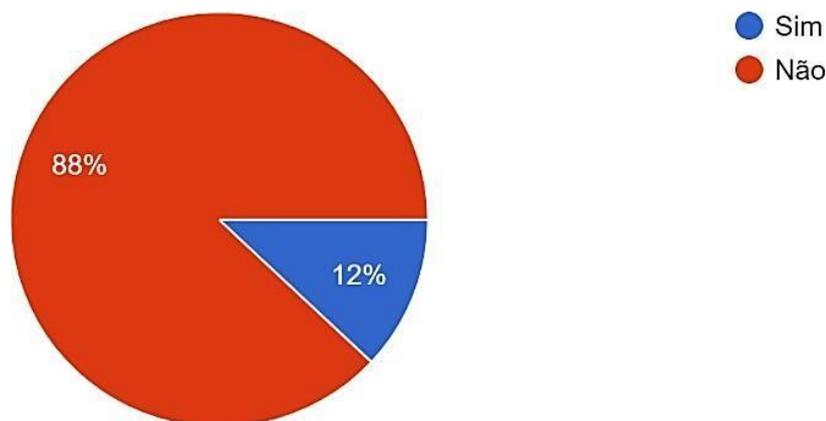
O Plano de Educação para Todos em Tempos de Pandemia (PET-PB), foi lançado no ano de 2021, pelo atual governador da Paraíba João Azevedo, onde o

mesmo por meio do plano define o processo de retomada as aulas, que objetiva o retorno às aulas presenciais de forma segura e que estejam dentro dos parâmetros de segurança contra a Covid-19. O plano foi dividido em quatro fases, mais especificamente em artigos quais tomam formas de guias de orientação, que abordam a retomada ao ensino presencial a partir de modelos híbridos, sempre levando em consideração as análises realizadas pelas autoridades sanitárias. Sendo os guias:

- I- Governança, Diagnóstico e Planejamento de Retomada;
 - II- Orientações Sanitárias;
 - III- Organização pedagógica
- Aspectos Socioemocionais e Acolhimento Psicossocial (PET-PB, 2021).

Ainda em relação a nossa pesquisa, verificamos que a maioria dos professores entrevistados (88%) encontram-se livres de comorbidades, isso significa que caso contraíssem a COVID-19 estão menos propensos a terem um diagnóstico mais grave, necessitando de internação em um leito de UTI ou até mesmo a morte (Figura 2).

Figura 2. Comorbidades em sala de aula entre professores.



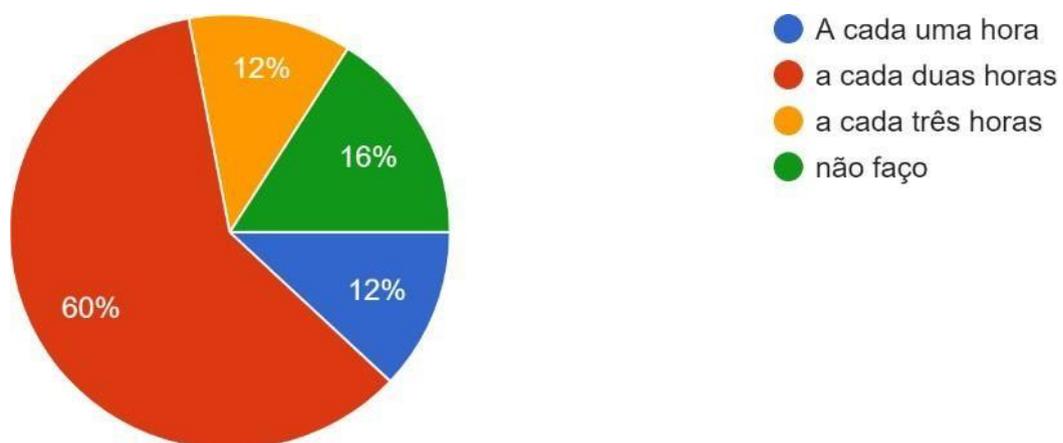
Fonte: Autores, 2021.

Quando falamos de doenças sempre vem em nossas mentes algo como resfriados, alergias, ou simples casos de intoxicação alimentar, porém não doenças mais comprometedoras, como diabetes, obesidade e problemas arteriais, não que as outras doenças mencionadas antes não possam se torna

algo sério se tornadas de animo leve. Talvez essa leveza encontrada em relação a esse tema, seria porque grande parte dos docentes não apresentem tal estado de saúde e se sentem mais confiantes com a volta das atividades, essa confiança se deve do fato que a vacina em questão foi projetada com o intuito, de proporcionar liberdade entre tanto acima de tudo de tudo devolver á população a segurança que lhes foi tirada com a pandemia, permitindo assim aos mesmos uma nova retomada em suas vidas e atividades diarias sejam as mesmas em qual areá for. Claro devemos levar em consideração do qual importante foi o papel da vacina, para a retomada de certas atividades, sendo elas uma das principais a retomada das aulas presenciais ou semi-presenciais.

