

DIÁLOGOS CIENTÍFICOS EM **PEDAGOGIA**

PRODUÇÕES CIENTÍFICAS 2023.1
VOLUME I



Guaraciane Mendonça de Lima
Ivanildo Félix da Silva Júnior
Márcia de Albuquerque Alves
(Organizadores)

**DIÁLOGOS CIENTÍFICOS EM PEDAGOGIA:
PRODUÇÕES ACADÊMICAS 2023.1
VOLUME I**

**Guaraciane Mendonça de Lima
Ivanildo Félix da Silva Júnior
Márcia de Albuquerque Alves
(Organizadores)**

ISBN: 978-65-5825-182-8

**DIÁLOGOS CIENTÍFICOS EM PEDAGOGIA:
PRODUÇÕES ACADÊMICAS 2023.1
VOLUME I**

**Guaraciane Mendonça de Lima
Ivanildo Félix da Silva Júnior
Márcia de Albuquerque Alves
(Organizadores)**

Centro Universitário – UNIESP

Cabedelo - PB
2023



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIESP

Reitora

Érika Marques de Almeida Lima

Editor-chefe

Cícero de Sousa Lacerda

Editora-técnica

Elaine Cristina de Brito Moreira

Corpo Editorial

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

Copyright©2023 – 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).

Capa e Diagramação:
Márcia de Albuquerque Alves

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

D537 Diálogos científicos em pedagogia: produções científicas 2023.1 – Vol. I [recurso eletrônico] / Organizadores, Guaraciane Mendonça de Lima, Ivanildo Félix da Silva Júnior, Márcia de Albuquerque Alves. - Cabedelo, PB : Editora UNIESP, 2023.

258 p. ; il. : color.

Tipo de Suporte: E-book
ISBN: 978-65-5825-182-8

1. Produção científica – Pedagogia. 2. Pedagogia - Interdisciplinaridade. 3. Diálogos – Conhecimento científico. 4. Produção acadêmica. I. Título. II. Lima, Guaraciane Mendonça de. III. Silva Júnior, Ivanildo Félix da. IV. Alves, Márcia de Albuquerque.

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

APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA): REVISÃO INTEGRATIVA - Elton da Silva Barbosa, Guaraciane Mendonça de Lima	06
A IMPORTÂNCIA DA IDENTIFICAÇÃO DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O TRABALHO DOCENTE - Sheila Thamyres de Sousa Santos, Fernanda Larissa Brasilino e Alencar	30
SALA DE AULA: UM ESPAÇO RESSIGNIFICADO PARA PROMOÇÃO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA - Josilene Do Nascimento Silva Clementino, Jorbson Bezerra Barros	46
OS DESAFIOS DA VIDA ADULTA DE PESSOAS NO ESPECTRO AUTISTA COM DIAGNÓSTICO TARDIO - Rho Anny Mello de Abreu Silva, Izolda Maria de carvalho Silva	64
A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL - Wanessa Leite Durand Paulino, Guaraciane Mendonça de Lima	78
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO QUILOMBO GURUGI I DO MUNICÍPIO DE CONDE - Núbia Nascimento Da Silva, Márcia de Albuquerque Alves	93
A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Patrícia Rodrigues de Souza, Guaraciane Mendonça de Lima	109
BRINCANDO E APRENDENDO: A LUDICIDADE COMO TÉCNICA FACILITADORA DA APRENDIZAGEM - Natália do Nascimento Gomes, Izolda Maria de Carvalho Silva	121
O LÚDICO E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL - Manuela Shirley de Santana Costa, Izolda Maria de Carvalho Silva	141
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - Ana Paula da Silva Conceição, Izolda Maria de Caralho Silva	163
A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Adailza Pereira dos SANTOS, Izolda Carvalho SILVA	183
AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CONSTRUÇÃO DO SER SOCIAL - Luciana Maria Lisboa Cisneiros, Guaraciane Mendonça de Lima	195
O PAPEL DA ESCOLA NA IDENTIFICAÇÃO DO TDAH EM ALUNOS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA - Joana Angélica Ferreira de Figueirêdo, Fernanda Larissa Brasilino e Alencar	209
A METODOLOGIA DO LÚDICO ENTRELACADO AO MÉTODO KUMON LÍNGUA PÁTRIA - Jordana Pereira de Lima, Guaraciane Mendonça de Lima	226
A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA MARINHA BRASILEIRA - Denise Aires Moraes, Guaraciane Mendonça de Lima	241

APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA): REVISÃO INTEGRATIVA

Elton da Silva Barbosa¹
Guaraciane Mendonça de Lima²

RESUMO

Este artigo apresenta os avanços científicos sobre a aprendizagem de crianças com TEA, considerando o aumento da prevalência do Transtorno do Espectro do Autismo - TEA (CDC, 2023). Ele foi realizado através de uma revisão integrativa da literatura baseada em Artigos publicados no período de 2013 a 2023, nas bases de dados “Scientific Electronic Library Online (SCIELO)”, “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)” e “Portal de Periódicos da Capes”. Os descritores utilizados na pesquisa foram “Aprendizagem”, “Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)” e “Educação Inclusiva”. Os critérios de inclusão definidos para a seleção dos Artigos foram os que retratassem a temática, nos idiomas português, inglês e espanhol, sendo excluídos editoriais, cartas, jornais, comentários, artigos incompletos, monografias, artigos sem resumo, Artigos inacessíveis na íntegra, online e gratuitamente; e que não abordassem o tema. Foram identificados 298 artigos, dos quais 12 cumpriram os critérios de inclusão estabelecidos. Os estudos retrataram abordagens distintas, levando-se em consideração que a aprendizagem de crianças com transtorno do espectro do autismo varia de acordo com o nível de suporte que cada uma delas apresenta. Diante disso, os resultados apontaram para a importância de abordagens individualizadas, valorização do brincar, uso de tecnologias educacionais, formação adequada dos professores e envolvimento da família e comunidade escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem; Transtorno do Espectro do Autismo; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This article presents scientific advances on the learning of children with ASD, considering the increased prevalence of Autism Spectrum Disorder - ASD (CDC, 2023). It was carried out through an integrative literature review based on Articles published from 2013 to 2023, in the databases “Scientific Electronic Library Online (SCIELO)”, “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD)” and “Portal of Periodicals of Capes”. The descriptors used in the research were “Learning”, “Autism Spectrum Disorder (ASD)” and “Inclusive Education”. The inclusion criteria defined for the selection of Articles were those that portrayed the theme, in Portuguese, English and Spanish, excluding editorials, letters, newspapers, comments, incomplete articles, monographs, articles without abstracts, Articles inaccessible in full, online and free of charge; and that they did not address the topic. A total of 298 articles were identified, of which 12 met the established inclusion criteria. The studies portrayed different approaches, taking into account that the learning of children with autism spectrum disorder varies according to the level of

¹ UNIESP, elton.advpb@gmail.com

² UNIESP, guaraciane.lima@iesp.edu.br

support that each one of them presents. In view of this, the results pointed to the importance of individualized approaches, valuing play, use of educational technologies, adequate teacher training and involvement of the family and school community.

Keywords: Learning; Autism Spectrum Disorder; Inclusive Education.

1 INTRODUÇÃO

O transtorno do espectro do autismo (TEA) é uma condição do desenvolvimento caracterizada por deficiências persistentes na interação social e a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades que podem causar uma ampla gama de dificuldades na interação social, comunicação e participação em atividades diárias. A prevalência geral de TEA por 1.000 crianças de 8 anos de idade é de uma em 36 (CDC, 2023). No que tange a aprendizagem desse público é um desafio para os profissionais da educação porque esses indivíduos possuem necessidades educacionais específicas, sendo a educação inclusiva obrigatória para garantir a aprendizagem e o seu desenvolvimento, permitindo que eles possam alcançar seu máximo potencial.

O objetivo deste artigo é apresentar os avanços científicos sobre o processo de aprendizagem de crianças com TEA. Para isso iremos contextualizar o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), detalhar os estudos referentes ao processo de aprendizagem da criança com TEA e expor os conhecimentos científicos mais atuais sobre essa temática. A metodologia utilizada foi a revisão integrativa da literatura, que consiste em integrar e analisar estudos já publicados sobre um determinado tema.

Diante do exposto, o presente trabalho buscou responder o seguinte questionamento: quais os avanços apontados pela produção científica sobre aprendizagem de crianças com TEA nos últimos dez anos? O conhecimento científico acerca disso tem sido objeto de crescente discussão e pesquisa, desempenhando um papel fundamental na elaboração de estratégias e intervenções que visem aprimorar o aprendizado e o desenvolvimento desses indivíduos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

2.1.1 Histórico, conceito e prevalência do Transtorno do Espectro do Autismo

Como descrito por Brasil (2014), o termo "autismo" foi usado pela primeira vez em 1911 por Eugen Bleuler para descrever pessoas com dificuldade em interagir com outras, levando ao isolamento. Em 1943, o médico Leo Kanner usou a observação criteriosa de um grupo de crianças para definir o transtorno autístico de contato afetivo. Embora o termo já tenha sido introduzido na psiquiatria por Plouller em 1906, a descrição detalhada de Kanner permitiu diferenciar o autismo de outros transtornos como esquizofrenia e psicoses infantis. Kanner e Eisenberg elegeram dois sintomas principais em 1956: isolamento extremo e insistência obsessiva na manutenção da "mesmice", em associação ao surgimento do problema nos primeiros dois anos de vida.

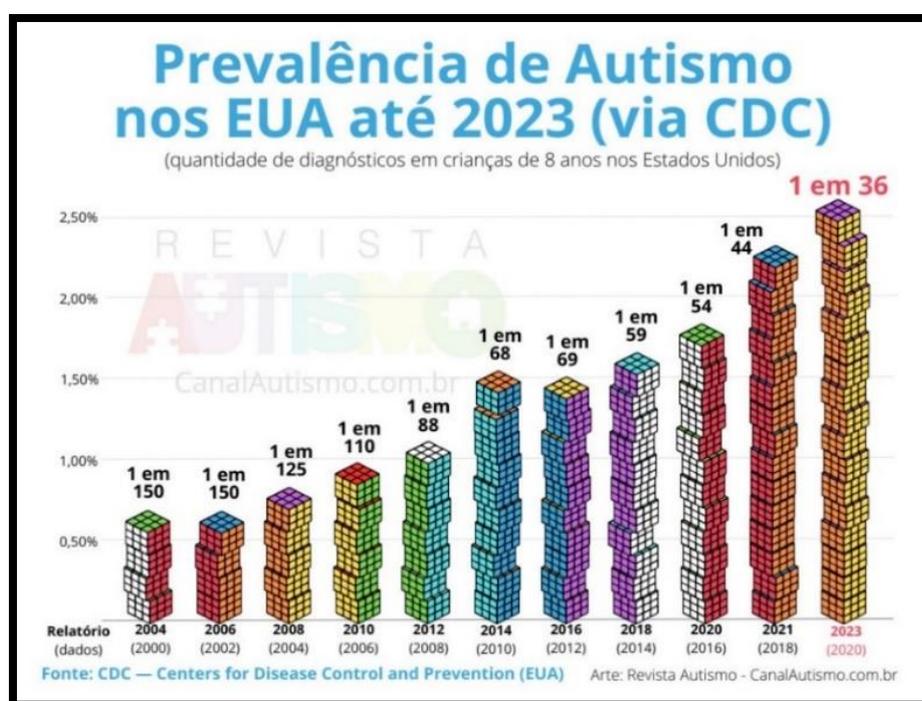
No entanto, de acordo com Brasil (2014), Bleuler também usou o termo para descrever um sintoma fundamental da esquizofrenia, o que levou a confusão na definição do quadro clínico. Como resultado, a detecção de sinais iniciais de problemas de desenvolvimento em bebês que podem estar associados aos Transtornos do Espectro Autista (TEA) e o diagnóstico diferencial se tornaram questões importantes. O trabalho de Kanner foi útil para formar as bases da Psiquiatria da Infância nos EUA e mundialmente.

Conforme Brites (2019), o autismo é um transtorno de desenvolvimento que afeta de maneira decisiva e predominante nossa capacidade de percepção social. A percepção social é uma propriedade do cérebro responsável por permitir que consigamos reconhecer, elaborar, antecipar, processar e responder de maneira adequada e harmoniosa a um contexto e/ou um contato social.

Segundo o Canal Autismo (2023), a prevalência do Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos Estados Unidos, de acordo com o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), é de 1 em 36 pessoas. Esses dados são relevantes, uma vez que eles são utilizados como referência pelo Brasil há mais de 20 anos.

Essa prevalência ratifica o número crescente de estudantes brasileiros identificados com TEA em sala de aula, nos últimos anos, especialmente no pós-pandemia. Como observado por Ávila (2022), o aumento no número de matrículas de pessoas com TEA nas escolas regulares/comuns tem gerado dúvidas e preocupações para professores que lidam com esses estudantes. A falta de capacitação e formação continuada para que eles desenvolvam suas ações com mais efetividade são motivos que podem dificultar ou impedir a aprendizagem do estudante. Isso pode ser devido a um aumento na conscientização sobre essa síndrome, melhorias na identificação e diagnóstico, bem como mudanças nas políticas educacionais que buscam incluir e apoiar alunos com necessidades especiais.

Figura 1: Prevalência do TEA



Fonte: Canal Autismo, 2023.

2.1.2 Características do Transtorno do Espectro do Autismo

Como explicado pela American Psychiatric Association (2014), o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é caracterizado por "dificuldades persistentes na comunicação social e interação social e comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos". Essas dificuldades podem estar presentes desde a infância e afetarem significativamente o desenvolvimento e as habilidades sociais, comunicativas e comportamentais. Ela também destaca que as crianças com TEA podem apresentar dificuldades na compreensão de nuances sociais, como sarcasmo e ironia, e podem demonstrar dificuldades na iniciação, manutenção de conversas.

Os estudos de Ribeiro et al. (2018) afirmam que essa dificuldade de socializar que os autistas possuem, é pelo fato de ter uma pequena capacidade de imitar e de compreender o outro. Dessa forma, quando um bebê típico nasce, ele costuma olhar diretamente para o rosto dos pais e obter motivação para aprender. Já o bebê autista quando nasce, costuma observar objetos e não o rosto dos pais, isso faz com que tenham um atraso no seu desenvolvimento.

O autismo apresenta-se através de condições coexistentes como: deficiência intelectual (DI); transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH); distúrbio específico de linguagem (DEL); mutismo seletivo; dislexia; discalculia; transtorno de ansiedade; depressão; distúrbio do sono; esquizofrenia; epilepsia; transtorno opositor desafiador (TOD); transtorno obsessivo compulsivo (TOC); transtorno reativo de vinculação; transtorno bipolar, além de síndromes como Down, West e X-frágil (INSTITUTO AUTISMOS, 2021).

Outras características marcantes, são as estereotípias que implicam em movimentos repetitivos, afetando o desenvolvimento motor, a fala ou ambos. No desenvolvimento motor as estereotípias mais recorrentes são: o *flapping*, onde o indivíduo sacode as mãos; o balançar do tronco para frente e para trás; a marcha equina, que representa o andar na ponta dos pés, tapar os ouvidos com as mãos pular, entre outras. O comprometimento da fala se dá pela emissão de sons, em forma de ruídos como "ihhhh", "zzzzz", e pela repetição de palavras, frases ou músicas, sem ter noção do significado e em momentos inapropriados, conhecida como ecolalia, que pode ser imediata quando a pessoa repete logo que ouve algo ou tardia quando a pessoa repete o que ouviu no passado. Ainda existem as estereotípias consideradas prejudiciais [...]. Ex: Automutilação, cuspir no outro, destruir coisas, etc (INSTITUTO AUTISMOS, 2021).

O sistema sensorial é composto, basicamente, de cérebro, medula espinhal e neurônios. É a fiação neurológica através da qual percebemos e processamos informações sensoriais vindas de fora e até de dentro do nosso corpo (FULSANG, 2018). Ela acrescenta que, além de:

- Tato (o toque), perceptível quando a criança é hiper ou hipoativa, sensível ao nível de dor, pressão e variação de temperatura;
- Audição (o som), que afeta a comunicação e o equilíbrio;
- Visão, Paladar e Olfato,

Existem sentidos internos como:

- Propriocepção, que advém das articulações, músculos, ligamentos e outros tecidos conjuntivos, atuando diretamente na coordenação das partes do corpo e do equilíbrio;

- Vestibular, também chamado de sentido da orientação e equilíbrio, que ajuda as pessoas a manterem a postura ereta, inclusive quando o corpo está em movimento. Este sentido é a base do desenvolvimento da coordenação motora bilateral e de funções relacionadas ao planejamento motor ou praxia;
- Interocepção, conhecido como sentido escondido, que permite sentir os órgãos internos informando sobre o estado físico e emocional.

Ante o exposto, é importante que os professores estejam atentos aspectos sensoriais de cada criança com TEA e adaptem suas estratégias de ensino para atender as suas necessidades específicas. Contudo, é necessário que esses profissionais trabalhem em parceria com pais e profissionais da área de saúde para desenvolverem juntos um Plano de Ensino Individualizado (PEI).

2.1.3 Diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo

Soares e Cavalcante Neto (2015) afirmaram que o diagnóstico do TEA envolve o comprometimento no neurodesenvolvimento do indivíduo, sendo necessário pontuar que o transtorno causará déficits no funcionamento do cérebro da criança, que, por sua parte, ao se encontrar em processo de desenvolvimento, possivelmente, irá ter como consequência atrasos na fala, na aprendizagem e na aquisição de seus gestos motores.

Os profissionais indicados para o diagnóstico do autismo são o neurologista infantil ou psiquiatra infantil, que poderão aplicar as escalas: M-Chat; CARS e ADOS. Porém, vale ressaltar que o diagnóstico é exclusivamente clínico, por meio de observação comportamental, relatos da família e da escola. E há ainda a possibilidade de um neuropsicólogo e/ou uma equipe multidisciplinar realizarem uma avaliação diagnóstica e emitir um parecer que auxiliaria o médico a realizar esse diagnóstico com maior segurança (INSTITUTO AUTISMOS, 2021).

Mesmo que este diagnóstico seja normatizado há anos, ainda falta muita informação por parte das famílias e até mesmo das entidades para que ocorra de maneira regular. Ávila (2022, p. 17) relata que no Brasil as dificuldades para o diagnóstico precoce do TEA podem estar relacionadas ao baixo nível sociocultural e educacional das famílias e a escassez de profissionais qualificados para realizar o diagnóstico. O autismo é identificado em exame clínico; onde normalmente é realizada uma avaliação neuropsicológica. Não existe exame físico que diagnostique o autismo. Os testes genéticos (genoma) têm sido usados para identificar genes que possam contribuir para o autismo, mas não são definidores do TEA. (INSTITUTO AUTISMOS, 2021)

A Molecular Psychiatry (2023), publicou um estudo recente afirmando que Alterações epigenéticas no esperma estão associadas a traços autísticos quantitativos paternos e infantis em uma coorte enriquecida com autismo. Esse achado sugere que o esperma do pai está associado a traços de autismo em filhos de três anos de idade.

Brasil (2022) enfatiza a importância do diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) para a saúde e bem-estar das pessoas com essa condição. Os sinais de TEA podem variar de acordo com a idade da criança, mas é essencial observar possíveis dificuldades no relacionamento social, alterações na comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. Alguns diagnósticos podem mostrar associação à Altas Habilidades (superdotação e genialidade), bem como ao Savantismo ou Síndrome de Savant que importa em habilidade extraordinárias,

como por exemplo decorar livros inteiros com inúmeras páginas, reproduzir obras de arte de uma maneira assustadora, tocar vários instrumentos sem nunca ter estudado (INSTITUTO AUTISMOS, 2021).

Carvalho et al (2013), dizem: “os professores são importantes agentes envolvidos na suspeita de autismo em crianças pequenas, após os familiares.”. Independentemente de não se compreender completamente a etiologia do TEA, há evidências de que uma combinação de fatores genéticos e ambientais possa estar envolvida. Mas, é crucial salientar que o TEA não é causado por falta de afeto, educação inadequada ou falhas no ambiente familiar.

2.1.4 Intervenções no Transtorno do Espectro do Autismo

Lord et al. (2020) destacam a importância da intervenção precoce nas crianças com TEA, visto que, nos anos pré-escolares, a criança possui maior plasticidade cerebral, trazendo benefícios adicionais ao processo de comunicação e interação.

Mulas (2010) assevera que existe terapias conhecidas como o Modelo TEACCH, o Programa ABA, o modelo DIR-FLOORTIME, o PECS e a Integração Sensorial, todas com uma estrutura padrão de aplicabilidade para indivíduos com TEA.

O TEACCH é uma intervenção altamente estruturada, que agrupa materiais visuais distintos para desenvolver a aprendizagem e reduzir comportamentos inapropriados, baseada na organização, na rotina, no visual com apoio de mediador(a), no ensino de relações de causa e efeito, na comunicação alternativa, nos espaços com funções, nas delimitações físicas, na eliminação de estímulos concorrentes e no manejo do comportamento. (GAVA; LEON, 2020).

O Programa ABA, por sua vez, é uma abordagem que envolve a avaliação, o planejamento e a orientação, por parte do profissional analista do comportamento que cria programas para o desenvolvimento de habilidades sociais e motoras, nas áreas de comunicação e autocuidado, proporcionando a prática (de forma planejada e natural) das habilidades ensinadas, visando à generalização (BRASIL, 2015).

O Grupo Conduzir (2021) enfatiza que a Análise Comportamental Aplicada ou Applied Behavior Analysis, cuja sigla é ABA, é uma ciência cujas intervenções derivam dos princípios do comportamento e possui como objetivo aprimorar comportamentos socialmente relevantes.

Em outras palavras, ensinar habilidades que façam diferença na vida dos indivíduos que compõem uma sociedade e para que eles sejam capazes de acessar itens, atividades e ambientes que promovam o seu bem-estar, se tornem independentes e capazes de participar de grupos sociais importantes.

Já o PECS é um sistema único de comunicação alternativa que ocorre com a troca de figuras, desenvolvido em seis fases, o qual na primeira é ensinado ao indivíduo a trocar uma única figura por um item ou ação desejada a “um parceiro de comunicação” que imediatamente honre a troca com um pedido (PYRAMID EDUCACIONAL CONSULTANTS, 2021).

Tabela 1: Fases do PECS

Fase I	Como comunicar	Os indivíduos aprendem a trocar uma figura por itens ou atividades que realmente desejam.
--------	----------------	---

Fase II	Distância e persistência	Ainda usando uma única figura, os indivíduos aprendem a generalizar essa nova habilidade, usando-a em lugares diferentes, com pessoas diferentes e percorrendo distâncias. Eles também são ensinados a serem comunicadores mais persistentes.
Fase III	Discriminação de figuras	Os indivíduos aprendem a escolher entre duas ou mais figuras para pedir suas coisas favoritas. Estas são colocados em uma pasta de comunicação PECS – uma pasta com anéis com fitas autoadesivas onde as figuras são armazenadas e facilmente removidas para comunicação.
Fase IV	Estrutura de sentença	Os indivíduos aprendem a construir sentenças simples em uma Tira de sentença destacável usando uma figura “Eu quero”, seguida por uma figura do item que está sendo solicitado.
Fase V	Solicitação responsiva	Indivíduos aprendem a usar o PECS para responder perguntas como “O que você quer?”
Fase VI	Comentário	Os indivíduos são ensinados a comentar em resposta a perguntas como “O que você vê?”, “O que você ouve?” E “O que é isso?” Elas aprendem a compor frases começando com “Eu vejo”, “Eu ouço “, “ Eu sinto “, “ Isto é “, etc.

Fonte: Pecs-Brazil, 2023.

Outro ponto que merece destaque é a influência da alimentação. Sobre isso, algumas terapias complementares têm sido apontadas na literatura e utilizadas com indivíduos com TEA, dentre elas a dieta sem glúten, antifúngicos e secretina. (LIMA, 2012).

A ideia da retirada do glúten e caseína da dieta das crianças portadoras de TEA surgiu da relação do eixo intestino-encefálico. Esse eixo é caracterizado por um sistema de comunicação bidirecional entre o intestino e cérebro, envolvendo o sistema nervoso central (SNC), sistema nervoso entérico (SNE), sistema imune e sistema endócrino. Uma alteração nesse eixo pode causar uma disfunção nos sistemas envolvidos, podendo gerar as doenças inflamatórias intestinais, algumas disfunções gastrointestinais, acentuar sintomas neurais, entre outras (SILVESTRE, 2015; ZORZO, 2017). Tudo isso influencia significativamente na aprendizagem das crianças com TEA, porque tais problemas impedem sobretudo na concentração.

Horvath et al. (1998) descreveram uma "melhora nas habilidades sociais e de linguagem" após a administração de secretina (um hormônio peptídeo com 27 aminoácidos) endovenosa em três pacientes autistas com queixas gastrointestinais (a secretina é utilizada como parte de um teste diagnóstico endoscópico). Desde então, um grande número de crianças autistas recebe esse "tratamento".

Todas essas intervenções mencionadas são importantes para o tratamento de crianças com TEA, mas como enfatizado por De Souza (2021, p. 31), a literatura aponta que as intervenções precoces e intensivas fundamentadas em Análise do Comportamento são as mais indicadas para o tratamento de TEA.

Todavia, faz-se necessário o acompanhamento multiprofissional que contribuirá para uma considerável melhoria na qualidade de vida da criança, levando em conta o seu nível de desenvolvimento e características individuais.

Como ratificam Locatelli e Santos (2016, p. 211): Os pais recebem orientações práticas e atitudinais, com suporte de uma equipe multidisciplinar com psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, nutricionista, pedagogos, entre outros; além de uma estrutura de integração sensorial.

2.2 APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TEA

A aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é, antes de tudo, um direito que deve ser garantido. Isso está previsto em vários diplomas legais. A Constituição Federal (1988), no seu artigo 208, inciso III, prevê que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...].

Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.493/1996, estabelece, no seu capítulo V, artigos 58 e 59, que essa modalidade escolar deve ser oferecida para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, acrescentando que os sistemas de ensino assegurarão a esses educandos: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades.

A Lei Berenice Piana, nº 12.764/2012, popularmente conhecida como lei do autista é uma das mais relevantes para essa temática ao definir, no seu artigo 1º, §2º, que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Na sequência, no seu artigo 3º, parágrafo único, fixou que a pessoa com transtorno do espectro autista, incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado. Essa norma ainda estipulou, no artigo 7º, sanções para o gestor escolar ou autoridade competente que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência.

O Ministério da Educação, por seu turno, através de Nota Técnica nº 04/2014, definiu que não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, dado que o Acompanhamento Educacional Especializado (AEE) se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Isso foi uma grande conquista que impacta diretamente, até hoje, na aprendizagem de crianças com TEA.

Para consagrar o acesso a essa aprendizagem, a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146/2015, conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência dedicou o capítulo IV para o direito à educação, determinando, no seu artigo 28, incisos III e VII, que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia, bem como a elaboração de plano de atendimento educacional especializado e disponibilização pedagógica de recursos de tecnologia assistiva.

2.2.1 Plano de Ensino Individualizado (PEI)

O Plano de Ensino Individualizado (PEI) é uma ferramenta básica para garantir que crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) recebam a educação e o suporte que necessitam para alcançar seu potencial máximo. O objetivo principal do PEI é fornecer um plano personalizado para atender às necessidades únicas da criança com TEA, com base em sua capacidade atual e nas metas estabelecidas para o futuro. De Souza (2021, p. 33) lembra que devemos pensar no ensino da criança com autismo a partir das habilidades que já foram desenvolvidas e daquelas que ainda precisam evoluir ou serem aprendidas por isso, cada criança deve ter seu currículo individualizado, seja na escola ou nas terapias.

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009).

Na prática, o PEI é elaborado por uma equipe de profissionais, incluindo professores, terapeutas e pais. A equipe avalia a criança, identificando seus pontos fortes, desafios e necessidades específicas. Com base nessas informações, a equipe desenvolve metas educacionais e objetivos de aprendizagem para o PEI, que são adaptados às necessidades da criança.

O PEI é um documento que deve ser atualizado regularmente e revisado anualmente. Ele inclui informações sobre as necessidades educacionais da criança, a metodologia de ensino, os objetivos de aprendizagem, os prazos para a conclusão das metas e os critérios de avaliação para medir o progresso. Além disso, o PEI deve incluir estratégias específicas para ajudar a criança com TEA a atingir suas metas, incluindo intervenções terapêuticas, apoio emocional e adaptações de ensino.

O PEI deve ser elaborado com base em uma abordagem centrada na criança e em suas necessidades individuais. As metas educacionais e objetivos de aprendizagem devem ser realistas e alcançáveis, mas também desafiadores o suficiente para estimular o aprendizado e o desenvolvimento. É importante que o PEI seja elaborado com a colaboração dos pais ou responsáveis, para que eles possam estar envolvidos no processo e ajudar a implementar o plano em casa.

Um dos principais benefícios do PEI é que ele permite que os professores e terapeutas trabalhem de forma colaborativa, garantindo que a criança com TEA receba um apoio consistente e coordenado em casa e na escola. Isso ajuda a garantir que a criança tenha uma experiência de aprendizagem mais positiva e eficaz, além de melhorar sua qualidade de vida geral.

2.2.2 Estratégias de ensino para crianças com TEA

As crianças com (TEA) podem ter dificuldades específicas de aprendizagem que requerem estratégias de ensino específicas e adaptadas às suas necessidades individuais. Neste capítulo, exploraremos algumas das eficazes para a aprendizagem.

2.2.2.1 Abordagem Visual

As crianças com TEA geralmente são mais visuais do que verbais, portanto, uma abordagem visual pode ser uma estratégia de ensino muito eficaz para ajudá-las a aprender. O uso de recursos visuais, como imagens, gráficos, diagramas e vídeos, pode ajudar a explicar conceitos complexos de forma mais clara e fácil de entender.

2.2.2.2 Ensino Estruturado

As crianças com TEA muitas vezes se beneficiam de um ambiente de aprendizagem estruturado e organizado. Isso pode incluir a criação de rotinas e procedimentos claros e previsíveis que ajudem a reduzir a ansiedade e a tornar o ambiente de aprendizagem mais previsível e familiar.

2.2.2.3. Reforço Positivo

O reforço positivo pode ser uma estratégia de ensino eficaz para motivar e incentivar crianças com TEA. Isso pode incluir o uso de elogios, prêmios e outras formas de recompensa para encorajar a aprendizagem e o bom comportamento.

2.2.2.4 Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA)

Algumas crianças com TEA têm dificuldade em se comunicar verbalmente. A comunicação alternativa e aumentativa (CAA) pode ser uma estratégia de ensino eficaz para ajudá-las a se comunicar. Isso pode incluir o uso de imagens, símbolos ou dispositivos eletrônicos de comunicação para ajudá-las a se expressar e se comunicar.

2.2.2.5 Ensino Multi-Sensorial

O ensino multi-sensorial envolve o uso de vários sentidos para ajudar as crianças com TEA a aprender. Isso pode incluir o uso de recursos visuais, táteis e auditivos para ajudar a explicar conceitos e ideias de forma mais concreta e compreensível.

3 METODOLOGIA

A revisão integrativa é um método que tem como finalidade, determinar o conhecimento atual sobre uma temática específica, de modo a identificar, analisar e sintetizar resultados de estudos independentes sobre o mesmo assunto. Acredita-se, que o impacto da utilização da revisão integrativa se dá não somente pelo desenvolvimento de políticas, protocolos e procedimentos, mas também no pensamento crítico que a prática diária necessita (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Botelho, Cunha e Macêdo (2011), dizem que revisão integrativa da literatura é construída a partir de seis etapas: identificação do tema e seleção da questão de pesquisa; estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão; identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; categorização dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados; e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

Esta revisão integrativa foi construída a partir de seis etapas. Na realização da primeira etapa, foi feita a identificação do tema e seleção do questionamento do estudo em que se decidiu por buscar um conhecimento aprofundado e atualizado sobre a produção científica acerca da aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Tendo como pergunta norteadora “Qual o conhecimento científico produzido sobre aprendizagem de crianças com TEA, nos últimos dez anos?”

Foram escolhidas as bases de dados para a busca das produções científicas, “Scientific Electronic Library Online (SCIELO)”, “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)” e “Portal de Periódicos da Capes”. Os descritores utilizados para pesquisa foram: “Aprendizagem”, “Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)” e “Educação Inclusiva”.

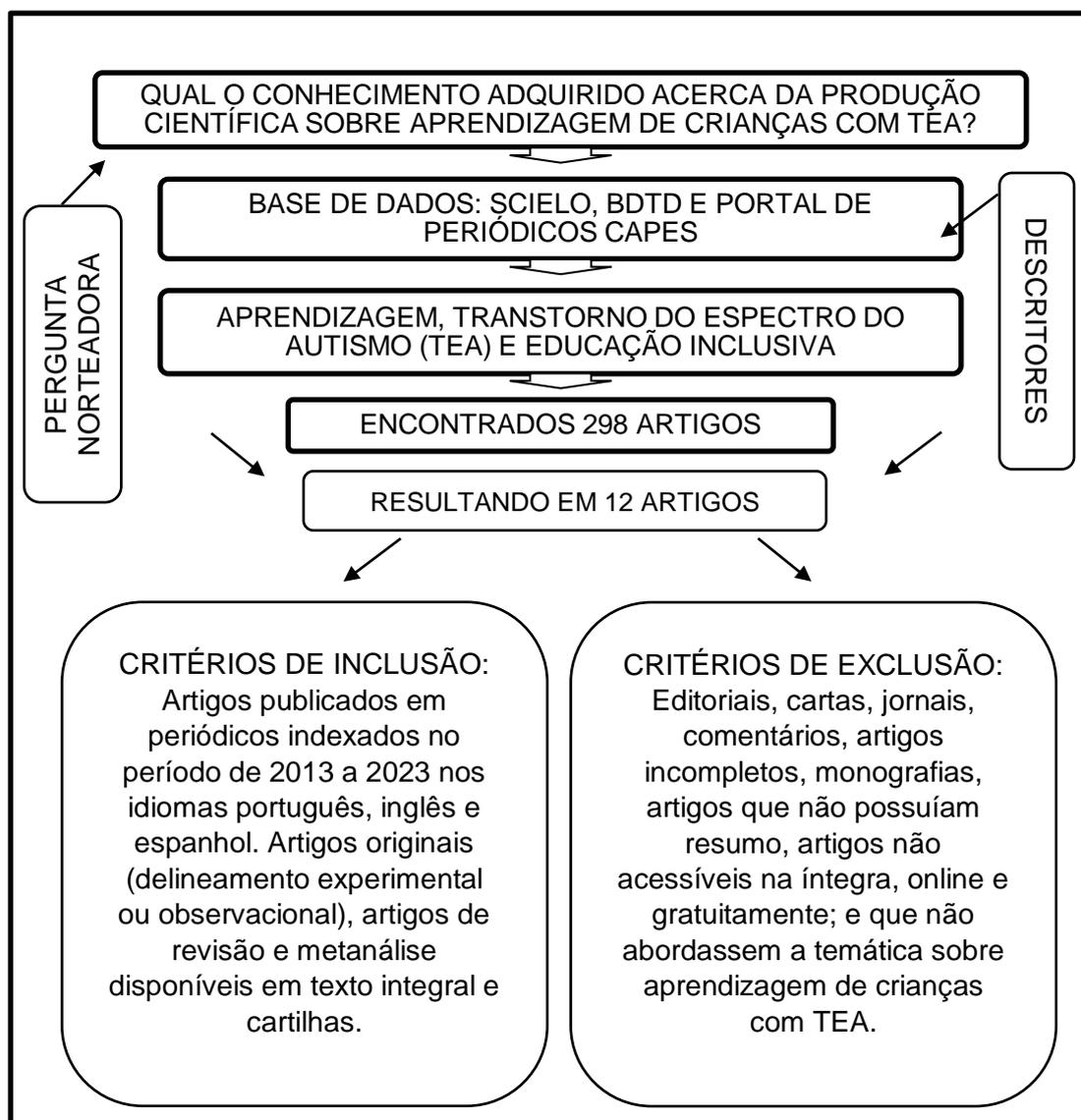
Na segunda etapa, foram discriminados os critérios de inclusão e exclusão para maior uniformidade da pesquisa. Foram incluídos artigos publicados no período de 2013 a 2023, nos idiomas português, inglês e espanhol. Artigos originais (delineamento experimental ou observacional), artigos de revisão e metanálise disponíveis em texto integral e cartilhas. Foram excluídos editoriais, cartas, jornais, comentários, artigos incompletos, monografias, artigos que não possuíam resumo, artigos não acessíveis na íntegra, online e gratuitamente; e que não abordassem a temática sobre a aprendizagem de crianças com TEA.

Na terceira etapa foram realizadas as leituras dos títulos e resumos dos Artigos. Eles foram lidos na íntegra e assim, definindo a amostra final para a revisão integrativa. Na quarta etapa, as informações acerca dos artigos foram organizadas em quadros constando os seguintes itens: periódico, ano de publicação/ autores, título do artigo, objetivo/ método e resultado formando o corpus da revisão integrativa com os dados para análise.

Na quinta etapa foi realizada a análise dos dados de forma descritiva, possibilitando observar, descrever e classificar os dados. Na sexta e última etapa, foram apresentadas as considerações finais com resposta ao problema proposto e sugestões de práticas pedagógicas inovadoras para integrar crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

A figura 2 apresenta as etapas da pesquisa:

Figura 2: Fluxograma de coleta de dados



Fonte: Dados da Pesquisa, 2023.

4 RESULTADOS

Com base nos critérios estabelecidos foram encontrados 298 artigos. Após a leitura e análise dos trabalhos pré-selecionados, 12 compuseram a amostra final, que serão apresentados num quadro com os resultados obtidos na revisão integrativa, sendo organizados em ordem alfabética, a partir do nome do autor, ano de publicação dos artigos seguido do título, objetivos, método de estudo e resultados. Foram utilizados 02 artigos do ano 2016, 03 do ano 2018, 03 do ano 2019, 03 do ano 2020, e 01 do ano 2021. Alfim, a discussão se deu com ênfase na sequência de artigos que versaram sobre as intervenções em crianças com TEA, bem como a aprendizagem desse público.

Tabela 2: sumarização dos artigos que constituem a amostra da revisão integrativa.

N.	AUTOR / ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	OBJETIVOS DO ARTIGO	MÉTODO DE ESTUDO	RESULTADOS
01	APORTA, Ana Paula; LACERDA, Cristina. Broglia Feitosa de. / 2018	Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I	Apresentar atividades propostas para um aluno que frequentou o segundo ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de ensino em uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo.	Estudo de caso realizado com uma criança de 10 anos, do sexo masculino, diagnosticado com TEA.	Os resultados mostraram adequações realizadas pela professora e a identificação do desenvolvimento da aprendizagem do aluno durante o ano letivo, reforçando-se a ideia da prática de procedimentos especiais aos alunos PAEE por meio de adequações eficazes e a partir do olhar individualizado.
02	FORTUNY GUASCH, Rosa; SANAHUJA GAVALDA, Josep M. / 2020	Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA)	Identificar quais estratégias metodológicas são utilizadas com alunos com TEA na sala de aula regular, e se diferem daquelas utilizadas na sala de Acompanhamento Educacional Especializado (AEE).	Estudo de caso em duas escolas da rede primária da rede metropolitana de Barcelona.	Os resultados mostram que ambas as escolas utilizam múltiplas estratégias, embora algumas não sejam contempladas, como por exemplo, a generalização. Além disso, quando há uma sala de AEE, o aluno com TEA tende a ser colocado fora da sala regular, onde o professor de apoio mantém o papel de tutor. Por outro lado, dentro da sala de aula regular, o professor de apoio dedica seu tempo ao aluno com TEA de baixo funcionamento; enquanto os alunos com TEA de alto funcionamento recebem apoio de seus colegas.