Reforçamos enquanto pesquisadoras e educadoras a importância da vacinação e prevenção da transmissão da Covid-19, cumprindo os protocolos necessários, entre eles, o uso de máscaras, durante o período que professores e estudantes estão em espaço escolar. Para sabermos mais sobre essa questão, perguntou-se sobre a quantidade de vezes que as máscaras são trocadas no período de permanência na escola, com isso verificamos que a maioria dos professores realiza a troca de máscaras a cada duas horas (60%), e um dado preocupante: 16% não realiza troca, permanecendo com a mesma durante as quatro horas de aula seguidas (Figura 3).

Figura 3. O uso e a troca da máscara entre os professores entrevistados.



Fonte: Autores, 2021.

Com os dados obtidos em relação a perguntas feitas em torno do assunto do uso e a troca de máscara, verificou-se uma inconstância em relação às respostas dadas pelos professores diante da questão sobre o tempo que é realizado a troca e quantidade de máscaras, sendo que não deveria haver essa divisão em primeiro lugar, pois mesmo com todas as informações, dados e pesquisas compartilhados para o público pelo órgão responsável da saúde.

Essa discordância foi principalmente na troca de máscaras, sejam elas de tecidos ou descartáveis, que não coincidem com as quantidades respondidas, então percebemos o fator do descaso sobre esse ponto, pois como já dito é o indicado seria a troca a cada duas horas como também o uso constante de álcool em gel. Além disso, é importante lembrar que além da importância da higienização e seguir os protocolos, faz-se necessário lembrar que o uso de descartáveis, máscaras e luvas, geram rejeitos que serão encaminhados para aterros sanitários, nesse sentido, os princípios da sustentabilidade deve ser observado também. Logo, o ideal é seguir o indicado pelos órgãos de saúde, sendo o uso e troca de máscaras, principalmente as feitas de pano qual o material pode ser reutilizado após a lavagem, a cada duas horas, não havendo necessidade da troca em tempo inferior, com exceção de casos eventuais.

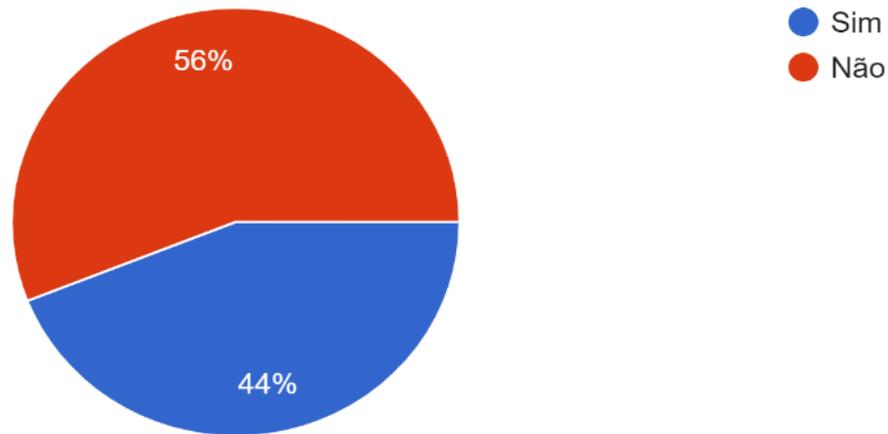
Enfatiza-se ainda que, em nenhum outro momento na história da humanidade, falou-se tanto sobre a importância da higienização, quanto o período atual pandêmico, pois o mesmo trouxe a devida atenção sobre esse assunto, necessitando reforçar diariamente os hábitos de higiene, sendo uma das mais recomendadas desde o início da pandemia o uso constante da máscara, dentro ou fora de ambientes que estejam aglomerados.

Dentre as várias medidas principais na prevenção da COVID-19, destaca-se o uso de máscaras e o distanciamento social, além da higienização contínua das mãos e dos materiais utilizados como sendo importantíssimo na diminuição do contágio do vírus, pois, o mesmo é eliminado se a lavagem for realizada de forma eficaz (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020).

Diante o exposto até aqui, procurou-se compreender também o contexto que está inserido os estudantes, uma vez que a escola não é constituída unicamente pelos professores. Nesse sentido, questionou-se aos professores

sobre a frequência dos estudantes nas aulas presenciais/híbridas nessa retomada da normalidade no decorrer da pandemia do novo coronavírus (Figura 04).

Figura 4: Alunos matriculados que estão frequentando as aulas presenciais.



Fonte: Autores, 2021.

Com isso percebemos que 56% dos professores afirmam que os estudantes matriculados optaram por permanecer no ensino remoto (Figura 4), mesmo com a volta as aulas presenciais, pois boa parte ainda se encontra adictosa forma de aulas remotas, isso se deve ao fato que os pais e alunos ainda se sentem inseguros em relação a toda a fase de readaptação da volta as aulas presenciais, consequência da falta de infraestrutura presente na maioria das escolas para receber e manter uma grande vinda de pessoas, desde alunos, professores, pais, cordenadores e etc.