03	GONZÁLEZ, Moreno; XIMENA, Claudia. / 2018	El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con Trastorno del Espectro Autista desde el ámbito de la educación inclusiva	Explicar como o jogo constitui uma estratégia que possibilita o desenvolvimento da linguagem em sua função comunicativa, mediadora e reguladora em uma criança de quatro anos com transtorno do espectro autista (TEA), do campo da Educação Inclusiva na transição da pré-escola para a idade escolar.	Estudo de caso com desenho de avaliação pré-teste e pós-teste, realizado com um menino de quatro anos com TEA.	Os resultados mostraram que, no brincar, a função comunicativa possibilita o desenvolvimento das funções mediadoras e reguladoras da linguagem na criança no quadro de uma educação inclusiva. Além disso, o brincar como estratégia auxilia no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais ou altruístas.
04	KANASHIRO, Mônia Daniela Dotta Martins; SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar. / 2018.	Tecnologia educacional como recurso para a alfabetização da criança com transtorno do espectro autista	Verificar de que forma o software utilizado na pesquisa poderia auxiliar uma aluna com TEA na aquisição de aspectos de escrita, uma vez que ela ainda não alcançou a hipótese de escrita alfabética.	Estudo de caso com aplicação de uma tecnologia educacional denominada "Jornada das Letras" a uma aluna com TEA matriculada no segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo.	O resultado apontou que o jogo por si só, não é capaz de alfabetizar, sendo fundamental a estratégia de intervenção da professora/pesquisadora e, portanto, de uma mediação para que se obtenha êxito no processo de aprendizagem.
05	LIMA, Nara Raquel Cavalcanti. / 2019.	Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: representações do professor	Avaliar a representação do professor acerca do processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista.	Estudo de caso realizado a cidade de Patos-PB, com professores de escolas das redes pública e privada, de salas de aula regulares.	O resultado demonstrou uma estratégia positiva, utilizada por uma das professoras, em parceria com a família e com a equipe multidisciplinar que assistia a criança, para o alcance da sua alfabetização.

06	MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; BRAGIN, Josiane Maria Bonatto. / 2016.	Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades	Focalizar práticas pedagógicas realizadas em uma escola para autistas apontando contribuições da perspectiva histórico-cultural para um novo olhar sobre a educação desses alunos.	Estudo de caso realizado em uma escola para autistas, com 24 sessões de gravação em vídeo, envolvendo duas salas de aula, e 15 sessões gravadas em áudio, realizadas com as respectivas professoras e monitoras.	Os resultados mostraram que o mito de que alunos autistas só aprendem de maneira isolada e autônoma deve ser quebrado e que se deve tomar como referência uma educação centrada nas possibilidades, no poder das interações sociais e no papel da escola nos processos de significação.
07	PAULI, Patrícia Aparecida Coimbra de. / 2019.	A integração das tecnologias ao currículo inclusivo de crianças com TEA: um estudo de caso	Refletir e analisar o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, e apontar caminhos possíveis para o trabalho na sala de aula com essas crianças.	Estudo de caso realizado em duas escolas da rede pública estadual de São Paulo.	O estudo concluiu que as tecnologias não transformam o espaço escolar em uma escola inclusiva. O potencial humano da escola, seus professores, orientadores, diretores e famílias, aliados à abordagem pedagógica adotada pela instituição, são o que produzem uma escola inclusiva ou não.
08	PEREIRA, Elizabeth Rodrigues de Oliveira. / 2020.	O corpo ganha lugar na educação inclusiva: um olhar para a motricidade no transtorno do espectro do autismo (TEA)	Analisar a importância da motricidade para o educando com TEA desenvolver-se, discutir a perspectiva inclusiva e refletir sobre o método de ensino tradicional.	Estudo de caso em uma escola pública da rede municipal de Duque de Caxias-RJ.	O resultado demonstrou que a escola pesquisada oportuniza o educador a vivenciar abordagens diferenciadas, colocando-se no lugar dos educandos com autismo, auxiliando-os a interagirem sem imposições, respeitando suas singularidades, bem como escuta às famílias.

09	PIMENTA, Paula Ramos. / 2019.	Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Considerar as contribuições do campo clínico para a atuação do docente na educação escolar, em especial os que atuam no atendimento educacional especializado (AEE).	Revisão da Teoria da Mente e Psicanálise.	A pesquisa demonstrou que Alunos com TEA são incluídos na Educação Especial, mas desafios persistem na relação professor-aluno e na aprendizagem.
10	REIS, Marlene Barbosa de Freitas; SOUZA, Carla Salomé Margarida de; SANTOS, Lillian Cristinos. / 2020.	Tecnologia Assistiva em dispositivos móveis: aplicativos baseados no TEACCH como auxílio no processo de alfabetização com crianças autistas	Investigar como a Tecnologia Assistiva, especialmente em dispositivos móveis, pode contribuir para a aprendizagem e alfabetização de crianças com TEA na escola regular, identificando o papel dos aplicativos Lina Educa e ABC Autismo nesse processo.	Pesquisa de cunho bibliográfico, com base na revisão de literatura.	Os resultados encontrados indicam que os aplicativos Lina Educa e ABC Autismo podem desempenhar um papel significativo como ferramentas pedagógicas no processo de aprendizagem e alfabetização de crianças com TEA.
11	SANTANA, Maria Luzia da Silva et al. / 2016.	O brincar como elemento de inclusão de crianças caracterizadas com transtornos do espectro autista	O objetivo deste estudo é problematizar o ato de brincar como um recurso de inclusão escolar, especialmente para crianças autistas.	Levantamento bibliográfico.	O resultado apontou que o brincar promove inclusão e desenvolvimento em crianças autistas, estimulando interações sociais e habilidades cognitivas.
12	SILVA, Gabrielle Lenz da; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. / 2021.	Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado	Avaliar o uso do Plano Educacional Individualizado (PEI) no Brasil, constatando que sua operacionalização é pouco clara e que existem poucos estudos que demonstram suas contribuições para a inclusão escolar.	Revisão Integrativa.	Apenas um artigo apresentou contribuições da utilização do PEI, demonstrando mudanças significativas nas áreas acadêmicas e/ou funcionais dos alunos, por meio de dados quantitativos e qualitativos. As deficiências estudadas foram Transtorno do Espectro do Autismo, Deficiência Intelectual e Altas Habilidades.

5 DISCUSSÃO

A discussão entre esses Artigos revela uma variedade de abordagens e estratégias no contexto da aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro

Autista (TEA). Os estudos de caso, como os de Aporta e Lacerda (2018) e Fortuny Guasch e Sanahuja Gavaldá (2020), destacaram a importância de adaptações e estratégias individualizadas para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA.

No estudo de Aporta e Lacerda (2018), foi ressaltada a relevância da prática de procedimentos especiais e do olhar individualizado para promover o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com TEA. Por outro lado, o estudo de Fortuny Guasch e Sanahuja Gavaldá (2020) apontou que, ainda que as escolas inclusivas adotassem várias estratégias, algumas lacunas ainda existiam, como a falta de generalização das estratégias e a segregação de alunos com TEA em salas de apoio separadas.

Outro aspecto discutido nos Artigos está relacionado ao uso de tecnologias educacionais e aplicativos como recursos de apoio à aprendizagem de crianças com TEA. Os estudos de Kanashiro e Seabra Junior (2018) e Reis et al. (2020) evidenciaram a importância de intervenções mediadas e estratégias de ensino específicas para obter sucesso no processo de alfabetização e aquisição de habilidades de escrita em crianças com TEA. Enquanto Kanashiro e Seabra Junior (2018) enfatizaram que o uso de um software educacional complementado pela mediação do professor/pesquisador foi vital, Reis et al. (2020) exploraram o potencial de aplicativos móveis baseados no modelo TEACCH para auxiliar na alfabetização.

Ademais, os estudos destacam a importância do brincar e do jogo como estratégias para o desenvolvimento da linguagem, inclusão e interação social de crianças com TEA. Os trabalhos de González e Ximena (2018) e Santana et al. (2016) enfatizaram que o brincar proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento da linguagem, habilidades mediadoras e reguladoras, além de promover interações sociais e habilidades cognitivas em crianças autistas.

Outro ponto de destaque na discussão dos Artigos é a importância da formação e da abordagem pedagógica dos professores que trabalham com alunos com TEA. Os estudos de Lima (2019) e Pereira (2020) abordaram a representação dos professores sobre o processo de alfabetização de crianças com TEA e a importância da abordagem inclusiva e da compreensão das necessidades e singularidades dos alunos. Pereira (2020) destacou que a escola pesquisada proporcionava abordagens diferenciadas, respeitando as singularidades dos alunos com autismo e promovendo interações, mas sem imposições.

É importante frisar que nem todos os estudos apresentaram resultados positivos ou conclusivos. Por exemplo, o estudo de Pauli (2019) concluiu que o uso de tecnologias digitais, por si só, não transforma o espaço escolar em uma escola inclusiva, sendo importante considerar o potencial humano da escola, incluindo professores, orientadores, diretores e famílias, aliados a uma abordagem pedagógica adequada, para promover a inclusão de crianças com TEA.

Outro aspecto relevante abordado na discussão é o papel do Plano Educacional Individualizado (PEI) na inclusão escolar de alunos com TEA. O estudo de Silva e Camargo (2021) realizou uma revisão integrativa da produção científica sobre o PEI e constatou que sua operacionalização ainda é pouco clara e existem poucos estudos que demonstram suas contribuições efetivas para a inclusão escolar. Apesar disso, um dos Artigos revisados indicou mudanças significativas nas áreas acadêmicas e/ou funcionais dos alunos com TEA por meio do uso do PEI, posto que a maioria dos estudos tenha abordado outras deficiências além do TEA.

Em resumo, a discussão entre os Artigos revela a importância de abordagens individualizadas, estratégias de ensino específicas, uso de tecnologias educacionais, valorização do brincar, formação adequada dos professores e implementação efetiva de planos individualizados para promover a inclusão escolar de alunos com TEA. Além do mais, destaca-se a necessidade de uma abordagem pedagógica inclusiva, que valorize as interações sociais, as singularidades dos alunos e envolva a participação ativa de toda a comunidade escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a produção científica sobre a aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos últimos dez anos, temos algumas considerações importantes. Os estudos realizados trouxeram avanços significativos no entendimento e na abordagem da educação inclusiva para crianças com TEA.

Uma das principais conclusões é a necessidade de abordagens pedagógicas individualizadas, levando em consideração as características e necessidades específicas de cada criança com TEA. A adaptação de atividades, o uso de estratégias de ensino diferenciadas e a incorporação de recursos e tecnologias educacionais específicas são aspectos fundamentais para promover a aprendizagem dessas crianças.

Outro ponto destacado é a valorização do brincar como uma estratégia eficaz no desenvolvimento e aprendizagem das crianças com TEA. O brincar promove a interação social, estimula habilidades cognitivas e linguísticas, além de facilitar a inclusão escolar.

A utilização de tecnologias educacionais também se mostrou promissora para auxiliar no processo de aprendizagem e alfabetização de crianças com TEA. Todavia, é importante evidenciar que essas tecnologias devem ser usadas como ferramentas pedagógicas, com a mediação adequada por parte de profissionais especializados, como é o caso de Acompanhantes Terapeutas (AT).

A metodologia Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Déficit Relacionados à Comunicação (TEACCH) é uma abordagem estruturada, visual e individualizada para a aprendizagem de crianças com TEA, sendo apontada como auxiliar das tecnologias assistivas, pois ela promove a autonomia, organização e compreensão por meio de um ambiente estruturado, recursos visuais e estratégias personalizadas. A metodologia TEACCH busca reduzir a ansiedade, adaptar o ambiente de aprendizagem e desenvolver habilidades específicas. Ao incluí-la nas práticas pedagógicas inovadoras, promovemos a inclusão e o desenvolvimento das crianças com TEA, proporcionando uma educação de qualidade e integrando-as na sociedade de forma significativa.

A formação dos professores foi identificada como um fator crucial para a inclusão escolar de crianças com TEA, sendo preciso que eles estejam capacitados e preparados para lidar com as necessidades específicas desses alunos, promovendo um ambiente acolhedor e estimulante.

Outrossim, a participação ativa da família e da comunidade escolar foi destacada como essencial para o processo de inclusão e aprendizagem das crianças com TEA. O trabalho em parceria entre pais, professores, profissionais da área da saúde e demais membros da comunidade escolar é imprescindível para garantir o suporte adequado às necessidades das crianças.

Algumas sugestões de práticas pedagógicas inovadoras podem ser adotadas visando contribuir ainda mais para a aprendizagem desse público, como:

- Explorar a comunicação visual, utilizando recursos visuais como cartões de comunicação, quadros de rotina, calendários e diagramas para auxiliar na comunicação e compreensão das crianças com TEA. Tais recursos podem ajudar a organizar as informações e fornecer uma estrutura clara;
- Investir em integração sensorial, promovendo experiências sensoriais variadas no ambiente de aprendizagem, considerando as necessidades sensoriais das crianças com TEA. Oferecendo, por exemplo, materiais com diferentes texturas, cores e sons, permitindo que elas explorem e se sintam confortáveis em seu ambiente;
- Aplicar o ensino estruturado, implementando rotinas e estruturas claras no ambiente de aprendizagem, fornecendo previsibilidade e reduzindo a ansiedade para as crianças com TEA, com a utilização de horários visuais, sequências de tarefas e instruções claras para facilitar o entendimento e a execução das atividades.

Vale reforçar que tais práticas devem ter como base a ciência ABA, já mencionada na pesquisa, para alcançarem sua eficácia.

Para concluir, os estudos realizados nos últimos dez anos trouxeram avanços significativos na compreensão da aprendizagem de crianças com TEA e na promoção da inclusão escolar. Os conhecimentos adquiridos ressaltam a importância de abordagens individualizadas, valorização do brincar, uso de tecnologias educacionais, formação adequada dos professores e envolvimento da família e comunidade escolar. Em razão disso, é inevitável para promover a aprendizagem de crianças com TEA.

REFERÊNCIAS

APORTA, Ana Paula; LACERDA, Cristina. Broglia Feitosa de. Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I.

Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 1, p. 45–58, jan. 2018.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100005>. Acesso em: 30 mar. 2023.

ÁVILA, Fabiana Martins de. **Avaliação de uma formação sobre o PECS e o PEI na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2022. 151 f.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/5239>. Acesso em: 16 mar. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5a ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

Disponível em: <http://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**. Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio-ago. 2011. Disponível em:

<http://www.spell.org.br/documentos/ver/10515/o-metodo-da-revisao-integrativa-nos-estudos-org--->. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Lei Berenice Piana**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 4/2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. **Nota Técnica nº 04/2014**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Transtorno do Espectro do Autismo: entenda os sinais**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/agosto/transtorno-do-espectro-autista-entenda-os-sinais>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-pessoa-com-deficiencia/publicacoes/diretrizes-de-atencao-a-reabilitacao-da-pessoa-com-transtornos-do-espectro-do-autismo.pdf/view>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.observatoriodocuidado.fiocruz.br/handle/handle/584>. Acesso em: 27 nov. 2022.

BRITES, Luciana; BRITES, Clay. **Mentes únicas: Aprenda como descobrir, entender e estimular uma pessoa com autismo e desenvolva suas habilidades impulsionando seu potencial**. Editora Gente Liv e Edit Ltd, 2019.

CANAL AUTISMO. **Prevalência de autismo: 1 em 36 é o novo número do CDC nos EUA**. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

CARVALHO, Felipe Alckmin et al. Rastreamento de sinais precoces de transtorno do espectro do autismo em crianças de creches de um município de São Paulo.

Revista Psicologia: Teoria e Prática, v. 15, n. 2, p. 144-154, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 mar. 2023.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR): Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring** Network, 11 Sites, United States, 2020. Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w. Acesso em: 23 mar. 2023.

DE SOUZA, Beatriz Doerner; PAIM, Fernanda Regina Luvison. Aprendizagem da criança com autismo. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 5, n. 3, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18616/rsp.v5i3.6887>. Acesso em: 23 mar. 2023.

Feinberg, J.I., Schrott, R., Ladd-Acosta, C. et al. Alterações epigenéticas no esperma estão associadas a traços autísticos quantitativos paternos e infantis em uma coorte enriquecida com autismo. *Mol Psiquiatria* (2023). Disponível em: <https://doi.org/10.1038/s41380-023-02046-7>. Acesso em: 28 abr. 2023.

FORTUNY GUASCH, Rosa; SANAHUJA GAVALDA, Josep M. Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). **Educación**, San José, San Pedro, Montes de Oca. v. 44, n. 1, p. 62-92, June 2020. Disponível em: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-26442020000100062&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 mar. 2023.

FULSANG, A. **Autismo: aprendendo a aprender com Ejner: percepção sensorial**. Maceió, Aneida Fulsang, 2018.

GAVA, R. P.; LEON, V. C. A importância do modelo TEACCH para o desenvolvimento da criança com TEA. **Revista Autismo**, São Paulo, ano VI/VII, n. 11, p. 44-45, dez. 2020. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/artigos/a-importancia-do-modelo-teacch-para-o-desenvolvimento-da-crianca-com-tea/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

GONZÁLEZ, Moreno; XIMENA, Claudia. El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con Trastorno del Espectro Autista desde el ámbito de la educación inclusiva. **IE Rev. investig. educ. REDIECH**, Chihuahua, v. 9, n. 17, p. 9-31, 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200009&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 30 mar. 2023.

GRUPO CONDUZIR. **Intervenção Comportamental. ABA: análise comportamental aplicada**. Disponível em: <https://www.grupoconduzir.com.br/aba-tratamento-autismo/>. Acesso em: 23 mar 2023.

HORVATH et al. Improved social and language skills after secretin administration in patients with Autistic spectrum disorders. **J Assoc Acad Minor Phys.** 1998; 9:9-15. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9585670/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

INSTITUTO AUTISMOS. **E-book TEAcolher Fátima de Kwant.** 1ª ed. Campo Grande: Editora Brilliant Mind Brasil, 2021.

KANASHIRO, Mônia Daniela Dotta Martins; SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar. Tecnologia educacional como recurso para a alfabetização da criança com transtorno do espectro autista. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.5, n.2, p. 101-120, Jul.-Dez., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v5n2.08.p101>. Acesso em: 30 mar. 2023.

LIMA, Cláudia Bandeira de. **Perturbações do Espectro do Autismo: Manual Prático de Intervenção.** 2. ed. Lisboa: Lide, 2012.

LIMA, Nara Raquel Cavalcanti. **Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: representações do professor.** 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente, CCS. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34313>. Acesso em: 30 mar. 2023.

LOCATELLI, Paula Borges; SANTOS, Mariana Fernandes Ramos. Autismo: propostas de intervenção. **Revista transformar**, v. 8, n. 8, p 211, 2016. Disponível em: <http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/63>. Acesso em: 23 mar. 2023.

LORD, Catherine. et al. Autism spectrum disorder. **Nature reviews Disease primers**, n. 6, v. 1, p. 5, 2020. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41572-019-0138-4>. Acesso em: 23 mar. 2023.

MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; BRAGIN, Josiane Maria Bonatto. Práticas pedagógicas com autistas: ampliando possibilidades. **Journal of Research in Special Educational Needs**. n. 1, v. 16, p. 884-888, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12346>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MULAS, F. et al. Modelos de intervención en niños con autismo. **Revista de Neurologia**, v, 50, n. 3, p. 77-84, 2010.