Outro ponto que deve ser observado é que, percebe-se também que há certa incostância em relação aos números de alunos em sala de aula, sejam elas no fundamental ou nos anos iniciais. Provavelmente, relacionado ao fato de os números em referência a quantidade de alunos que retornaram serem desiguais. Isso significa que não há uma quantidade exata de alunos em cada sala de aula, portanto os dados acima no gráfico (Figura 4) ressaltam o fato de haver essa insegurança em relação à retomada das aulas presenciais, mesmo a escola se propondo a seguir as medidas de segurança propostas pelos órgãos de saúde coletiva.

O PET-PB enfatiza ainda que, a organização das atividades educacionais presenciais deverá considerar a presença de grupos de no máximo 50% dos estudantes da turma convencional, considerando o distanciamento social de 1,5

metros, com um dia da semana destinado para higienização do ambiente escolar, sendo indicado este dia apenas para aulas remotas e/ou momentos assíncronos (PET-PB, 2021).

Diante os dados apresentados pelos professores, indicando que 56% dos estudantes matriculados não estão frequentando as aulas presenciais. Questionou-se também sobre as medidas de segurança indicadas no PET-PB, sobre a quantidade de estudantes em cada sala de aula e a quantidade de dias que estes estão no ambiente escolar. Observou-se que, a maioria dos professores (68%) afirmam que as aulas ocorrem de segunda à sexta-feira, ou seja, os cinco dias úteis da semana, sem um dia em específico para realização da higienização e sanitização da escola.

Acredita-se que, com a pandemia causada pelo novo coronavírus houve uma mudança significativa na vida de toda sociedade, surgindo a necessidade da implementação de medidas de segurança sanitária, que foram e são criadas constantemente para promover um ambiente salubre, higiênico e saudável a todas as pessoas e para a prevenção da proliferação do vírus junto com o surgimento dessas implementações, leis e decretos foram criados com o objetivo de regulamentar a situação vivida pela população mundialmente.

A partir do momento que as medidas sanitárias se tornaram oficiais, o descumprimento das mesmas, podem acarretar medidas de responsabilização administrativa, civil e até mesmo penal, em outras palavras, é, sim crime. Diante do Código Penal-Decreto-lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940:

A infração de medida sanitária preventiva Art.268-Infringir determinação do poder público, destinada a impedir introdução ou propagação de doença contagiosa:

Pena- detenção, de um mês a um ano, e multa.

Parágrafo único- A pena é aumentada de um terço, se o agente é funcionário da saúde pública ou exerce a profissão de médico, farmacêutico, dentista e enfermeiro.

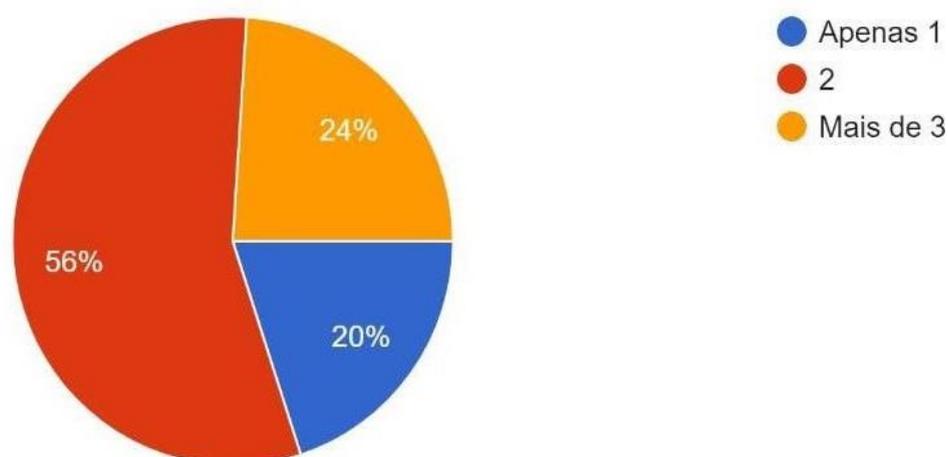
No Brasil, diferentes estados têm adotado diferentes maneiras de reagir no caso do descumprimento das medidas estabelecidas. A Paraíba, por exemplo, optou de acordo com o Decreto n. 40.242/2020, o Governo da Paraíba afirmou que:

O descumprimento (...) ensejará aplicação de multa de 100,00 (cem reais) por cada pessoa encontrada sem a máscara no interior dos

estabelecimentos, sem prejuízo da apuração de ilícitos criminais, decorrentes da infração à medida sanitária preventiva (art.268 do Código Penal) e de desobediência (art.330 do Código Penal).

Além de questionarmos os professores sobre o uso e troca de máscaras no decorrer do período que os estudantes estão na unidade escolar, considerando a transmissibilidade do coronavírus, especificadamente da nova variante ômicron. Procurou-se identificar o uso e troca de máscaras entre os estudantes, conforme pode ser observado na Figura 5. Percebe-se que a maioria dos estudantes (76%) realizam até duas trocas de máscaras no período que estão na escola, dado preocupante, uma vez que 20% permanecem às quatro horas de aula com a mesma máscara, descumprindo as recomendações sanitárias e de saúde.

Figura 5: A troca constante das máscaras entre os estudantes no período que estão na escola.



Fonte: Autores, 2021.

O cenário epidemiológico do Brasil está evoluindo por conta da vacinação contra a Covid-19, mas, mesmo antes de chegar ao país, em novembro de 2021, a nova variante Ômicron já levantava muitas questões, especialmente sobre a sua alta transmissibilidade, razão que fez a Organização Mundial da Saúde (OMS) denominá-la como uma Variante de Preocupação. O fato de que a infecção pela variante Ômicron esteja em uma crescente pelo mundo, faz com que as crianças também sejam afetadas (FIOCRUZ, 2022).

Portanto, quando se trata de volta às aulas, principalmente as presenciais, cuidados são necessários para que tudo possa ocorrer da melhor forma possível para a segurança de todos que se encontram naquele ambiente. Dito isto, é

importante levarmos em consideração todas as orientações fornecidas pela secretária de saúde, isso vale para as instituições públicas e privadas de todos os estados brasileiros.

Além do exposto, destaca-se ainda o papel do professor sempre foi fundamental para o alcance de objetivos, e agora no período pandêmico não poderia ser diferente. Os educadores de todo o mundo tem, no momento atual o importante papel de garantir que seus alunos possam compreender os devidos cuidados para se protegerem, porém para isso, o mesmo deve servir de exemplo para eles. Com isso ele deve praticar as informações de medidas de segurança contra o coronavírus. Sendo assim, o uso da máscara se encontra sendo ainda de maior importância, assim como uma de tantas outras, feitas pela Secretária de Saúde é evitar os compartilhamentos de objetos pessoais de uso individual com as demais pessoas, e isso inclui garrafas de água, pois as mesmas servem como substitutas dos bebedouros que muitas vezes se encontram no ambiente escolar e nos demais locais.

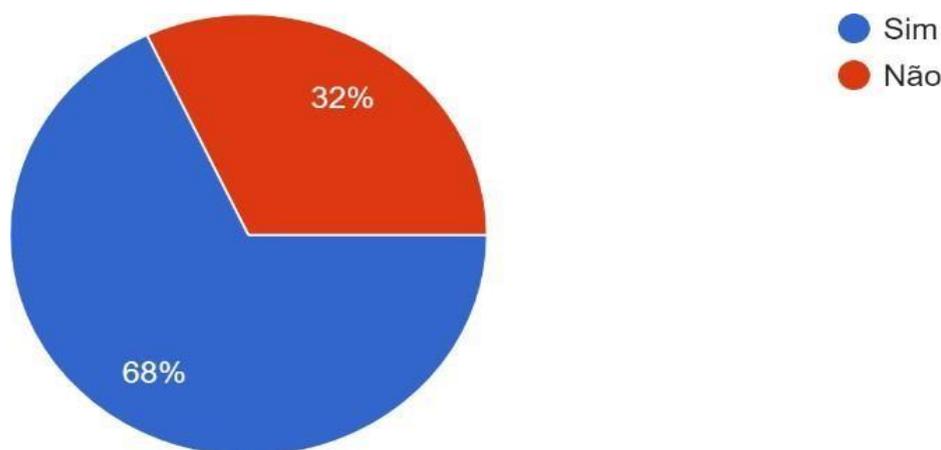
A medida reforça e detalha as orientações que já vêm sendo dadas pelo Ministério da Saúde; como: cuidados gerais a serem adotados individualmente pela população, por exemplo, mantendo a distância estabelecida de exatamente 1,5 metros, seja isso em qualquer tipo de ambiente; cuidados gerais e medidas de higiene a serem adotadas por todos os setores de atividades.

Como o uso sempre constante do álcool 70% assim como a lavagem regular das mãos; medidas de distanciamento social a serem adotadas individualmente e por todos os setores de atividades, como o uso de máscara; medidas de higiene, ventilação, limpeza e desinfecção a serem adotadas individualmente e por todos os setores de atividades, escola e outros tipos de estabelecimentos que tenham a movimentação de pessoas; medidas de triagem e monitoramento de saúde a serem adotadas por todos os setores de atividades, principalmente aqueles responsáveis pela saúde; medidas para o uso de equipamento de proteção; uso de transporte individual; e uso de transporte coletivo, geralmente máscaras ou viseiras.