PAULI, Patrícia Aparecida Coimbra de. **A integração das tecnologias ao currículo inclusivo de crianças com TEA: um estudo de caso.** 2019. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21995>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PEREIRA, Elizabeth Rodrigues de Oliveira. **O corpo ganha lugar na educação inclusiva: um olhar para a motricidade no transtorno do espectro do autismo (TEA).** 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de

Janeiro, Duque de Caxias, 2020. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/16419>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PIMENTA, Paula Ramos. Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, p. e84859, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684859>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PYRAMID EDUCACIONAL CONSULTANTS. **Sistema de comunicação por trocas de figuras (PECS)**. Disponível em: <https://pecs-brazil.com/sistema-de-comunicacao-por-troca-de-figuras-pecs/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas; SOUZA, Carla Salomé Margarida de; SANTOS, Lilian Cristina dos. Tecnologia Assistiva em dispositivos móveis: aplicativos baseados no TEACCH como auxílio no processo de alfabetização com crianças autistas. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 55, p. 1-17, e10652, out./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.10652>. Acesso em: 30 mar. 2023.

RIBEIRO, Angélica Cabral et al. Um olhar sobre a aprendizagem da criança autista na educação infantil. **Revistascire**, v. 14, n. 01, 2018.

SANTANA, Maria Luzia da Silva et al. O brincar como elemento de inclusão de crianças caracterizadas com transtornos do espectro autista. **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 19, p. 48–65, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1061>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SILVA, Gabrielle Lenz da; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. e49/1–23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66509>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SILVESTRE C. M. R. F. **O diálogo entre o cérebro e o intestino: Qual o papel dos probióticos?** 2015. f. 53. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa, maio 2015.

SOARES, A. M.; CAVALCANTE NETO, J. L. Avaliação do Comportamento Motor em Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: uma Revisão Sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. Rev. bras. educ. espec., 2015 21(3), p. 445–458, jul. 2015.

SOARES, Francisca Maria Gomes Cabral; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. A mediação pedagógica de professoras de crianças com autismo: uma avaliação a partir do uso da Escala de Aprendizagem Mediada (EAM). **ETD - Educ. Temat. Digit**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 86-105, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922020000100086&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 30 mar. 2023.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Einstein, Morumbi, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/56528038/A2-Revisao-integrativa-o-que-e-e-como-fazer>. Acesso em: 27 mar. 2023.

A IMPORTÂNCIA DA IDENTIFICAÇÃO DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O TRABALHO DOCENTE

Sheila Thamyres de Sousa Santos¹
Fernanda Larissa Brasilino e Alencar²

RESUMO

A aprendizagem está em constante mudança e a escola desempenha um papel crucial nesse processo, colaborando para desenvolvimento das crianças, fornecendo subsídios para seu crescimento acadêmico, social e emocional. Ao longo dos anos foram surgindo diversas teorias acerca da forma como a criança aprende; uma delas é a teoria sobre os estilos de aprendizagem, destacando-se o método VARK, que indica que a criança aprende através das habilidades: visual, auditiva, cinestésica e por meio da leitura/escrita. Dessa forma, o principal objetivo é destacar a importância dos estilos de aprendizagem e como o professor pode ajudar o aluno a ter um desempenho melhor em sala de aula, visando trabalhar de um modo que abranja todo o público escolar. Trata-se de uma pesquisa realizada através dos métodos de pesquisa social, bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa, utilizando buscas em bases de dados como GOOGLE ACADÊMICO e Biblioteca Virtual; além do acervo físico disponibilizado na Biblioteca do UNIESP, no período de março a junho de 2023. Assim, essa pesquisa foi realizada visando entender como as instituições escolhem o estilo de aprendizagem, e como veem a sua importância na prática educacional. Os resultados apontam que alguns professores se restringem aos métodos tradicionais, enquanto outros não se atualizam e não conhecem métodos que podem ser aplicados atualmente em sala de aula para melhorar o desempenho dos alunos. É importante ressaltar que para a aplicabilidade dos estilos de aprendizagem, é fundamental adotar uma abordagem flexível e adaptável, buscando sempre compreender e atender às necessidades específicas dos alunos.

Palavras-chaves: Aprendizagem; Estilos de aprendizagem; Método VARK.

ABSTRACT

Learning is constantly changing and the school plays a crucial role in this process, collaborating with children's development, providing subsidies for their academic, social and emotional growth. Over the years, several theories have emerged about how children learn; one of them is the theory about learning styles, highlighting the VARK method, which indicates that the child learns through the skills: visual, auditory, kinesthetic and through reading/writing. Thus, the main objective is to highlight the importance of learning styles and how the teacher can help the student to perform¹ better in the classroom, aiming to work in a way that covers the entire

¹ Aluna da graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, do Centro Universitário UNIESP. E-mail: sheila.thamyres2@gmail.com

² Professora orientadora do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Centro Universitário UNIESP. E-mail: prof1656@iesp.edu.br

school audience. This is a research carried out through social, bibliographic and documentary research methods, with a qualitative approach, using searches in databases such as GOOGLE ACADEMIC and Virtual Library; in addition to the physical collection available at the UNIESP Library, from March to June 2023. Thus, this research was carried out in order to understand how institutions choose their learning style, and how they see its importance in educational practice. It is important to emphasize that for the applicability of learning styles, it is essential to adopt a flexible and adaptable approach, always seeking to understand and meet the specific needs of students.

Keywords: Learning; Learning styles; VARK method.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, fornecendo a base para seu crescimento acadêmico, social e emocional. Um dos principais aspectos que contribuem para esse desenvolvimento é o processo de ensino e aprendizagem adotado nessa fase inicial da educação.

Ao escolher a metodologia de ensino ideal para a escola, é possível colocar em prática sua missão, visão e valores implementados na aprendizagem dos alunos. Desse modo, eles são educados seguindo esses princípios, motivados pelo que a gestão acredita ser o melhor para o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus estudantes. A metodologia escolhida guiará os professores nesse processo, indicando novas formas de ensino e, às vezes, até mesmo novos recursos de aprendizagem. (ELEVA PLATAFORMA, 2021, s.p.)

Durante os primeiros anos de vida, as crianças passam por diversas fases que envolvem a percepção, o aspecto cognitivo, a psicomotricidade e o desenvolvimento da linguagem. Essas fases acompanham uma determinada faixa etária e marcam importantes aquisições, estabelecendo habilidades que serão essenciais para as etapas futuras da vida da criança. Corrêa (2016) afirma que a primeira infância compreende crianças de zero a seis anos. Nessa fase, é importante valorizar todos os estímulos, sejam eles cognitivos, motores, sociais ou emocionais, a fim de proporcionar um desenvolvimento saudável e estabilizado para a criança.

Sabendo que cada criança é única, era imperativo encontrar uma forma de aplicar uma ação que abrangesse todo o público sem que transtorne a mesma. Segundo Valente e Cavellucci (2007, apud NOGUEIRA, 2018) as pessoas têm um conjunto de preferências que determinam uma abordagem individual para aprender. O ambiente escolar desempenha um papel fundamental ao proporcionar as competências necessárias para o desenvolvimento infantil. Por meio de estratégias pedagógicas, os educadores trabalham todos os aspectos que constituem a aprendizagem da criança desde a Educação Infantil. Desde os primeiros anos, as crianças são estimuladas a práticas que valorizam cada ação, promovendo o desenvolvimento afetivo e social, o aprimoramento dos aspectos cognitivos, o desenvolvimento da coordenação motora fina e ampla, bem como o progresso na linguagem.

Apesar da variedade de modelos, os conceitos de estilos de aprendizado vêm ganhando crescente atenção dos educadores. Estes fornecem uma caracterização suficientemente estável para planejar estratégias pedagógicas mais eficazes em relação às necessidades dos estudantes, e fornecem melhores oportunidades de aprendizado, dando assim, um novo sentido ao ensino. (LOPES, 2002 apud SCHMITT; DOMINGUES, 2016, p. 363).”

Como enfatizado por Piffer (2019), ao investigar as técnicas de ensino-aprendizagem ao longo da história da humanidade, é possível observar que ocorreu um grande avanço em um curto espaço de tempo, especialmente nos últimos cem anos. Os estilos educacionais de alfabetização na educação infantil têm passado por mudanças ao longo do tempo, uma vez que as crianças aprendem de maneiras diferentes. Para garantir o bom desempenho em sala de aula, os educadores precisam avaliar e pesquisar todos os métodos de aprendizagem, a fim de atender a todas as necessidades do público estudantil. Garantindo que todas as crianças progredam em seu desenvolvimento, priorizando a qualidade da aprendizagem tornando-a mais interessante e envolvente para as crianças.

Em concordância com Nogueira (2018), uma nova abordagem à educação centrada na aprendizagem que reforça o papel do professor como colaborador de um processo em que o conhecimento é constantemente construído e reestruturado. Na construção da aprendizagem, o educador é o responsável pela aprendizagem do aluno, cabendo ao educador como orientar o mesmo a fim de alcançar o seu desenvolvimento, e para isso, diversas estratégias de ensino devem ser utilizadas e assim reconstruídas de diversas formas. Assim sendo um professor empático que busca estar em sintonia com os alunos e como eles aprendem, portanto, entender os estilos de aprendizagem pode ajudar cada aluno, dando-nos um propósito maior e formas mais eficazes de lidar com suas percepções.

Dentro da BNCC fala que “Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos (BRASIL 2018, p. 17).” Assim, indicando novas propostas de ensino, utilizando até recursos novos para a aprendizagem.

Por muito tempo foram trabalhados métodos onde uma parcela dos alunos era prejudicada porque o professor não levava em consideração a diferença no aprendizado dos alunos. Com o tempo, alguns autores e pesquisadores desenvolveram teorias mais aprofundadas, como evidenciado por Fernandes (2022) no método VARK pode assim encontrar estratégias de ensino adequadas para cada um em que possam assimilar melhor seu aprendizado de seu estilo predominante, seja ele visual, auditivo, cinestésico ou por meio de leitura/escrita. Trabalhando assim de uma forma correta estamos até trabalhando inclusão para alunos com algum tipo de deficiência seja física ou intelectual, dependendo de suas necessidades.

Diante desse contexto, compreender a importância dos estilos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil torna-se essencial para proporcionar às crianças uma base sólida para seu desenvolvimento integral. Ao adotar abordagens pedagógicas adequadas, os educadores têm o poder de influenciar positivamente o progresso das crianças nessa fase crucial de suas vidas, preparando-as para futuras etapas educacionais e promovendo seu pleno potencial.

Este artigo tem como objetivo explorar a importância dos estilos de aprendizagem na Educação Infantil, por meio de uma revisão bibliográfica e um

questionário aplicado a professores. A pesquisa busca compreender como esses estilos são abordados atualmente nas escolas e refletir sobre sua influência no desenvolvimento das crianças. Os resultados contribuirão para aprimorar as práticas pedagógicas, promovendo uma educação inclusiva e personalizada, adaptada às necessidades individuais dos alunos na Educação Infantil.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 ESTILOS DE APRENDIZAGEM

2.1.1 História e evolução dos estilos de aprendizagem

O termo “estilos de aprendizagem” não é algo novo. Como enfatizado por Radespiel (2018) existem várias pesquisas sobre como ocorre o processo de aprendizagem nos últimos anos e esse tema vem crescendo cada vez mais.

Segundo a pesquisa de Barros (2009), esse tema surgiu na década de 1950 como uma forma de combinar o conhecimento sobre os processos cognitivos e emocionais de um indivíduo além de ser usado em uma variedade de conceitos. Em tese a maior parte dos autores concordam que tal conceito de estilos é relacionada à individualidade humana.

Como destacado por Barros (2009), em 1951 o cientista Klein definiu dois estilos diferentes e os chamou de niveladores e afinadores. Os niveladores tendem a assemelhar novos eventos que já estão hospedados em outros, e o afinador detecta e assimila os eventos já armazenados na memória.

Como apontou Sanes (2023), embasado em um ciclo, o modelo Kolb foi desenvolvido na década de 70. Em sua pesquisa, o professor procurou entender como as pessoas aprendem, não apenas nas escolas, mas também em ambientes comerciais. Para os pesquisadores, o estilo de aprendizagem é o estado individual de compreensão constante das informações. O perfil de cada indivíduo será determinado por aspectos de comportamento, interesses, habilidades e personalidade.

Em 1976, David Kolb começou com a reflexão sobre a repercussão dos estilos de aprendizagem na vida adulta das pessoas e explicou que cada sujeito enfoca a aprendizagem de uma forma peculiar, fruto da herança, experiências anteriores e exigências atuais do ambiente em que vive. Kolb identificou cinco forças que condicionam os estilos de aprendizagem: a de tipo psicológico, a da especialidade da formação escolhida, a da carreira profissional, a do trabalho atual e a das capacidades de adaptação. Também averiguou que uma aprendizagem eficaz necessita de quatro etapas: experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa. (BARROS, 2009, p. 4)

Em 1992, foram definidos os estilos de aprendizagem por Neil Fleming um pesquisador que conforme o mesmo relata sobre a conquista do conhecimento na qual ocorre com base em quatro habilidades cognitivas: Visual (visual), Auditory (auditiva), Read/Write (leitura/escrita) e Kinesthetic (cinestésica). (CUNHA, 2016)

Figura 1: Estilos de aprendizagem.



Fonte: VIANA, 2021.

2.1.2 Aprendizagem

A aprendizagem é um método na qual se alcança, identifica, modifica saberes, maneiras, habilidades e princípios. Está relacionada ao ato de aprender ou ao efeito de aprender, melhora a adaptação de um aluno ao seu ambiente, estabelecendo uma relação entre um estímulo particular e sua resposta correspondente. Seguindo a teoria de Piaget, Ninhos do Brasil (2021), o aprendizado é construído pela criança durante sua relação com objetos e pessoas. Na sala de aula, a aprendizagem distingue-se pelo seu carácter sistemático e intencional e pela organização dos estímulos nas atividades propostas, de acordo com o contexto de objetivos educativos definidos, determinados pelos educadores e pelas organizações escolares.

Segundo Aquino (2007, p. 06):

A aprendizagem refere-se à aquisição cognitiva, física e emocional, e ao processamento de habilidades e conhecimento em diversas profundidades, ou seja, o quanto uma pessoa é capaz de compreender, manipular, aplicar e /ou comunicar esse conhecimento e essas habilidades.

O conhecimento a respeito da aprendizagem está em constante mudança. Contudo, este desenvolvimento nasce a partir de certas situações problema, esforços, a estilos e concepções. Os métodos de ensino e aprendizagem auxiliam o professor na intenção de estimular e ter um melhor proveito das aprendizagens escolares. Tradicionalmente, os modelos educacionais tradicionais produziram aprendizagem por meio de anamnese, da qual os alunos recebem informações, lembram-se delas, usam-nas para atividades e avaliações e depois as esquecem rapidamente. Portanto, é preciso repensar a forma de ensinar e aprender, para que o conhecimento seja digerido e absorvido para posterior utilização, de forma a garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

2.1.3 Classificação dos estilos de aprendizagem

Existem várias teorias sobre a morfologia e classificação dos estilos de aprendizagem. A conceituação é que cada pessoa tem uma forma de aprendizagem, que é uma forma única de acionar informações no cérebro. Pois acontece de acordo com suas habilidades e competências existentes, contudo, são habilidades cognitivas que ajuda assimilando tudo que é aprendido. De acordo com Pereira (2023), os estilos de aprendizagem são a maneira única pela qual as crianças entendem e processam informações, principalmente como assimilam. Cada criança

tem seu método de aprender e isso pode ser observada desde cedo. A forma que uma aprende pode não ser igual a de outra. Responsáveis e educadores devem ter esse olhar para identificar como cada criança aprende, fazendo com que possam ter uma aprendizagem competente e satisfatória, entendendo também como os estudantes internalizam novos conhecimentos, avaliando seus domínios afetuosos, cognitivos e físicos, assim se sentem mais engajados e participativos.

Desinteresse, falta de motivação ou até mesmo preguiça é como alguns chamam as crianças e, infelizmente, é assim que os alunos se sentem. Alliprandini, Pullin e Guimarães (2011 apud VECCHIA, 2019, p. 6) “consideram que os estilos de aprendizagem se referem ao método pelo qual o estudante raciocina, lembra, resolve, intui ou aprende, e não pelo conteúdo. Fatores sociais, emocionais, ambientais e condições físicas, afetam a aprendizagem.”

Para Aquino (2007, p. 44):

Estilos de aprendizagem são Competências interpessoais do aluno no tratamento da informação no ambiente de aprendizagem, ainda no seu ponto de vista, os estilos são um meio pelo qual as pessoas podem coletar e selecionar informações para posterior processamento e usar significados, valores, habilidades e táticas para resolver problemas, tomar providências e criar novos significados.

Como destacado por Balardim (2021) após iniciar nos anos 70 essa consciência de que os alunos não aprendem da mesma forma, levaram os estilos de aprendizagem a várias tentativas de classificação, sendo o mais famoso o modelo VARK, que é um modelo de aprendizado que classifica os diferentes estilos de aprendizagem com base em quatro categorias principais: visual (V), auditivo (A), cinestésico (K) e leitura e escrita (R). Tais categorias representam diferentes maneiras pelas quais as pessoas preferem receber e processar informações. Contudo, é importante ressaltar que a aprendizagem pode ser multimodal (quando possuem combinações no estilo) ou que se possa identificar até com todos, sendo classificados a seguir.

2.1.3.1 Visual

Uma criança com um estilo de aprendizagem visual absorve melhor o conteúdo quando os vê, o que significa que aprende conceitos sobre a visualização de recursos. De acordo com Pereira (2023), as crianças visuais desempenham um melhor aprendizado por meio de ilustração, figuras, e outras formas visuais de apresentar informações. Isso ocorre porque elas precisam ver para aprender, têm uma boa memória visual, gostam de desenhar, diagramas e mapas mentais e preferem ver informações a ouvir o que estão aprendendo de tal maneira que observam o educador enquanto ouve (Figura 2).

Figura 2: Estilo Visual.



Fonte: <https://www.ganhesempremais.com.br/educacao/vejam-os-estilos-de-aprendizagem-para-criancas-com-ou-sem-tdah-com-estrategias-e-atividades/>

2.1.3.2 Auditivo

Conforme Gonçalves (2021), uma criança com este estilo de aprendizagem é incentivada auditivamente (Figura 3). Ela gosta de música desde a infância, tem um bom senso de ritmo e reconhece corretamente as batidas musicais. Ouve atentamente os outros, a criança com essa forma de aprender é motivada por meio da captação de variações sonoras, como histórias, conversas, debates, entre outros.

Figura 3: Estilo Auditivo.



Fonte: <https://www.ganhesempremais.com.br/educacao/vejam-os-estilos-de-aprendizagem-para-criancas-com-ou-sem-tdah-com-estrategias-e-atividades/>

2.1.3.3 Cinestésico

Conforme a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2017) estes alunos priorizam aulas práticas, estudam em um curto período de tempo, e têm

pouca concentração. Uma criança cinestésica se move pelo toque, gosta de rolar no chão e pegar coisas para melhor investigação, gosta de tocar coisas, apertar, desmontar e montar brinquedos, gosta de movimento corporal, dramatização e atividades que envolvam movimento. Eles aprendem fazendo (Figura 4).

Figura 4: Estilo Cinestésio.



Fonte: <https://www.ganhesempremais.com.br/educacao/vejam-os-estilos-de-aprendizagem-para-criancas-com-ou-sem-tdah-com-estrategias-e-atividades/>

2.1.3.4 Leitura/ Escrita

Nesse contexto, pode ser observado que as crianças tendem a fazer anotações e criar planos para auxiliar na assimilação dos conteúdos. Além disso, é notável a facilidade que elas possuem em se expressar por meio da linguagem escrita. Essa reflexão destaca a importância de proporcionar suporte e recursos adequados, adaptados às características e preferências individuais, para promover um ambiente de aprendizado efetivo e estimulante.