Em referência a resposta obtida, podemos apenas supor que a maior porcentagem em relação à resposta sim, origina-se de docentes que trabalham

na rede pública, pois como bem sabemos existem alunos de baixa renda ou que se encontram por vezes em algum tipo de situação desvantajosa, e vão para escola com intuito de apenas se alimentar e com a pandemia sabemos que essa realidade muito se agravou, durante essa época e posteriormente a da quarentena, isso afetou e muito os setores financeiros de todo mundo, e nosso país não foi exceção, o Brasil nos últimos anos vinha combatendo com sucesso a luta contra a fome e com a pandemia essa realidade mudou, chegando até triplicar. Então isso faz com que se torne um tanto essencial a cantina, e principalmente mais especificamente as que se encontram na rede pública se tornem incapazes de serem inativas. A alimentação escolar é um direito assegurado na Constituição Federal do Brasil, sendo dever do Estado garanti-la a todos os estudantes matriculados na rede pública de educação básica.

Figura 7: Merenda em tempos de pandemia.



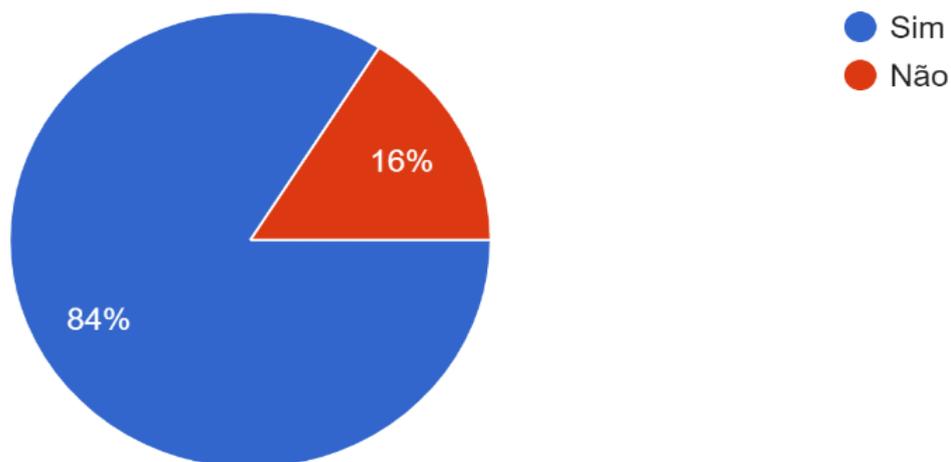
Fonte: Autores, 2021.

Os professores, em sua grande maioria confirmaram que está havendo sim, uma certa dificuldade encontrada no compartilhamento de informações em sala de aula, pois o uso da máscara acaba dificultando o som da voz que está sendo transmitido para os alunos, muitas vezes o som da voz dos docentes sendo obstruídas por outros sons presentes no ambiente, resultando assim em uma maior dificuldade de total compreensão.

Isso também vale para as pessoas que possuem deficiências auditivas, qual com uso da máscaras aumentou o grau de dificuldade de comunicação, deixando essa população ainda mais isolada. Isso se deve ao porquê de quando

cobrimos a boca, perdemos uma parcela importante da forma de se comunicar. A movimentação da boca e expressões faciais também fazem parte da comunicação. (ANNA GABRIELA, 2021).

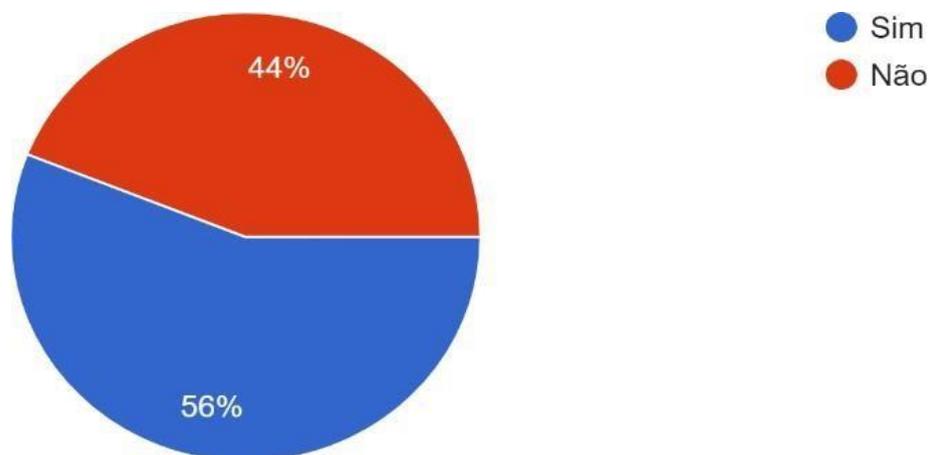
Figura 8: Dificuldades na atenção dentro da sala de aula



Fonte: Autores, 2021.

Sabemos que boa parte da população, mesmo após todo esse tempo, ainda se encontra ainda não cumprindo as regras do novo normal em que nós nos encontramos hoje. A população da escola também se encontra nessa categoria, principalmente quando as escolas não levam em conta as normas, o distanciamento e outras regras impostas. Talvez pelo fato de que grande parte dos alunos, e do próprio corpo docente da escola não seguirem as normas estabelecidas contra o Covid -19, isso acaba não gerando e conseqüentemente passando segurança necessária, muitas pessoas ainda se sintam, em sua maioria pais, com a retomada e por isso acabam exitando em mandar de retorno as aulas (Figura 9).

Figura 9: Cuidados na sala de aula.

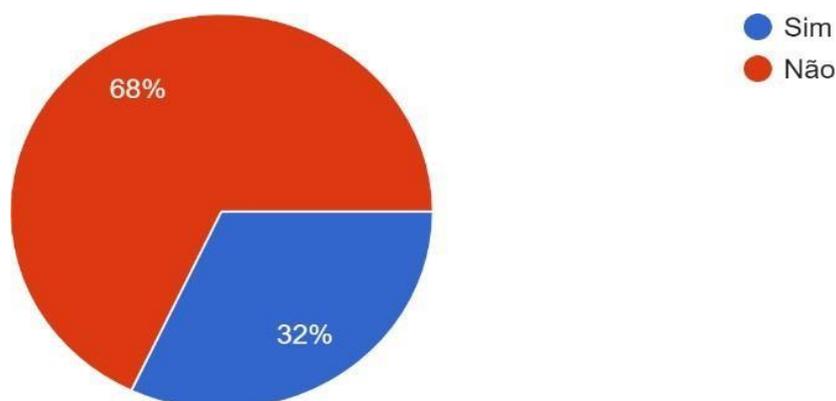


Fonte: Autores, 2021.

O Governo do Brasil desde início mantém esforço contínuo para garantir o atendimento em saúde à população, em parceria com estados e municípios, desde o início da pandemia. O objetivo é cuidar da saúde de todos e salvar vidas, além de promover e prevenir a saúde da população.

Em relação às respostas sobre o fato do compartilhamento em sala de aula entre os alunos, a grande maioria dos professores responderam que não (68%), conforme Figura 10, observa-se que ,não está havendo o compartilhamento de materiais pessoais, no entanto sabemos que pode haver um certo equívoco nas respostas dos professores, pois os mesmos não podem manter um controle ou um registro exato sobre esse assunto em questão.

Figura 10: O compartilha de objetos pessoais.



Fonte: Autores, 2021.

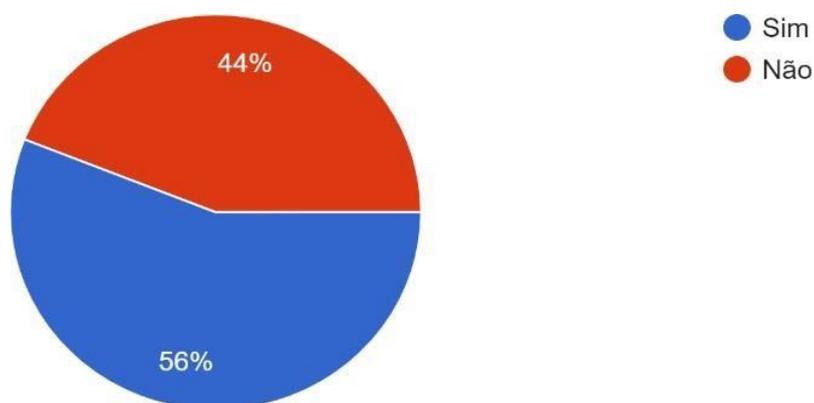
Como sabemos, uma das maiores indicações junto as outras existentes, seria se eludir de compartilhar objetos de uso pessoal, porque de acordo com o médico infectologista e coordenador do Serviço de Controle de Infecção Hospitalar no Hospital Geral de Guarulhos (HGG), Daniel Lorenzo Bartmann, há itens com risco de transmissão de vírus e bactérias quando compartilhados, sendo que nenhum deles deve ser usado por mais de uma pessoa sem antes haja a devida limpeza e higienização: *“Objeto de uso pessoal não devem ser compartilhados de maneira geral após seu uso, exceto após devida limpeza e desinfecção com álcool 70% ou lavagem com água e sabão”*, esclarece.

Além de evitar compartilhar objetos pessoais, todas as outras medidas de segurança devem ser levadas em consideração para mitigar a transmissão do vírus, e dentro da sala de aula isso não deve ser diferente, evitar lápis ou outros materiais escolares, alimentos e brinquedos que possam vir a ser cobertos por saliva ou até mesmo outros tipos de secreções.

Em relação ao fato dos alunos levarem seu próprio álcool em gel e as respostas obtidas, pode haver certa discordância, pois em sua grande maioria a própria escola disponibiliza esse item em questão, geralmente na entrada e saída da escola, nos corredores perto das salas de aula, banheiro e etc.

No entanto alguns cuidados são necessários ao lidar com esse assunto, principalmente por conta das queimaduras de álcool em gel, mesmo que raramente aconteça mesmo em sua forma mais líquida, outro ponto seria também o cuidado com criança ingerir tal substância e com a quarentena, e as pessoas passando tempo dentro de casa, principalmente as crianças e com a comercialização livre do álcool em gel, muitas pessoas têm acesso a essa substância em qualquer loja de conveniência.

Figura 10: As crianças estão levando álcool 70%.