Neste caso, a aprendizagem é favorecida pela oferta de livros, apostilas, dicionários, pesquisas, artigos, manuais, relatórios e outros materiais do gênero. Esse perfil de aluno costuma fazer anotações e criar planos para lembrar os conteúdos. Eles anotam as informações em sala de aula e fazem resumos dos conteúdos repassados pelos docentes. A facilidade de se expressar por meio da linguagem escrita também é notável nesse caso. (SARAIVA EDUCAÇÃO, 2021)

Cabe ressaltar a importância de oferecer materiais escritos, como livros e outros recursos similares, na educação infantil, a fim de favorecer a aprendizagem dos escolares nessa fase.

Figura 5: Estilo Leitura / Escrita



Fonte: <https://conceitosdomundo.pt/aprendizagem-auditiva-visual-e-cinestesica/>

Em concordância com Bami (2021) Conhecer seu estilo de aprendizagem simplifica a compreensão e a demonstração de suas habilidades, permitindo que você saiba como otimizar suas tarefas e aumentando sua produtividade. Em outras palavras, reconhecer seu estilo de aprendizagem pode torná-lo mais profissional.

A pesquisa de Eleva Plataforma (2020) indica que os estilos de aprendizagem ajudam a desenvolver um desempenho mais consciente com base nos requisitos básicos de aprendizagem. Portanto, entender as perspectivas educacionais é um passo importante para alcançar uma educação de qualidade e significativa para os alunos. Nesse sentido, todo o processo educacional deve ser organizado com base nas necessidades de cada ambiente escolar. De fato, é necessário que seja identificado os estilos de aprendizagem, assim visando o crescimento do aluno individual não só em atividades, ou algum tipo de coordenação motora, mas também, na interação social, ajudar a superar medos, a tomar boas decisões, habilidades, criatividade, emocional entre outros.

Entender qual é o seu estilo de aprendizagem ajuda a encontrar o método ideal de estudos.

2.1.4 Identificando o estilo de aprendizagem

O estilo de aprendizagem de um aluno pode ser identificado a partir das atividades propostas pelo professor, onde, já podemos identificar como o aluno aprende. Se o aluno interage, quais os tipos de aulas que se interessam mais, como ele participa das aulas e das atividades propostas, se o aluno prefere mais atividades que envolvam imagens e escrita, sons, exercícios que possa ser utilizado manuseio de algum objeto ou que possa envolver movimento e prática, se gosta de encenar, esses são alguns exemplos de como o mesmo pode ser identificado.

Tendo um olhar observador não é difícil identificar qual estilo é predominante em tal aluno, mas se o professor tiver dificuldade de identificar ou caso responsáveis queiram ajudar seu filho de modo assertivo, conforme Thiel (2023), pode ser realizado testes para identificar o estilo da criança. Ajudando não só em seu aprendizado, mas também na elaboração de aulas do educador. Um teste de estilo de aprendizagem é bom para entender melhor como aprender de forma mais convincente (Figura 6).

Figura 6: Pesquisa de estilo de aprendizagem



Fonte: <https://veganapati.pt/learning-style-tests>

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa sobre a importância dos estilos de aprendizagem para a educação infantil, tomando como base pesquisas e estudos de diferentes autores, como Aquino (2007), Piaget (2021), Valente e Cavellucci (2018), Fernandes (2022), Barros (2009), entre outros. Tal estudo se caracterizou a partir da abordagem qualitativa, na qual Martins (2004, s.p.) a define “como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise.” Foram utilizados os métodos de pesquisa social, bibliográfico e documental. Esses estudos abordam aspectos históricos e legais relacionados aos estilos de aprendizagem, que são relevantes para a educação infantil. Assim, essa pesquisa foi realizada visando entender como as instituições escolhem o estilo de aprendizagem, e como veem a sua importância na prática educacional.

Cada método tem sua particularidade, no qual na pesquisa social Flick (2012) informa que existe três formas principais de coletas, sendo por meio de perguntas às pessoas (mediante pesquisas de levantamento e entrevistas), observando-as ou estudando documentos. A qual a que se encaixa com a presente pesquisa é fazendo perguntas às pessoas mediante pesquisa de levantamento por questionário online; já no método bibliográfico no qual Gil (2018, p. 27) afirma que “é elaborada com base em material específico já publicado”, e o método documental “é utilizado em praticamente todas as ciências sociais e constitui um dos delineamentos mais importantes no campo da história e da economia, com documentos, elaborados com finalidades diversas”(GIL, 2018, p. 28).

A pesquisa se deu através de buscas em bases de dados como *Google Acadêmico* e Biblioteca Virtual; além do acervo físico disponibilizado na Biblioteca do UNIESP, procurando fazer a análise em Artigos e e-books, que apresentavam características únicas e pouco abordadas dentro da Pedagogia. Diante disso, foram

utilizados os seguintes descritores: aprendizagem, estilos de aprendizagem, método VARK. Para a efetivação deste estudo, os dados foram coletados no período de março a junho de 2023, usando como critérios de inclusão os Artigos em língua portuguesa e as revisões de literatura que regem a temática do estudo em questão. Serviram como critérios de exclusão todos os Artigos em língua estrangeira, além dos relatos de casos clínicos e pesquisas de campo que não se relacionam com o tema. Para complementar a coleta dos dados, foi elaborado um questionário acerca do tema abordado, sendo aplicado aos pedagogos utilizando a plataforma *Google Forms*.

O questionário foi realizado com algumas educadoras da educação infantil, de instituições diferentes, a fim de abordar sobre o estilo de aprendizagem infantil e se as mesmas possuem um olhar para identificação do mesmo e se aplicam aulas de acordo com a necessidade de cada criança. Foram elaboradas 6 questões de respostas pessoais, na qual foi pesquisado sobre a importância dos estilos de aprendizagem na sala de aula, a necessidade para o desenvolvimento afetivo e social, de qual maneira os estilos de aprendizagem pode ajudar no desenvolvimento da criança, como o professor avalia e se á algum desafio a ser enfrentado e o olhar do educado sobre tal assunto para a educação infantil. Foram entrevistadas um total de 6 pessoas.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

De acordo com o que é visto e presenciado na prática em sala de aula vemos como segue o desempenho individual de um aluno, como é definido, se há resultados e como segue o relacionamento aluno x escola. O educador é uma referência e exemplos para as crianças, com isso é necessário repensar como o mesmo pode intervir na construção de conhecimento do alunado. Conforme Vigna (2018) para formar culturas éticas e cidadãos colaboradores e não concorrentes na cidadania, é preciso repensar as ações educativas. Saber analisar os desafios de aprendizagem, como programar e gerenciar resultados efetivos para o desempenho dos alunos e como desenhar um currículo que se integre com os alunos é fundamental para que esse senso de cidadania ocorra.

Não devemos esquecer que os professores são indivíduos que escolhem ser responsáveis pelos outros, e que uma de suas principais tarefas é estimular e explorar as habilidades das crianças por meio de uma variedade de atividades e recursos. Para isso foi desenvolvido uma pesquisa para analisar e mostrar o que alguns educadores relatam sobre a importância dos estilos de aprendizagem para a educação infantil.

A seguir será apresentado o perfil de alguns professores entrevistados. Com base no questionário elaborado e descrito a seguir, foi possível chegar aos seguintes resultados:

1. Qual a importância dos estilos de aprendizagem na sala de aula?

Resposta 1. Muito importantes, pois são por eles que verificamos a aprendizagem concreta acontecer a todas as crianças.

Resposta 2. São importantes para adequar o ensino a cada faixa etária respeitando assim o tempo de cada criança dentro da série que ela estiver.

Resposta 3. Os estilos de aprendizagem de ensino dentro de todas as suas estratégias metodológicas são de suma importância para o desenvolvimento pedagógico do conhecimento em sala de aula. Tem influência direta na

aprendizagem do discente, na sua interação e interesse na vivência escolar. Trazendo pontos positivos na vida educacional do estudante.

2. Os estilos de aprendizagem são necessários para o desenvolvimento afetivo e social das crianças que você acompanha? Como?

Resposta 1. Muito, usando uma boa metodologia as crianças podem desenvolver afetividade pelos colegas, pela professora, pela escola e muito mais pelo ato de estudar e aprender que é o que falta bastante hoje dia, ensinar com encantamento para uma pedagogia mais feliz.

Resposta 2. A aprendizagem ocorre quando há uma interação entre o emocional e social, então os métodos têm que buscar atingi-los.

Resposta 3. Utilizando-se de atividades em grupo, fazendo com que eles socializem.

3. De qual maneira os estilos de aprendizagem podem estimular o desenvolvimento da criança?

Resposta 1. A partir do momento que o professor pensa em um método de ensino, e prática com seus alunos de acordo com a realidade deles, o desenvolvimento da linguagem e outros aspectos se torna natural, ele virá de acordo com o tempo.

Resposta 2. Através dos diálogos de socialização, do uso da sua cognição e das estratégias de letramento lúdico que são utilizadas nas mesmas.

Resposta 3. Através de atividades que utilizem imagens, para que elas possam identifica-las, e repetir seus respectivos nomes.

4. Como você avalia os estilos de aprendizagem em sala?

Resposta 1. Se no final, houve resposta positiva individual e coletivamente, então considero eficaz.

Resposta 2. Ainda é fraquinha.

Resposta 3. Positivo, constante e eficaz.

5. Existe algum desafio enfrentado ao se trabalhar os estilos de aprendizagem em sala de aula?

Resposta 1. O tempo do planejamento e a quantidade de crianças em sala de aula.

Resposta 2. A falta de alguns recursos.

Resposta 3. Coloca um ensino novo é complicado porque os alunos estão acostumados no método tradicional.

6. Como você enxerga o papel do professor ao trabalhar os estilos de aprendizagem na Educação Infantil?

Resposta 1. Importantíssimo, a educação infantil é a base de todo desenvolvimento humano e educacional.

Resposta 2. Essencial, pois como acompanhante constante do aluno. O professor vai saber direcionar cada método de acordo com as necessidades dos mesmos.

Resposta 3. O professor é a parte fundamental e deveria ser mais ouvido na construção da escolha dos métodos. A discussão que gira em torno desses questionamentos revela existem de fato professores atualizados e preocupados com a aprendizagem e desenvolvimento individual do aluno, na qual buscam identificar o estilo de aprendizagem, utilizando métodos práticos e com embasamento buscando em sala obter resultados positivos dos mesmos. Os entrevistados ressaltam a importância do educador e da escola nessa ação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa realizou uma análise sobre os estilos de aprendizagem, enfatizando qual sua importância de ser trabalhado dentro de sala de aula.

Ao considerar os diferentes estilos de aprendizagem, os educadores podem diversificar suas abordagens pedagógicas, utilizando uma variedade de métodos e recursos, como materiais visuais, auditivos e táteis. Isso permite que os alunos se engajem de maneira mais significativa e retenham informações de forma mais eficaz.

Os resultados do estudo em questão apontam que alguns professores se restringem aos métodos tradicionais, enquanto outros não se atualizam e não conhecem métodos aplicados atualmente em sala de aula para melhorar o desempenho dos alunos. Alguns professores não responderam por não ter conhecimento acerca do assunto tratado; outros buscam melhorar e inovar para obter um melhor proveito das aulas e bons resultados dos alunos, fazendo com que os mesmos participem mais ativamente das aulas, pois os estilos de aprendizagem também atribuem responsabilidade aos próprios alunos.

Ao identificar seus estilos preferidos, os estudantes podem buscar estratégias de aprendizagem que melhor se adequem a eles, promovendo o autogerenciamento e o sucesso acadêmico.

No entanto, é importante ressaltar que os estilos de aprendizagem não devem ser encarados como uma classificação rígida e inflexível. Cada indivíduo pode apresentar uma combinação de estilos e preferências que podem variar em diferentes contextos e ao longo do tempo. Portanto, é fundamental adotar uma abordagem flexível e adaptável, buscando sempre compreender e atender às necessidades específicas dos alunos.

A pesquisa sobre estilos de aprendizagem continua evoluindo, e é necessário que educadores e pesquisadores se mantenham atualizados nesse campo. À medida que novas teorias e abordagens surgem, mais insights podem ser obtidos sobre como os estilos de aprendizagem influenciam o processo educacional e como podem ser utilizados de forma mais efetiva.

Em última análise, reconhecer e valorizar os estilos de aprendizagem dos alunos é essencial para promover uma educação personalizada e significativa. Ao adotar uma abordagem inclusiva e adaptativa, podemos maximizar o potencial de aprendizagem de cada estudante, oferecendo a eles a oportunidade de alcançar resultados acadêmicos e pessoais excepcionais.

REFERÊNCIAS

AQUINO, C. T. E. de. **Como aprender:** Andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BALARDIM, G. **Estilos de aprendizagem:** conheça os estilos do Modelo VARK e saiba como estimular os seus alunos de diferentes formas. 2021. Disponível em: <https://www.clipescola.com/estilos-de-aprendizagem-modelo-vark/#:~:text=O%20Modelo%20VARK%20categoriza%20os,leitor%2Fescritor%3B%20e%20cinest%C3%A9sico>. Acesso em: 14 jun. 2023

BARROS, D. M. V. **A Teoria dos Estilos de Aprendizagem.** 2009. Disponível em: <https://www.faac.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/TelevisaoDigital/texto-base-curso->

[tv-digital-sobre-estilos-daniela-melare-para-ser-enviado-aos-participantes%5b1%5d.pdf](#). Acesso em: 14 jun. 2023.

BARROS, D. M. V. **Estilos de uso do espaço virtual: como se aprende e se ensina no virtual**. 2009. Disponível em: <https://typeset.io/papers/estilos-de-uso-do-espaco-virtual-como-se-aprende-e-se-ensina-4dakh9lihl>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRAMI, A. **Os diferentes estilos de aprendizagem** – e como o Ifesp articula-os em seus cursos. 2021. Disponível em: <https://ifesp.com.br/blog/educacao/estilos-de-aprendizagem-ifesp/#:~:text=Reconhecer%20o%20seu%20estilo%20de,de%20voc%C3%AA%20um%20melhor%20profissional>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. 2018. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 11 jun. 2023

CORRÊA, M. de S. **Criança, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Cengage, 2016.

CUNHA, Fabiana. 2016. **Estilos de Aprendizagem frente aos conteúdos de Classificação dos Seres Vivos baseado no questionário VARK**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_cien_unespar-paranagua_fabianacunha.pdf > Acesso em: 21 jun. 2023.

ELEVA PLATAFORMA. **Metodologia de ensino: tudo o que você precisa saber sobre o tema**. 2021. Disponível em: <https://blog.elevaplataforma.com.br/metodologia-de-ensino/#:~:text=A%20import%C3%A2ncia%20da%20escolha%20da%20metodologia,-Ao%20escolher%20a&text=A%20metodologia%20escolhida%20guiar%C3%A1%20os,%C3%A9%20transmitido%20aos%20seus%20filhos>. Acesso em: 11 jun. 2023.

ELEVA PLATAFORMA. **Tendências pedagógicas: o que o professor precisa acompanhar**. 2020. Disponível em: <https://blog.elevaplataforma.com.br/tendencias-pedagogicas/#:~:text=Conhecer%20as%20diferentes%20tend%C3%A2ncias%20pedag%C3%B3gicas,nas%20principais%20demandas%20de%20aprendizagem>. Acesso em: 13 jun. 2023.

FERNANDES, M. **Qual o seu estilo de aprendizagem? Descubra com o Método Honey Alonso**. 2022. Disponível em: <https://ead.ucpel.edu.br/blog/metodo-honey-alonso>. Acesso em: 13 jun. 2023.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GONÇALVES, M. **Você sabe qual é o estilo de aprendizagem do seu filho.** 2021. Disponível em: <<https://www.ninhosdobrasil.com.br/estilo-de-aprendizagem>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/#>. Acesso em: 16 jun. 2023.

NINHOS DO BRASIL. 2021. **Os 4 estágios de Piaget:** Entenda fases do desenvolvimento cognitivo. Disponível em: <https://www.ninhosdobrasil.com.br/quais-sao-os-4-estagios-de-piaget>. Acesso em: 10 jun. 2023.

NOGUEIRA, N. **Estilos e preferências de Aprendizagem.** 2018. Disponível em: <http://nilbonogueira.com.br/estilos-e-preferencias-de-aprendizagem/>. Acesso em: 07 jun. 2023.

PEREIRA, C. **Compreenda o Estilo de Aprendizagem das Crianças.** 2023. Disponível em: <https://educamais.com/estilo-de-aprendizagem-criancas/#:~:text=Os%20estilos%20de%20aprendizagem%20s%C3%A3o,dependen-do%20do%20assunto%20ou%20tarefa>. Acesso em: 09 jun. 2023.

PIFFER, P. **A evolução da escola:** O que mudou desde a sua época. 2019. Disponível em: <https://leiturinha.com.br/blog/a-evolucao-da-escola-o-que-mudou-desde-a-sua-epoca/>. Acesso em: 13 jun. 2023

RADESPIEL, E. **Estilos de Aprendizagem:** qual é o seu? 2018. Disponível em: <https://blog.grancursosonline.com.br/estilos-de-aprendizagem/#:~:text=A%20ci%C3%Aancia%20tem%20se%20dedicado,de%20%E2%80%9Cestilos%20de%20aprendizagem%E2%80%9D>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANES, D. **Modelo de Kolb:** os estilos de aprendizagem com base em competências pessoais. 2023. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.com.br/modelo-de-kolb/>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SÃO PAULO. Governo do Estado. **Saiba que tipo de aluno você é e turbine seus estudos.** 2017. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/visual-auditivo-ou-cinestesico-saiba-que-tipo-de-aluno-e-voce-e-turbine-seus-estudos/#:~:text=Cinest%C3%A9sico%3A%20alunos%20cinest%C3%A9sicos%20priorizam%20as,ser%C3%A3o%20sempre%20as%20melhores%20op%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SARAIVA EDUCAÇÃO. **Conheça os diferentes estilos de aprendizagem.** 2021. Disponível em: <https://blog.saraivaeducacao.com.br/estilos-de-aprendizagem/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SCHMITT, Camila da Silva. DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. 2016. **Estilos de aprendizagem:** um estudo comparativo. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/CgyjHL3TRXbgwRdWphLbcks/?format=pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2023.

THIEL, C. R. **Teste estilo de aprendizagem**: quis. 2023. Disponível em: <https://cristianethiel.com.br/teste-estilo-de-aprendizagem/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

VECCHIA, M. D. Orientações quanto ao uso dos estilos de aprendizagem como ferramenta de melhoria no processo de ensino e aprendizagem. **Universidade Cruzeiro do Sul**, São Paulo, 2019.

VIGNA, M. B. C. **Enciclopédia do educador**: rotinas pedagógicas. São Paulo: Eureka, 2018.

SALA DE AULA: UM ESPAÇO RESSIGNIFICADO PARA PROMOÇÃO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Josilene Do Nascimento Silva Clementino¹
Jorbson Bezerra Barros²

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a sala de aula da atualidade enquanto um espaço ressignificado para promoção de aprendizagem significativa, buscando estruturar essa concepção baseada na Teoria Cognitivista. Essa reflexão será realizada com ênfase nos estudos de David Paul Ausubel que, sendo contemporâneo de Piaget e a partir deste, desenvolveu a Teoria da Aprendizagem Significativa, TAS. Tendo compreendido a dinâmica existente nos estudos de Ausubel, a respeito do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido de forma significativa, se estabelece a relação entre a teoria abordada e a sala de aula da atualidade, buscando compreender os processos existentes na didática empregada nas aulas e as necessidades dos estudantes. A metodologia aplicada para esse estudo é de pesquisa bibliográfica a partir de livros, artigos científicos, monografias, revistas, a BNCC e sites, refletindo o aporte teórico para estruturar e fundamentar o que acreditamos ser essencial para promover aprendizagem significativa a partir da ressignificação da sala de aula.

Palavras-chave: cognitivo; (re)significar; sala de aula; didática; aprendizagem significativa.