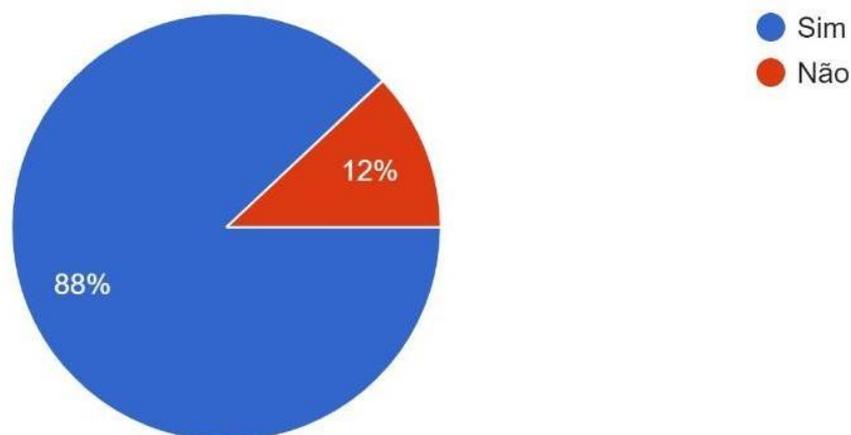


Fonte: Autores, 2021.

Vimos que boa parte da população docente acredita que positivamente que às aulas presenciais podem sim ser realizadas, com tudo para que isso seja exitoso todos os cuidados devem ser necessarios para que isso aconteça, as regras de distanciamento que, devem ser sinalizadas dentro u fora da sala de aula, o uso do alcool em gel e a limpeza dos ambientes.

Temos que levar em conta também ao fato do desafio na questão da vacinação em crianças e adolescentes, que após um longo periodo veio a ser disponibilizada para os mesmos, no entanto as aulas são essenciais, tanto para suprir o deficit na parte do desenvolvimento como para melhor desinvolvura das habilidades sociais, porém isso será possível se as escolas e instituições seguirem todas as regras e normas impostos pela Secretária de Saúde.

Figura 11:As voltas as aula são viáveis?



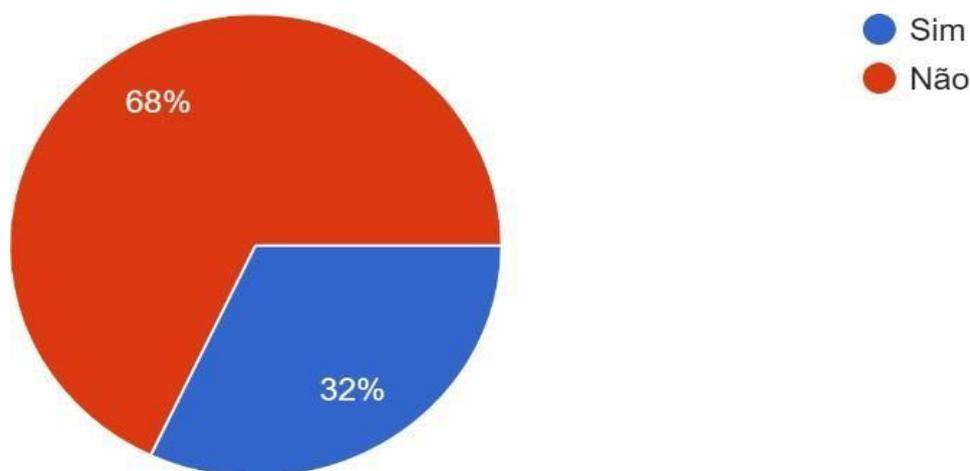
Fonte: Autores, 2021.

Os professores perceberam que não há nenhum tipo de insegurança por parte dos alunos, talvez isso se deva a falta de maturidade por parte deles, para assim compreenderem melhor o risco que os rodeiam e da situação do momento.

Portanto uma das variáveis que pode ser de ajuda nesse momento, seria focar em competências socio emocionais, onde seria trabalhada da melhor forma as questões da pandemia, do isolamento e do novo real.

Nesse caso recomenda-se o fortalecimento de espaços para fala e escuta qualificada dos estudantes e profissionais, com foco nas competências socioemocionais, tanto remotamente quanto presencialmente, respeitando o distanciamento físico, de modo a fortalecer as relações humanas e promover a cooperação entre a comunidade escolar.

Figura 12: A insegurança com a volta as aulas.



Fonte: Autores, 2021.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo abrir caminho para análises e perspectivas, do retorno a volta às aulas e as expectativas que estão ali presentes por todos os envolvidos. Sabendo que não estamos ainda no melhor dos cenários, temos que ter em mente o quão importante é os protocolos de cuidadosa serem seguidos. As escolas têm com esse retorno objetivo de ir muito além de ensinar assuntos escolares, mas de ensinar as novas adaptações de convivência

da sociedade, que os alunos precisam ao cuidar de si e do próximo. Através da atuação dos professores, as escolas podem alcançar caminhos viáveis para implementações de metodologias únicas, feita pela busca ativa que cada educador faz para melhorar o desenvolvimento dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

BARRETO, A; ROCHA, D. **Covid - 19 e Educação: Resistência, Desafios e (Im) possibilidades. Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa**, v. 2, 2020.