ABSTRACT

The present study aims to reflect on the current classroom as a re-signified space for promoting meaningful learning, seeking to structure this conception based on the Cognitivist Theory. This reflection will be carried out with emphasis on the studies of David Paul Ausubel who, being a contemporary of Piaget and based on his studies, developed the Theory of Meaningful Learning, TAS. Having understood the existing dynamics in Ausubel's studies regarding the teaching and learning process developed in a significant way, we established the relationship between the theory addressed and the current classroom, seeking to understand the existing processes in the didactics used in the classes and the needs of the students. The methodology applied for this study is a bibliographical research based on books, scientific articles, monographs, magazines, the BNCC and websites, reflecting the theoretical contribution to structure and base what we believe to be fundamental to promote meaningful learning from the re-signification of the classroom.

Keywords: cognitive; (re)signify; classroom; didactic; meaningful learning.

¹ UNIESP; E-mail: josileni10professora@gmail.com

² UNIESP; E-mail: jorbson.barros@iesp.edu.br

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva fazer uma descrição reflexiva a partir das ações e vivências estabelecidas frente ao desenvolvimento do ensino ocorrido na escola, apresentando a problemática de como ressignificar a sala de aula diante da tarefa de promover aprendizagem significativa?

Refletindo sobre o cenário atual, no qual observa-se o processo de aprendizagem, produzindo relatos sobre uma sala de aula que vai além do espaço físico e temporal e que apesar de todos os desafios vivenciados ao longo da história precisa se reorganizar, reconhecendo o processo pedagógico como dinâmico, em que não apenas o currículo, mas também as práticas pedagógicas podem receber um novo sentido e serem adaptados respeitando as especificidades de aprendizagem.

Essa pesquisa é justificável, dada a importância de refletirmos sobre o processo de aprendizagem considerando a prática interligada à teoria buscando demonstrar como o professor pode mediar para o alcance da aprendizagem significativa a partir da ressignificação da sala de aula e sendo ele, o docente, um pesquisador da sua própria prática, como também o fato de acreditarmos que a temática abordada seja relevante para a atualidade educacional no tocante a promoção de uma aprendizagem que faça sentido, ou mesmo, que seja significativa.

De modo singular, para se ter satisfatório desempenho coletivo em ações didático-cooperativas em atividades colaborativas, capazes de enfatizar a promoção do engajamento e oportunizando o florescer do protagonismo juvenil, por meio do uso de linguagem clara, objetiva e precisa, suplementada pela aplicabilidade e contextualização, o professor como agente facilitador deve adotar atitudes colaborativas para de fato estimular a aprendizagem de maneira significativa percebida e desenvolvida pelos alunos.

A sala de aula precisa ser vista como um espaço de interação e aprendizagem, pois é nela que acontecem atividades formais de ensino, esse espaço didático nasce com a necessidade de agrupar vários educandos num mesmo lugar para organizar as atividades pedagógicas a serem aplicadas com alunos de uma determinada idade de forma simultânea.

Então torna-se o espaço de referência na educação formal, organizando-se de acordo com o período de escolaridade e a idade dos educandos, há salas de aulas mais tradicionais e outras que fogem ao padrão tradicional, o que não impede de adotarmos espaços didáticos alternativos, para utilizarmos, convenientemente, como ambientes capazes de viabilizar de maneira adequada o alcance de objetivos pedagógicos propostos.

De maneira mais clara, apresentamos como objetivos desta revisão bibliográfica: Refletir sobre a sala de aula da atualidade enquanto um espaço ressignificado, compreender a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), reconhecer as metodologias ativas como importantes para uso no processo da Aprendizagem Significativa e Valorizar os conhecimentos prévios dos alunos ou pontos de ancoragem para a recepção ou descobrimento de conhecimentos novos.

No decorrer do texto abordaremos e daremos ênfase, principalmente, o ponto de vista do teórico David Paul Ausubel em que se ancora e fundamenta-se a construção e estruturação deste estudo bem como outros teóricos que corroboram com essa vertente da Aprendizagem Significativa que sugere que sejam considerados também os saberes prévios dos educandos para desenvolver habilidades e aperfeiçoar conhecimento de forma progressiva e significativa.

A estrutura do artigo é composta de um resumo, abstract, introdução, fundamentação teórica com suas subdivisões, metodologia, resultado e discussão e as considerações finais. A fundamentação teórica apresenta-se dividida em tópicos, em que o primeiro faz uma breve contextualização histórica da teoria da aprendizagem significativa, o segundo define o que é a Teoria da Aprendizagem Significativa incluindo uma breve biografia do autor precursor da TAS, já o terceiro tópico aponta a Teoria de David Ausubel nos documentos oficiais nacionais (LDB, DCN, PCNs e BNCC).

A metodologia aplicada foi uma Pesquisa Bibliográfica, seguindo essas fases: escolha do tema, elaboração do plano de trabalho, identificação, localização, compilação, fichamento, análise e interpretação e a redação, refletindo a partir do aporte teórico como a ressignificação da sala de aula pode promover uma aprendizagem significativa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao longo da história, a sala de aula passou por diversos desafios e mudanças ideológicas das quais podemos destacar de maneira mais recente no ensino, a preocupação com outras habilidades além do desenvolvimento intelectual, e na atualidade ela necessita ser ressignificada de tal modo que possa romper com os paradigmas tradicionais e promover aos educandos uma aprendizagem significativa.

A seguir se fará uma breve contextualização dentro das Teorias da Aprendizagem tendo como enfoque a corrente cognitivista, que tem como principal teórico Jean Piaget fonte para o surgimento da teoria da assimilação ou teoria da aprendizagem significativa que tem como seu precursor o teórico Ausubel.

A teoria da assimilação de David Paul Ausubel, ou teoria da aprendizagem significativa, é uma teoria cognitivista e procura explicar os mecanismos internos que ocorrem na mente humana com relação ao aprendizado e à estruturação do conhecimento. Contemporâneo de Piaget, Ausubel tem propostas que em alguns pontos se assemelham às do biólogo suíço, mas que em outros se afastam bastante. (CRUZ, 2011, p.1)

Percebe-se com essa descrição a ligação entre os teóricos, por serem contemporâneos e partilharem das mesmas concepções da teoria cognitivista, com propostas que se alinham em determinados pontos e em outros divergem consideravelmente. A partir disso, foi desenvolvida a teoria da aprendizagem significativa que tem a intenção de esclarecer o modo como acontece na mente humana a ligação do aprendizado com a estruturação do conhecimento e, portanto, busca-se contextualizar historicamente a teoria de Ausubel.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Algumas teorias de aprendizagem se formaram ao longo da história da educação, como meio de explicar o processo da aprendizagem de um indivíduo. Porém enfatiza-se neste estudo sobre a Teoria Cognitivista e alguns dos seus idealizadores, dando ênfase principalmente à teoria de Ausubel, em que seu conceito central é a teoria da aprendizagem significativa.

Entre os anos de 1950 e 1960, surgiu a Teoria Cognitivista, que aparece como um contraponto ao comportamentalismo, que agia por meio de condicionamentos conduzidos a partir de estímulos, promovendo assim respostas ao que se desejava alcançar. Enquanto a teoria cognitivista caminha em direção oposta, não condicionando o comportamento, mas dando atenção aos processos mentais, ou seja, cognitivos da aprendizagem, que contribuem para que haja a ancoragem da aprendizagem.

A Teoria Cognitivista tem como um dos principais precursores o biólogo Jean Piaget que concentra seu esclarecimento no desenvolvimento cognitivo nas fases da criança. Para ele, a evolução cognitiva acontece em uma série de estágios subsequentes e qualitativamente diferenciados, nos quais vai se construindo a estrutura cognitiva posterior mais complexa e abrangente que a estrutura anterior. Dessa forma, a teoria de Piaget declara a inteligência como consequência de uma adaptação biológica em que o organismo procura equilibrar-se entre assimilação e acomodação para organizar o pensamento.

Jean Piaget (1896-1980) centraliza sua explicação para o desenvolvimento cognitivo nas fases de desenvolvimento da criança. Para ele, o desenvolvimento cognitivo ocorre em uma série de estágios sequenciais e qualitativamente diferentes, através dos quais vai sendo construída a estrutura cognitiva seguinte, mais complexa e abrangente que a anterior. Nesse sentido, a teoria piagetiana considera a inteligência como resultado de uma adaptação biológica, onde o organismo procura o equilíbrio entre assimilação e acomodação para organizar o pensamento. O que determina o que o sujeito é capaz de fazer em cada fase do seu desenvolvimento é o equilíbrio correspondente a cada nível mental atingido. (PEREIRA, 2006)

A partir desse ponto de equilíbrio entre a assimilação e acomodação, o psicólogo David Paul Ausubel, contemporâneo de Piaget, apropriou-se dessa fonte e criou a teoria da assimilação ou teoria da aprendizagem significativa, que busca explicar mecanismos internos que acontecem na mente humana em relação a aprendizagem e a estruturação do conhecimento.

Ausubel apresenta propostas que em alguns pontos são semelhantes aos de Piaget e em outros pontos divergem consideravelmente. Distintamente do pensamento piagetiano, que não tinha como foco a aprendizagem que acontecia em sala de aula, Ausubel centraliza-se principalmente nessa questão, a sala de aula, de tal forma que são percebidos em seus trabalhos uma proposta concreta para a rotina acadêmica. Assim como Piaget, Ausubel valoriza a aprendizagem por descoberta, mas considerou também o método expositivo como instrumento para repensar a prática educativa e agregar outros elementos que deem sentido ao estar na sala de aula, fazendo dessa busca o centro da sua pesquisa.

O imenso legado deixado por Ausubel é justamente o de técnicas e reflexões acerca da aula de método tradicional: do modo de enfoque; cuidado e trabalho ideais que um professor precisa ter neste contexto para proporcionar o melhor aprendizado possível para seus alunos. O docente sendo o facilitador desse conhecimento, deixa o estudante ser protagonista desse processo e a partir do seu conhecimento prévio ancorar novos conhecimentos, assim a aprendizagem passa a fazer sentido, ressignificando sua compreensão de escola e de espaços didáticos.

2.2 TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Nas pesquisas realizadas por PUHL (2020), identificamos características que combinam com a teoria proposta por Ausubel.

Para compreender a respeito da Teoria da Aprendizagem Significativa que embasa esse estudo, faremos uso de uma breve biografia para tornar conhecido, inicialmente, o seu precursor David Paul Ausubel.

[...] era descendente de judeus e de família simples, imigrantes da Europa Central, cresceu insatisfeito com a educação que recebeu. Nasceu nos Estados Unidos, na cidade de Nova York, em 25 de outubro de 1918.

Ausubel foi um grande psicólogo da educação estadunidense e faleceu em 09 de junho de 2008 quando já completava 90 anos. Segundo Kochhann e Moraes (2014), ele se formou em Medicina e Psicologia pela Universidade de Pensilvânia e Middlesex, e fez Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento. (PUHL apud. HONORATO et al., 2018, p. 23).

Quando se fala em Psicologia do Desenvolvimento nos remetemos ao nome mais influente no campo da Educação durante a segunda metade do século xx, Jean Piaget (1896-1980), que possivelmente tenha sido fonte de inspiração para o surgimento da Teoria da Aprendizagem Significativa - TSA.

Ausubel cresceu revoltado contra os castigos e humilhações que aguentou na escola e afirma que a educação é violenta, pois foi tratado de forma errônea pelos educadores durante seu princípio de formação estudantil, ou seja, sofreu bullying. (SANTOS, 2010 apud. HONORATO et al. 2018, pp. 23-24)

Tal realidade vivenciada por Ausubel, em sua vida escolar, trouxe implicações sobre sua percepção das práticas de coerção nesse ambiente. A partir dessa visão, ele passa a buscar uma nova perspectiva a ser desenvolvida de forma mais significativa no espaço educacional.

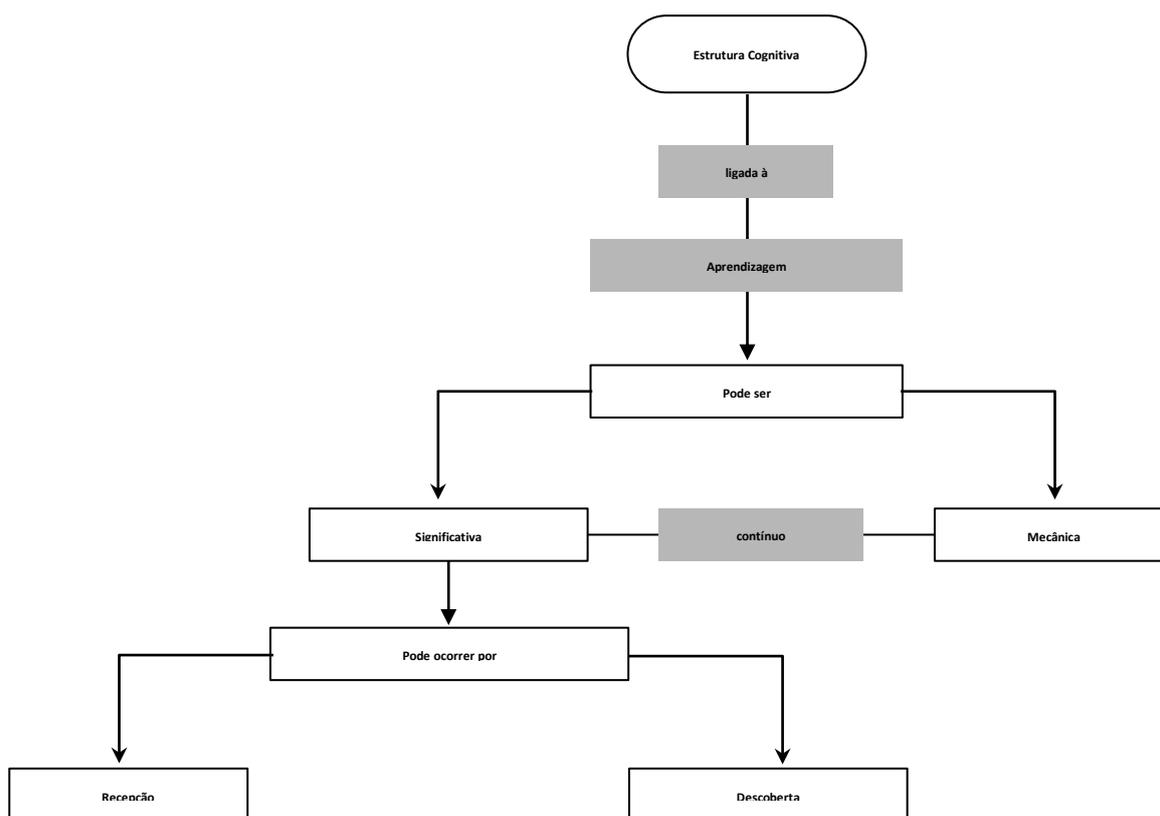
A teoria da aprendizagem significativa é enfatizada por Ausubel e tal pensamento remete a preocupação de como trabalhar, a partir de uma metodologia mais apropriada, de modo que o aluno receba as informações que precisa aprender, pois quanto mais se aproxima da aprendizagem pelo descobrimento mais esses ensinamentos são obtidos de modo não finalizados e o educando deve conceituá-los antes mesmo de assimilá-los.

De acordo com as pesquisas realizadas, observa-se que a teoria de Ausubel é cognitiva e sobre essa perspectiva, os autores Kochhann e Moraes (2014), declaram que “apesar do foco de sua teoria ser a estrutura cognitiva, ele não desvaloriza a afetividade. A discussão temática nesta área não é recente, mas é ampla, necessária, urgente e não se esgota.”

A proposta de Ausubel é de uma aprendizagem como um método de acumulação de informações que por meio da organização e integração dos conteúdos seja visto como algo significativo para a pessoa que o aprendeu, ou seja, que o conhecimento novo faça uma ligação ao conhecimento prévio que indivíduo já tenha, trazendo um sentido expressivo para o aprendente, despertando questionamentos, curiosidades e o desejo de saber mais a respeito do que está sendo estudado. Fica explícito que a aprendizagem para ser significativa, na perspectiva de Ausubel (1982), depende da estrutura cognitiva e da integração social em medidas simultâneas.

A psicologia cognitivista preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição, e tem como objetivo identificar os padrões estruturados dessa transformação. É uma teoria particular, cuja asserção central é a de que ver, ouvir, cheirar, etc., assim como lembrar, são atos de construção que podem fazer maior ou menor uso dos estímulos externos, dependendo da circunstância, isto é, das condições pessoais de quem realiza o processo. (MOREIRA, 1982, p. 3 apud HONORATO et al. 2018, p. 24)

A partir dessa visão cognitivista o conhecimento se desenvolve por meio de atos de construção, tais como os sentidos e diversos outros elementos externos, buscando melhores estruturas de aprendizagem, a partir dos aspectos da afetividade e suas implicações nas ações e processos de consolidação da aprendizagem.



Esquema - 01 - Estrutura Cognitiva

A percepção de aprendizagem significativa, conceituada nesse aspecto, torna-se a base de Ausubel. Essa teoria demonstra uma aplicabilidade considerável, tanto na perspectiva do desenvolvimento da estrutura cognitiva do aluno como na perspectiva da recordação posterior e do proveito para experimentar novas aprendizagens, princípios que determinam ser a aprendizagem mais apropriada para ser promovida entre os alunos.

Para assimilarmos, com mais presteza, a dinâmica de desenvolvimento da Teoria da Aprendizagem Significativa, precisamos compreender como ela é definida, e para isso vejamos o conceito de aprendizagem para Ausubel.

Para Ausubel, a aprendizagem consiste na “ampliação” da estrutura cognitiva, através da incorporação de novas idéias a ela. Dependendo do

tipo de relacionamento que se tem entre as ideias já existentes nesta estrutura e as novas que se estão internalizando, pode ocorrer um aprendizado que varia do mecânico ao significativo. (CRUZ, 2011, p. 2)

A aprendizagem, para Ausubel, não deve ocorrer de forma mecanizada, mas a partir da comunicação das novas ideias e as ideias e saberes já consolidados, transformando a aquisição de saberes de um padrão mecânico para um em que se ganha significado ao que se aprendeu. Não é apenas receber a ideia, mas compreender que aquela ideia tem sentido, razão e significado.

Quando existe algum conceito prévio relevante na estrutura cognitiva do aluno que permite que relacione o novo material de maneira substantiva e não-arbitrária, mais próximo está da aprendizagem significativa. Caso o aluno internalize o conteúdo de forma memorística e literal, mais próximo está da aprendizagem mecânica. (PELIZARI, 2002 apud RABELO, 2019, p. 22.)

Partindo dessa afirmação compreendemos que na Aprendizagem Significativa, aquilo que o educando já sabe, apresenta-se simbolicamente dessa maneira, substantiva e não-arbitrária, em que na substantiva se configura como não ao pé-da-letra ou não-literal, enquanto que na maneira não-arbitrária diz respeito a interação com algum conhecimento particularmente relevante já processado na estrutura cognitiva do indivíduo que aprende e não com qualquer ideia prévia; na aprendizagem mecânica o aluno interioriza o conteúdo de forma literal e memorística.

Portanto, ao se desenvolver tal aprendizagem, é preciso perceber que a sala de aula não se restringe a paredes, mobiliários e muros e nem está centrada nos conhecimentos unicamente do professor. Para a construção do processo de ensino e aprendizagem, se faz necessário que o docente inicie repensando sua postura didático-metodológica, compreendendo que recursos pedagógicos diferenciados podem promover essa aprendizagem significativa, favorecendo o estabelecimento da ancoragem do saber.

O professor é o mediador do conhecimento e precisa considerar os conhecimentos prévios dos alunos, como também suas pré-disposições para a aprendizagem, e, assim, selecionar recursos didáticos adequados e desenvolver suas metodologias de ensino tendo como base as possibilidades de aprendizagem de cada educando e seus conhecimentos prévios. Ao falar sobre as condições necessárias para o desenvolvimento dessa aprendizagem significativa.

A primeira condição implica 1) que o material de aprendizagem (livros, aulas, aplicativos, ...) tenha significado lógico (isto é, seja relacionável de maneira não-arbitrária e não-literal a uma estrutura cognitiva apropriada e relevante) e 2) que o aprendiz tenha em sua estrutura cognitiva idéias-âncora relevantes com as quais esse material possa ser relacionado. Quer dizer, o material deve ser relacionável à estrutura cognitiva e o aprendiz deve ter o conhecimento prévio necessário para fazer esse relacionamento de forma não-arbitrária e não literal. (MOREIRA, 2012, p. 8)

A teoria da aprendizagem significativa que Ausubel recomenda tem características peculiares, que tem a necessidade de serem especificadas para um melhor entendimento da teoria propriamente. Tão logo se pode inferir que para uma aprendizagem significativa, não basta o estudante estar em sala de aula, é preciso atenção para o contexto dessa aprendizagem e da cognição do estudante. É de

suma importância que sejam estabelecidas as ideias âncoras, para que outros conhecimentos não estejam soltos e desconexos.

A partir de leituras, é possível concluir que um ponto crucial para os professores na construção da aprendizagem significativa é conhecer a sua conduta didático-metodológica mais relevante para usar em sala de aula ou outros espaços alternativos de aprendizagem. É necessário considerar os conhecimentos prévios dos alunos, suas inclinações para a aprendizagem e os recursos didáticos propícios para o que será ensinado.

Assim, se fundamenta a necessidade de mudar os paradigmas nas rotinas pedagógicas dos professores, ou seja, resignificando sua prática para dar sentido à aprendizagem de determinada temática a ser abordada na aula com seus alunos. De acordo com o que asseguram Kochhann e Moraes,

[...] é preciso levar em conta os fatores cognitivos, no intuito de melhorar a forma de ensino e a dinâmica do processo de aprendizagem, visto que supostamente os alunos têm sede de curiosidade pelo aprender, e que muitas vezes, a escola e o professor com seus materiais didáticos e suas metodologias ou o pouco conhecimento teórico, diminui ou acaba com esse desejo do estudante. (KOCHHANN e MORAES, 2014, p. 20 apud. HONORATO et al. 2018, p. 25)

Nessa concepção, aumenta-se a relevância do professor em atentar para os conhecimentos prévios dos seus estudantes, sua disposição em aprender e qual sentido faz as temáticas a serem estudadas. É de suma importância a adequação dos recursos didáticos a serem utilizados como também a metodologia apropriada com as modalidades de aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem necessita ser significativo para a pessoa que o aprende. Se faz necessário que o professor elabore uma metodologia mais dinâmica, para que a aprendizagem ocorra de forma significativa, promovendo uma interação social de todos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem naquele momento e possa ainda mais aguçar a curiosidade dos indivíduos em conhecer sobre o que está sendo abordado.

O docente tem a necessidade de assumir uma postura didático-metodológica que contenham atividades que contemplem e favoreçam os estilos de aprendizagem, sejam elas auditiva, visual ou cinestésica, ou aquela que mais predomina na sala de aula, assim despertando o interesse e tornando-as significativa para o discente. É importante que o professor tenha em mente que o conhecimento não tem fim e que o humano é um ser inacabado, e portanto precisa aprofundar sua perspectiva teórica, para lhe dar suporte em uma prática pedagógica oportuna e significativa.

Entendemos que a teoria de Ausubel é voltada para a sala de aula, em que se defende a visão de que os professores precisam oferecer metodologias e materiais didáticos que provoquem o desejo do aluno para com o conteúdo. Esses devem considerar as noções prévias que servem de ancoragem para a assimilação de novos conhecimentos.

A aprendizagem significativa precisa fazer sentido para o estudante. As novas informações devem relacionar-se com as definições já acomodadas na sua estrutura cognitiva, baseada nos conhecimentos prévios, que servem de ancoragem para essa absorção.

O conhecimento prévio especificamente relevante é denominado subsunçor e funcionalmente serve como matriz ideacional e organizacional para incorporação, compreensão e fixação do novo conhecimento na estrutura cognitiva de forma que o indivíduo passa a atribuir significado a nova informação. (TAKEUTHI, 2019, P. 17 apud HONORATO et al. 2018, p. 26)

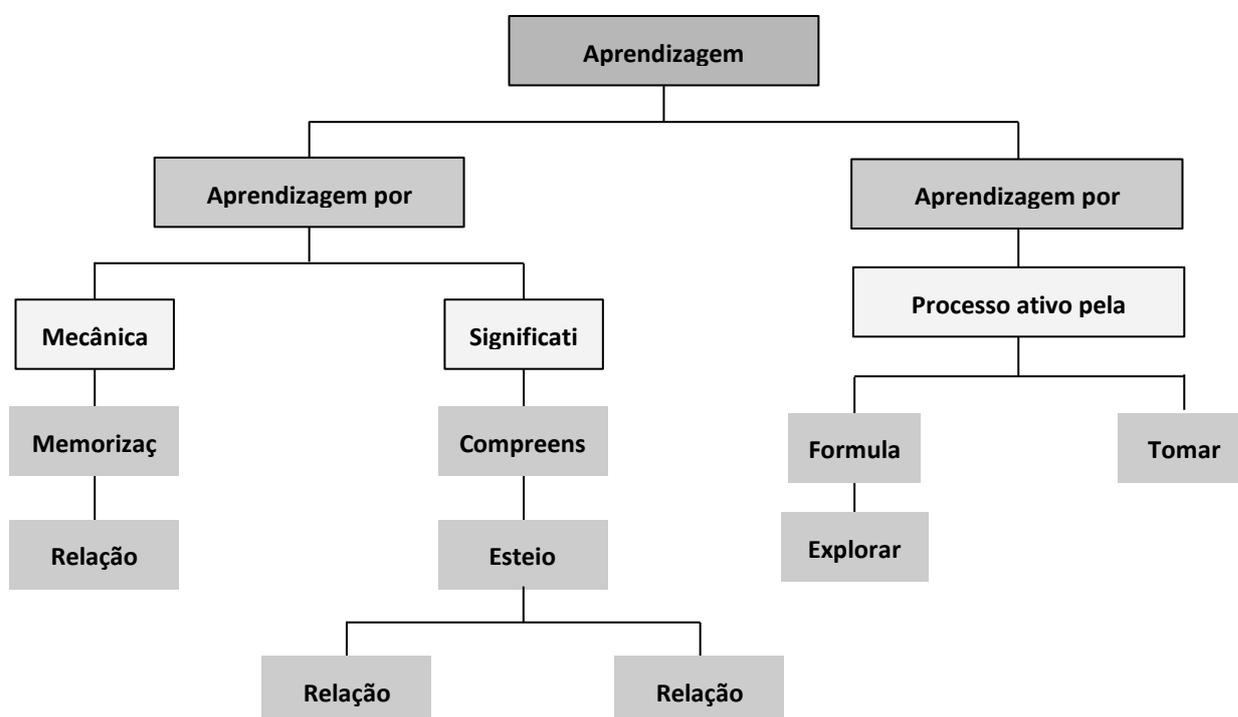
Diante do exposto, entende-se que o subsunçor ou ideia-âncora de maneira mais clara, é o nome dado a um conhecimento peculiar, processado na estrutura de conhecimentos do indivíduo que consente dar significado ao novo conhecimento que é descoberto por si próprio ou lhe é apresentado. Tanto por descobrimento como por recepção, a incumbência de significados a novos conhecimentos precisa da presença de conhecimentos prévios notadamente relevantes e do relacionamento com eles.

O subsunçor pode ter maior ou menor permanência cognitiva, pode estar mais ou menos diversificado, ou seja, aproximadamente organizado em termos de significados. Entretanto, como o processo é participativo, quando serve de ideia-âncora para um novo conhecimento ele próprio se transforma adquirindo novos significados, apoiando definições já existentes.

Como se descreve em Abreu (2016)

No processo de assimilação, a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específico, a qual Ausubel chama de “subsunçor” (Pelizzari et al., 2002). Define-se subsunçor como conceito facilitador para um novo assunto, um conhecimento prévio que facilitará a inserção de uma nova informação (Moreira; Masini, 2006). Para Ausubel, Novak e Hanesian (1978), os subsunçores podem ser definidos como esteios ou pilares, pois servem de suporte para a ancoragem de um novo conhecimento que se deseja reter.

E nessa ligação, os novos conceitos irão interagir com os conceitos prévios para depois serem agregados à estrutura cognitiva de maneira integral.



Esquema - 02 - Aprendizagem Significativa

O esquema acima sintetiza nossa discussão e objetiva viabilizar o entendimento do que discutimos até então.

E ainda para demonstrarmos a legalidade da Teoria de David Ausubel apresentar-se-á de maneira breve nos documentos oficiais nacionais o que apontam em relação a Aprendizagem Significativa.

2.3 A TEORIA DE DAVID AUSUBEL NOS DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS

A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel apresenta-se nos documentos oficiais nacionais que tratam a respeito da Educação. Observa-se nitidamente a sua teoria nos vários aspectos da lei que orienta a educação nacional e dos parâmetros curriculares que recomendam novas formas de expor os conteúdos que se concentram nos alunos, porém ressaltando o papel do professor como mediador do desenvolvimento da aprendizagem.

2.3.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a teoria de Ausubel

Observamos afinidades entre os pensamentos de Ausubel e a LDB. Conforme (ABREU, 2016) o Art. 1º afirma que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996, p. 1).

No artigo acima, percebe-se um aspecto que se integra às ideias de Ausubel (1968), ou seja a valorização dos saberes dos alunos e das compreensões já assimiladas por eles.

Segundo (ABREU, 2016), no Art. 13º é dito que um dos papéis dos docentes é “zelar pela aprendizagem dos alunos” (Brasil, 1996, p. 5), em outras palavras, o estudante deve ser incentivado a aprender. Porém, para que isso aconteça, a temática escolar precisa ser essencialmente significativa.

E (ABREU, 2016) ainda informa que o Art. 35 traz as finalidades do Ensino Médio, dentre as quais estão “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” (Brasil, 1996, p. 11). Já no artigo citado percebe-se a ideia de uso do subsunção como uma circunstância para dar prosseguimento ao conhecimento escolar.

2.3.2 A presença da teoria de David Ausubel nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

Segundo (ABREU, 2016): A Teoria da Aprendizagem Significativa se faz presente no Art. 3º da Resolução CEB nº2, de 7 de abril de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental. Dentre as diretrizes, encontramos:

III - As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas por meio de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidade afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã. (...)

V - As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a Educação Fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de ser protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades (Brasil, 1998a, p. 1).

O que se observa nos parágrafos da lei supracitados é a concepção de Aprendizagem Significativa de David Ausubel, fundamentada no conhecimento prévio dos alunos como resultado da sua cultura, suas observações e práticas de vida, além da relevância do papel do docente como mediador no processo de ensino e aprendizagem.

2.3.3 A teoria de David Ausubel e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - Ciências Naturais

De acordo com (ABREU, 2016): “Os PCNs apresentam as ideias de David Ausubel ao mostrar que a Aprendizagem Significativa se dá pela mobilização de conhecimentos adquiridos previamente pelos alunos” (Brasil, 1998b). Tais conhecimentos prévios mostram muito da cultura e das vivências dos alunos e ao serem colocadas diante de ideias novas no espaço escolar, promovem a Aprendizagem Significativa. Observamos essas definições no trecho seguinte:

É essencial considerar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, relacionado a suas experiências, sua idade, sua identidade cultural e social e os diferentes significados e valores que as Ciências Naturais podem ter para eles, para que a aprendizagem seja significativa (Brasil, 1998b, p.27) apud (ABREU, 2016)

Diante do exposto, entende-se que é preciso considerar o contexto sociocultural dos educandos e da comunidade em que está inserido e abordar em sala de aula temáticas flexíveis e causadoras de dúvidas e curiosidades.

2.3.4 A BNCC e a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas; (BRASIL, 2018, p. 12)

A afirmação exposta diz respeito a uma das ações descritas na BNCC em relação aos currículos que têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica, onde busca a contextualização para torná-los significativos com base na realidade vivenciada, o que nos remete a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS).

3 METODOLOGIA

Como campo de atuação metodológica para a construção deste artigo foi adotado a pesquisa bibliográfica, na qual livros, artigos e produções de maneira geral construídas por autores/pesquisadores, mediaram ações e práticas pautadas na temática abordada e nortearam as reflexões ao longo desse processo de textualidade que gerou como produto o texto apresentado.

A pesquisa científica demonstra várias modalidades e uma delas é a pesquisa bibliográfica que foi a utilizada no presente artigo, seguindo as etapas que devem estruturar sua elaboração. Esse tipo de pesquisa é contemplado por diversos autores, dentre eles Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2002).

A pesquisa bibliográfica está agregada principalmente ao meio acadêmico e tem a intenção de aperfeiçoar e atualizar o conhecimento, através de uma verificação científica de obras que já foram publicadas.

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25 apud. SOUSA, A. S; et. al, 2021, p. 65).

A partir do que ficou explícito, reiteramos que a pesquisa bibliográfica é de suma importância para as graduações, pois se configura como um passo preliminar para as demais atividades acadêmicas.

Ela é dispensada em alguns trabalhos e apresentações, porém em outros é obrigatória como é o caso do artigo científico com as pesquisas exploratórias com seus diversos pontos focais desenvolvidos, têm um caminho a ser percorrido, nem sempre todos os alunos irão realizar pesquisa de campo ou em laboratórios, mas para construir os diversos trabalhos acadêmicos solicitados, se faz necessário realizarmos pesquisas bibliográficas.

Em cumprimento às exigências para a construção deste artigo científico, seguimos as etapas da Pesquisa Bibliográfica realizando a princípio a escolha do tema, na sequência foi feito o levantamento bibliográfico, a delimitação do problema e o aprofundamento e ampliação do levantamento bibliográfico com pesquisas pela internet e bibliotecas. Em continuidade foram realizadas a seleção dos textos (fontes), a localização (fontes primárias, secundárias e terciárias), o fichamento dos textos e por fim a análise e interpretação desses que caracterizam a Pesquisa Bibliográfica.

Objetivamos ainda que esta pesquisa contribua de maneira a promover uma ação reflexiva e uma reflexão ação ofertando aos atores envolvidos no processo, a ampliação do repertório cultural e a diversidade didática capazes de possibilitar a vivência em espaços de aprendizagem que viabilizem o aprendizado significativo.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Com base na revisão bibliográfica realizada, ficam aqui registradas as conclusões obtidas a partir das reflexões e entendimentos produzidos, nos quais podemos perceber que um dos enormes desafios do ensino é fazer com que os alunos aprendam conteúdos novos. Afinal, além de ser necessário conquistar sua atenção, também é preciso fazer com que compreendam a importância do conhecimento. Para isso, o conceito de aprendizagem significativa tem sido bastante enfatizado como uma solução para o processo, atrelado com a ressignificação da sala de aula.

O conceito da aprendizagem significativa foi idealizado pelo psicólogo da educação [David Paul Ausubel](#) e apresentado em meados do ano de 1963. Geralmente, ele trata que, para o aluno aprender, é preciso que o conhecimento proposto faça sentido. Por essa razão, a informação (conhecimento novo) não pode ser desconhecida, ou seja, ela deve ser ensinada fazendo uma relação (âncora) com conceitos que o educando já tem conhecimento (conhecimento prévio).

Dessa maneira, no desenvolvimento de descoberta de novos saberes, ocorre uma conexão mental entre o que ele já sabe e o que está aprendendo. Sendo assim, a nova informação é melhor acolhida e a antiga pode ser renovada com novos pontos de vista sendo reforçada na mente do aluno (cognitivo). Porém para que isso ocorra com sucesso, é fundamental contar tanto com a disposição do estudante, quanto com o material de apoio didático.

O objetivo da aprendizagem significativa é evitar o processo automático, no qual o conhecimento se relaciona à estrutura cognitiva do cérebro apenas por um certo período (aprendizagem mecânica), em que o aluno decorou o conhecimento, mas depois o esqueceu. Por intermédio dela, o próprio estudante dá um significado à informação dentro de um contexto já conhecido. Dessa forma, é possível fazer conexões mentais subjetivas, que fixam o conhecimento internamente e o tornam significativo.

Como pode acontecer a aprendizagem significativa na sala de aula já que a mesma se dá de forma peculiar para o estudante?

Para acontecer a aprendizagem significativa, é necessário aplicá-la com práticas que envolvam os atores da escola e em seguida faz-se necessário apresentar algumas estratégias para consolidar essa aprendizagem em sala de aula.

A aplicação de metodologias ativas, em que o objetivo é combinar conhecimento teórico com ações práticas, que possam sair do ambiente escolar e se

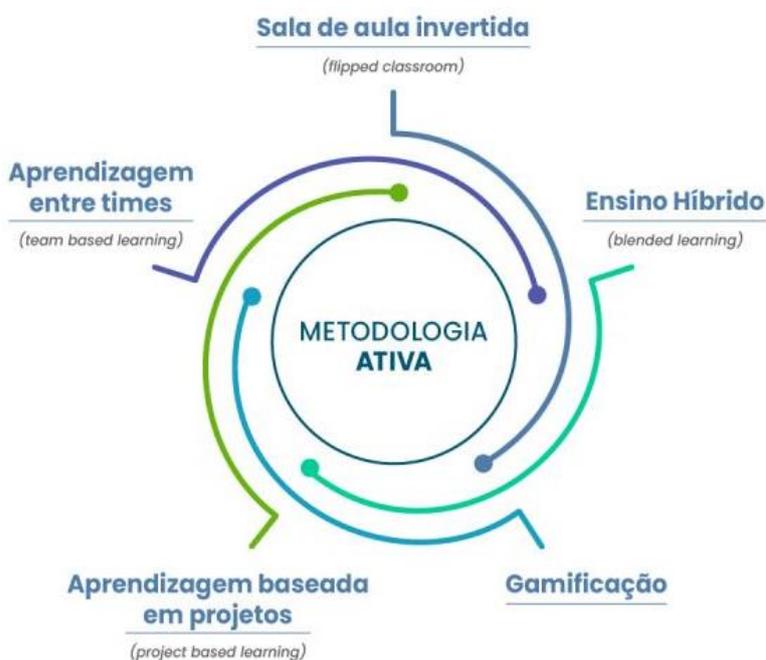
espalhar para outros espaços sociais. São métodos dinâmicos e que tem o benefício da tecnologia, sendo possível explorar outras áreas do conhecimento, estabelecer conexões mais valiosas entre os diferentes conceitos e proporcionar uma aprendizagem mais interdisciplinar, facilitada e interessante,

Sendo assim, a escola pode aplicar diferentes técnicas como: aprendizagem criativa, aprendizagem por resolução de problemas, gamificação, entre outras.

A construção de mapas conceituais que são representações visuais de conceitos para se chegar a um significado. Ou seja, os alunos podem, a partir da combinação de diferentes ideias, fazer sua própria interpretação subjetiva, facilitando a absorção do conteúdo e promovendo a memorização.

Na definição da sala de aula invertida, a intenção é propor um assunto em sala a ser investigado por cada aluno ao seu modo, seguindo os conhecimentos aplicados pelo professor. Então, cada aluno desenvolve sua própria interpretação do conteúdo e pode ampliá-lo ao trocar suas concepções com os colegas. Para aplicar esse conceito, é preciso o envolvimento do aluno previamente para pesquisar o assunto e trazê-lo à aula. Assim, chegando com o conhecimento estudado, há tempo e espaço para abordá-lo de forma prática, por meio de debates e atividades.

Para facilitar a compreensão, disponibilizamos os esquemas abaixo, pontuando de forma objetiva o que discutimos ao longo do texto.



Disponível em [Esquema - Metodologia Ativa](#)



E por que apoiar a aprendizagem significativa? Em um mundo com muitos recursos tecnológicos e diferentes trocas entre alunos e a sociedade, com isso a forma de aprendizagem também se modifica e precisa ter foco na construção efetiva do conhecimento, e não somente em sua memorização. Assim, o aluno de fato pode desenvolver habilidades e assimilar o aprendizado como sendo parte da sua vida. Além do mais, a aprendizagem significativa também concede benefícios para a escola, os alunos, professores e pais, ressignificando seus papéis no processo de ensino.