CRIANÇA SEGURA. **Alcól no combate ao vírus**. Disponível em: <<https://criancasegura.org.br/noticias/riscos-alcool-criancas-combate-ao-coronavirus/>> Acesso em: 15 fev. 2022.

COELHO, Elenise Abreu et al. Saúde mental docente e intervenções da Psicologia durante a pandemia. **PSI UNISC**, v. 5, n. 2, p. 20-32, 2021. Disponível em: <<https://pbeduca.see.pb.gov.br/p%C3%A1gina-inicial/plano-de-educ%C3%A7%C3%A3o>> Acesso em: 27 dez. 2021.

DA SILVA GABRIEL, Nilson et al. O retorno às aulas no pós-pandemia: estudo de caso e análise comparativa entre o ensino público e o ensino privado. **Terrae Didática**, v. 17, p. e02105-e02105, 2021.

DE SOUZA, Dominique Guimarães; MIRANDA, Jean Carlos. Desafios da implementação do ensino remoto. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 4, n. 11, p. 81-89, 2020.

FIOCRUZ. **Covid-19, crianças e o que se sabe da variante Ômicron**. 2022. Disponível em: <<http://www.iff.fiocruz.br/index.php/8-noticias/823-criancas-omicron>> Acesso em: 10 de fev. 2022.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, v. 34, p. 29-41, 2020.

GUTIÉRREZ, Adriana Coser et al. **Contribuições para o retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia de Covid-19**. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2020/abril/mascaras-caseiras-podem-ajudar-na-prevencao-contr-o-coronavirus>>.

IMEP. A utilização de máscaras aumentou a dificuldade de comunicação para os surdos. Disponível em: <<https://imepeducacional.com.br/elementor-8103/>> Acesso em: 27 dez. 2021.

LIMA, Jânio Robson Rocha. A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO HÍBRIDO NO PERÍODO PÓS-PANDEMIA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 2, p. 10-10, 2021.

NOVAIS, J. S. **Metodologia da Pesquisa e do Ensino de Ciências e Biologia em Cursos à Distância: Questões Teóricas**. Rev. Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. Vol. 8. 2009.

PARAÍBA. **Plano de Educação para Todos Decreto Em Tempos De Pandemia - PET-PB**. 2021. Disponível em: <<https://pbeduca.see.pb.gov.br/p%C3%A1gina-inicial/plano-de-educa%C3%A7%C3%A3o>> Acesso em: 27 dez. 2021.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E.; ALMEIDA, L. H. C. **A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações**. FAPERGS, 2020.

RODRIGUES, Andréa et al. EDUCAÇÃO BÁSICA E PANDEMIA: ENTREVISTA COM PROFESSORES DE QUATRO PAÍSES. **Pensares em Revista**, n. 20, 2021.

SAE DIGITAL. Sistema de Ensino Digital. **Educação e Coronavírus – Quais são os impactos da pandemia?** 2020. Disponível em: <sae.digital/educacao-e-coronavirus/> Acesso em: 14 jan. 2022.

ROCHA, M. B. (Re) Aprender a ensinar em tempos de Covid-19: discutindo os desafios na prática docente. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1, 2021.

SATO, Ana Paula Sayuri. Pandemia e coberturas vacinais: desafios para o retorno às escolas. **Revista de Saúde Pública**, v. 54, p. 115, 2020.

SCHMIDT, Beatriz et al. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 37, 2020.

SPDM. Compartilhamento de objetos pessoais contribui para a propagação do Sars-CoV-2. Disponível em: <<https://www.spdm.org.br/saude/noticias/item/3535-compartilhamento-de-objetos-pessoais-contribui-para-a-propagacao-do-sars-cov-2>> Acesso em: 15 fev. 2022.

SPERANDIO, Naiara; DE CASTRO MORAIS, Dayane. Alimentação escolar no contexto de pandemia: a resignificação e o protagonismo do Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Segurança Alimentar e Nutricional**, v. 28, p. e021006-e021006, 2021.

TJDF. **Medida contra coronavírus**. Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprens/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/nao-submissao-a-medida-contracoronavirus-pode-ser-crime#:~:text=dezembro%20de%201940,-,Infra%C3%A7%C3%A3o%20de%20medida%20sanit%C3%A1ria%20preventiva,a%20um%20ano%20e%20multa>> Acesso em: 15 fev. 2022.

UNICEF. **Precauções na sala de aula durante a pandemia.** Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/precaucoes-na-sala-de-aula-durante-pandemico-de-covid-19>> Acesso em: 15 fev. 2022.

UNESCO. Situação da educação no Brasil (por região/estado - nov. 2021). 2021. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/covid-19-education-Brasil>> Acesso em: 14 jan. 2022.