Sobre a valorização dos conhecimentos dos alunos, neste modo de aprendizagem, nenhum conhecimento prévio é desvalorizado ou rejeitado. E com isso, os alunos podem se sentir mais dispostos a melhorar o que já sabem.

Os estudantes ficam mais completos, pois veem sentido no que aprende, sente-se com maior motivação no processo. Então, não só absorve conhecimentos, mas também abre caminhos para o desenvolvimento de mais habilidades criativas, sociais e técnicas. E assim, ao terminar os anos escolares terá uma bagagem mais completa para lidar com os diferentes avanços da sociedade.

A formação vai além da teoria, porque com a aprendizagem significativa, a visão de ensino torna-se mais abundante, com a formação de conhecimentos relacionados a diferentes conteúdos. A relação com a sociedade e a interdisciplinaridade são cada vez mais incentivadas.

O ensino fica mais atualizado, porque o incentivo à prática da aprendizagem significativa é uma outra forma de manter a escola atualizada. Afinal, além da proposta de trazer conteúdos inovadores e propor ancoragens com o conhecimento prévio, há significância entre o ensino e as ligações que ele pode formar com a rotina do estudante.

Ocorre a melhoria dos relacionamentos entre o professor e o aluno, pois a aprendizagem significativa traz uma proposta de parceria, e não de um ensino

unilateral. Então, problemas como o desinteresse pela aula podem ser vencidos, pois os estudantes também se responsabilizam pela aprendizagem e se sentem protagonistas por meio das atividades sugeridas. Outro fator relevante é que, com essa autonomia, outros relacionamentos podem ser ressignificados na busca pela aprendizagem. Entre os pais e filhos, por exemplo.

Cria-se também um ambiente mais saudável e favorável. Essa é uma decorrência indireta do aprendizado significativo, a criação de um ambiente mais saudável para o aprendizado. Como todo conhecimento prévio do estudante é valorizado e, educandos e educadores irão respeitar diferentes opiniões, histórico pessoais e pontos de vista de cada indivíduo.

Embora tenha surgido na década de 1960, o conceito de aprendizagem significativa não poderia ser tão atual. Em uma sociedade muito rápida, com inúmeros recursos tecnológicos à disposição e com isso o interesse pelo aprendizado pode até ser comprometido, é interessante que o aluno veja significado naquilo que aprende. E, portanto, acredita-se convictamente que é por meio da aprendizagem significativa que a criança, o adolescente, o jovem vai conseguir valorizar sua bagagem cultural e ancorá-la com novas informações, a fim de receber uma formação mais dinâmica. Mas fica a reflexão para que outros pesquisadores na área possam verificar se na verdade se configura que a ressignificação da sala de aula pode promover a aprendizagem significativa, e esta ser a mais relevante teoria da na aprendizagem a ser aplicada na atualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições deixadas por Ausubel no contexto da Teoria da Aprendizagem Significativa apontam caminhos que respondem às nossas inquietações quanto ao papel do professor e do aluno face à realidade atual do processo de ensino e aprendizagem, viabilizando meios que aperfeiçoem a Aprendizagem Significativa, a qual é importante re iterar que se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, sendo essa interação não-literal e não-arbitrária e nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significados para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos sentidos ou maior estabilidade na estrutura cognitiva.

Entende-se que a partir da ressignificação da sala de aula (além dos muros da escola), pois a aprendizagem também acontece em outros espaços sociais e há a promoção da Aprendizagem Significativa quando o estudante é colocado como o centro, ou seja o protagonista desse processo e o docente é o mediador do conhecimento buscando por meio de suas estratégias pedagógicas e recursos utilizados estimular as ideias-âncoras, ou seja, o conhecimento prévio dos estudantes.

Reafirma-se as nossas convicções, a partir da pesquisa bibliográfica desenvolvida que por meio da aprendizagem significativa o sujeito valoriza, reconhece e amplia seu repertório cultural e faz ancoragem com novas informações, com intuito de obter uma formação dinâmica e com sentido para a vida.

Objetiva-se que outros pesquisadores possam refletir e verificar se na realidade a ressignificação da sala de aula tem a relevância em promover a aprendizagem significativa, e esta ser a mais pertinente teoria da aprendizagem a ser aplicada nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Nathália. **Aprendizagem Significativa nos documentos oficiais nacionais, com ênfase para Ciências e Ensino Fundamental**. Educação Pública, Março, 2016. Disponível em [Aprendizagem significativa Significativa nos documentos oficiais nacionais, com ênfase para Ciências e Ensino Fundamental](#). Acessado em: 29/05/2023.

APOSO, Renato, VAZ, Francine. **Introdução às Teorias da Aprendizagem**. Disponível em: [Teorias da aprendizagem](#) Acessado em: 21/04/2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. BRASIL.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Aprendizagem significativa – breve discussão acerca do conceito**. Disponível em: [aprendizagem TAS - conceito - breve discussão acerca do conceito](#). Acessado em: 21/04/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **O uso de metodologias ativas colaborativas e a formação de competências**. Disponível em: [o uso de metodologias ativas colaborativas e a formação de competências](#) Acessado em: 21/04/2023.

CARVALHO, Habnieszley Pereira de; SOARES, Maria Vilani; CARVALHO, Sângela Medeiros de Lima; TELLES, Tamára Cecilia Karawecjczyk. **O professor e o ensino remoto: tecnologias e metodologias ativas na sala de aula**. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 28, 27 de julho de 2021. Disponível em: [O professor e o ensino remoto](#) Acessado em: 20/04/2023.

COLLA, Laura. **Quais são os maiores desafios de ser professor nos dias atuais?** Disponível em [Quais são os maiores desafios](#) Acessado em: 21/04/2023.

COUTINHO, Dimitria. **O que é currículo em espiral e como aplicá-lo na sala de aula?** - Revista Nova escola. Ano 2023 Disponível em [O que é currículo](#) Acessado em: 28/04/2023.

CRUZ, Cristiano Cordeiro. **A teoria cognitivista de Ausubel**. Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação– Unicamp. Disponível em: [http://www.robertexto.com/arquivo3/a teoria ausubel.html](http://www.robertexto.com/arquivo3/a%20teoria%20ausubel.html). Campinas, 2011. Acessado em: 02/05/2023

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 374-415. BRASIL

FERNANDES, Elisângela. **David Ausubel e a aprendizagem significativa**. Nova Escola, Ano 2011. Disponível em [Ausubel e TAS](#) Acessado em: 01/05/2023

HONORATO, Carla Aparecida; DIAS, Kely Krisley Borges; Dias, Kênia Cristina Borges. **Aprendizagem Significativa: uma introdução à teoria**. Mediação, Pires

do Rio - GO, v.13, n. 1, p. 22-37, jan.-jun. 2018. Disponível em [TAS - teoria](#)
Acessado em 29/04/2023.

MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa**. UFMT, Curitiba - MT, 2010. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>
Acessado em: 25/05/2023

MOREIRA, Marco Antonio. **Mapas conceituais e Aprendizagem Significativa**, 2012. Disponível em [Mapas conceituais](#) Acessado em: 01/05/2023

MUNSBURG, João Alberto Steffen e FELICETTI, Vera Lucia. **A sala de aula como espaço de formação mútua do sujeito**. Unilasalle. Disponível em [A sala de aula](#), Acessado em: 09/04/2023.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias da Aprendizagem**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2011.

Projeto Político Pedagógico, Escola de Saúde pública do Ceará Paulo Marcelo Martins Rodrigues (ESP/ CE). **Teorias de Aprendizagem**. Disponível em [Teorias da aprendizagem](#). Acessado em: 21/04/2023.

PEREIRA, Lucila Conceição. **Teoria Cognitiva**. Infoescola, 2006. Disponível em <https://www.infoescola.com/educacao/teoria-cognitiva/> Acessado em: 21/05/2023

PUHL, Cassiano Scott; MULLER, Thaisa Jacinto; LIMA Isolda Gianni de. **As contribuições de David Ausubel para os processos de Ensino e de aprendizagem**. Revista Dynamis. Furb, Blumenau, v. 26, N. 1, 2020 - P. 61 - 77

Disponível em <https://mail.google.com/mail/u/1/#inbox?projector=1> Acessado em: 05/05/2023

RABELO, H. **Dificuldade no uso do blog no contexto da aprendizagem significativa**. Monografia (Bacharel em Sistemas e Mídias Digitais) - Instituto Universidade Virtual da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, p.76. 2019. Disponível em https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/55094/1/2019_tcc_hbsrabelo.pdf Acessado em 20/05/2023

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa**. Disponível em [O papel do professor](#) Acessado em: 16/04/2023.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

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

SOUSA, Cleângela Oliveira; SILVANO, Antônio Marcos da Costa e LIMA, Ivoneide Pinheiro de. **Teoria da aprendizagem significativa como prática docente**. Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015 Vol. 39 (Nº 23) Ano 2018. Disponível em [TAS como prática docente](#) Acessado em: 05/04/2023.

OS DESAFIOS DA VIDA ADULTA DE PESSOAS NO ESPECTRO AUTISTA COM DIAGNÓSTICO TARDIO

Rho Anny Mello de Abreu Silva¹
Ma. Izolda Maria de carvalho Silva²

RESUMO

O transtorno do espectro autista ainda está muito associado à infância, e isso pode atrapalhar o reconhecimento e diagnóstico de adultos que possuem o transtorno. O adulto tardiamente diagnosticado com o TEA tende a desenvolver outros transtornos associados como a ansiedade e a depressão, pela falta de um diagnóstico que o faz sentir fora da realidade social e sem se encaixar nos lugares. O presente trabalho objetiva levantar a importância do diagnóstico precoce bem como a necessidade de um olhar clínico e maiores estudos para o diagnóstico de adultos. Também conta com o relato de caso de uma jovem diagnosticada na fase adulta e sua relação com a família e meio social, bem como as dificuldades enfrentadas. O trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e relato de caso, ilustrado também pela série *Atypical* da Netflix. Ficou evidenciado a necessidade de maiores estudos sobre o TEA na fase adulta, tendo em vista que a quantidade de materiais sobre a temática ainda é escassa.

Palavras-chaves: Autismo; Adulto; Diagnóstico

ABSTRACT

Autism spectrum disorder is still very much associated with childhood, and this can hinder the recognition and diagnosis of adults who have the disorder. Adults late diagnosed with ASD tend to develop other associated disorders such as anxiety and depression, due to the lack of a diagnosis that makes them feel out of social reality and without fitting in. The present work aims to raise the importance of early diagnosis as well as the need for a clinical look and further studies for the diagnosis of adults. It also features a case report of a young woman diagnosed in adulthood and her relationship with her family and social environment, as well as the difficulties she faced. The work was carried out through bibliographical research and case report, also illustrated by the Netflix series *Atypical*. The need for further studies on ASD in adulthood was evidenced, given that the amount of material on the subject is still scarce.

Keywords: Autism; Adult; Diagnosis

1 INTRODUÇÃO

Atualmente há um número considerável de pesquisas a respeito do autismo e muito se fala sobre ele na infância, mas algumas pessoas só recebem o diagnóstico

¹ UNIESP. E-mail: melorhoanny@gmail.com

² UNIESP. E-mail: izolda.silva@iesp.edu.br

na idade adulta, pois geralmente apresentam sintomas que podem ser confundidos com outros transtornos, porém os desafios da vida adulta não deixam de existir.

Por se tratar de um transtorno do neurodesenvolvimento, não há uma causa específica definida e há diversos graus de severidade em sua classificação. Mesmo com a disseminação de conteúdos sobre o autismo ainda há muitas pessoas que não recebem o diagnóstico precoce ou recebem um diagnóstico errôneo o que acaba prejudicando as suas relações e habilidades de comunicação e social, além de afetar as áreas de comportamento.

O DSM-5 retrata o Transtorno de Espectro Autista (TEA), como um transtorno do neurodesenvolvimento, que compromete principalmente as áreas de comunicação e socialização. Durante a infância já é possível perceber os primeiros sinais do TEA, no entanto é possível que algumas pessoas se adaptem a esses sinais e acabem os tendo como comuns e acabam passando despercebidos, principalmente os sinais mais sutis, que demandam um olhar mais criterioso para identificar.

Os sinalizadores mais comuns são os prejuízos na comunicação, e relações, sejam evidentes ou sutis; e os comportamentos repetitivos, as estereotípias que podem ser expressos de forma mais concisa ou discreta; o hiperfoco em determinados interesses; e a disfunção na sensibilidade sensorial, podendo ser hiper ou hipo. Porém nem sempre esses sinais são recorrentes em todas as pessoas dentro do espectro, a intensidade com a qual esses sintomas se apresentam irá determinar o nível de auxílio que essa pessoa irá precisar e o grau em que se encaixa.

As pessoas que não apresentam características tão evidentes a ponto de serem percebidos desde a infância tendem a receber o diagnóstico tardio, muitas vezes já na fase adulta, e às vezes não o recebe.

Desse modo, o indivíduo tido como “normal” não consegue suprir e atingir as expectativas esperadas socialmente e fica mais propenso inclusive a desenvolver depressão. Portanto é certo afirmar que um diagnóstico correto é um caminho que pode amenizar os impactos causados, além de oferecer uma melhor qualidade de vida, não apenas da pessoa dentro do espectro, como das pessoas com quem convive. (Lima et al., 2021; Viana et al., 2020).

Partindo do pressuposto acima relatado, justifica-se esse trabalho pela necessidade de contribuir para a disseminação do tema, afim de auxiliar pessoas que buscam mais informações a respeito bem como para o uso na vida pessoal e profissional.

Foi realizada uma pesquisa de revisão bibliográfica com citação de caso relacionado ao tema. Para isso a pesquisa será baseada em estudos elaborados pertinentes ao assunto. Partindo dos conceitos e estudos apresentados pelos autores será analisado a relação do conteúdo abordado com a citação de caso para corroborar com as ideias apresentadas.

Como parte do processo de construção do artigo será necessária uma entrevista com a pessoa que se encaixa no perfil de autista com diagnóstico tardio de modo que esta venha a relatar sobre sua realidade, que será utilizada como a citação de caso. O estudo terá caráter essencialmente qualitativo com ênfase no estudo de diversos autores, e comparação da realidade um adulto autista tardiamente diagnosticado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 DEFINIÇÕES DE AUTISMO E SUAS CARACTERÍSTICAS

De acordo com a edição cinco do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos.

O TEA é conceituado como uma um grupo de variadas desordens de caráter neurológico que aparecem nos primeiros anos de vida e comprometem o desenvolvimento de áreas de comunicação e socialização principalmente. Tem conexão com a restrição de comportamentos sensorio-motores e repetitivos, os sinais e características estão relacionados à fatores genéticos e de risco. (LORD, 2018).

Estudos apontam que influência na formação de algumas áreas cerebrais tanto antes quanto após o nascimento que estão ligadas às questões do autismo. (GARDENER, 2014).

Os estudos mais atuais indicam presença de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais relacionados ao desenvolvimento do autismo. Existem provas de que alterações e ou duplicações de ordem cromossômica estejam ligados à origem do TEA. Assim como os tipos de mutações ocorridos nos genes irá indicar o grau de severidade do transtorno. (SMITH, 2014; BISHOP *et al.* 2014).

Menezes (2020), afirma que os fatores relacionados ao surgimento do TEA estão diretamente ligadas ao desenvolvimento do cérebro desde a concepção até a adolescência e as questões de caráter genético. Durante o período da infância as principais características encontradas são crescimento aumentado do cérebro e alterações dos centros corticais e subcorticais. Depois do período da adolescência se percebe anomalias nas áreas de afetividade, social e de comunicação.

Independente da etimologia, é possível definir e caracterizar o autismo sabendo as áreas que são afetadas, dessa forma o DSM-5 catalogou todas as características que devem ser apresentadas por uma pessoa para que ela seja enquadrada dentro do espectro, ressaltando que é necessário manifestar três sintomas relativo a diferenças sociais e afetivas e ao menos 2 dos 4 critérios descritos para comportamentos restritivos e repetitivos. (HYMAN *et al.*, 2020).

As pessoas que estão dentro do espectro do autismo apresentam várias características desde cedo, algumas passam muitas vezes despercebidas, mesmo que elas comprometam as interações sociais.

No mais, é possível que apresentem comportamentos disruptivos voltados a agressividade ou autoagressão, propensão a vícios, comportamentos sexuais inadequados e afeto inapropriado, que são um grande desafio para as pessoas que cercam o indivíduo com TEA. (MENEZES, 2020; OLIVEIRA, *et al.*, 2021).

Por conta do comprometimento nas relações sociais, a pessoa autista apresenta dificuldades em compreender algumas regras sociais e situações corriqueiras de comunicação como o sarcasmo e metáforas, por exemplo. Também fica evidente a dificuldade em iniciar uma conversa com pessoas que não sejam do seu ciclo de convivência. (CERVANTES, MATSON, GOLDIN, 216).

Aliada às questões de comportamentos e de socialização surge também o atraso na fala, na aquisição da linguagem de um modo geral, o que acaba potencializando as dificuldades anteriormente citadas. O atraso na linguagem pode

se manifestar pela ausência e aquisição tardia, ou pelo seu uso inadequado, podendo apresentar ecolalia ou entonações inadequadas. (LAM, 2014).

Porém mesmo com essas informações o DSM-5 não considera mais as questões linguísticas como fatores de critério diagnósticos, o que não exclui a necessidade de estar atento aos sinais e levar em consideração. (GARDNER *et al.*, 2016).

Além dos fatores que caracterizam o espectro é importante salientar que podem vir a aparecer seguidos de comorbidades, sendo as mais comuns o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), Transtorno de ansiedade, depressão, distúrbios do sono, alimentares e etc. (HYMAN *et al.* 2020).

O DSM-V-TR revisado, é a versão mais atualizada do manual de 2013. Nele vem descrito o que é o autismo, alguns critérios para diagnóstico do autismo, bem como os níveis de suporte que serão mencionados a seguir:

Critério A: se houverem déficits contínuos na comunicação e vivência social em diversos contextos que abrangem várias limitações, nos aspectos emocionais, sociais, compartilhamentos de interesses, na comunicação não verbal, gesticulação e interpretação de expressões faciais, em iniciar um diálogo, na imaginação, em se adaptar em novas situações sociais.

Critério B: Comportamentos que são limitantes ou seguem um padrão; estereotípias; uso de objetos como suporte, ecolalia, apego supremo à rotina utilizadas como rituais; restrição de interesses; hiperfoco; hiperatividade; reação desacentuada à estímulos sensoriais.

Critério C: Os sintomas precisam estar presentes desde o início do desenvolvimento da criança, podendo estar mascarados até o momento em que a criança seja exposta a determinadas situações em que se manifestem. Alguns sintomas podem não aparecer devido intervenções realizadas ao longo da vida.

Critério D: Esses sintomas prejudicam as áreas sociais, pessoais, profissionais entre outros.

Critério E: Não são bem explicados por deficiência cognitiva, no intelecto ou no desenvolvimento global.

No que diz respeito ao nível de suporte e gravidade para o TEA, o DSM-V revisado traz a classificação em três níveis:

Nível 1 de suporte: Pode ou não apresentar um leve prejuízo na linguagem, e sem deficiência intelectual;

Nível 2 de suporte: Necessita de apoio considerável, sem deficiência intelectual e sem linguagem funcional;

Nível 3 de suporte: Necessita de muito apoio, pode se apresentar com ou sem deficiência intelectual, mas em ambos casos sem linguagem funcional.

Ainda de acordo com o manual, o TEA nunca é um diagnóstico isolado, tendo em vista que traz diversas comorbidades que estão associadas ao transtorno como o TDAH, a depressão, transtornos motores, sensoriais, de falar, dentre outros.

2.2 IMPACTOS DO DIAGNÓSTICO TARDIO

A sintomatologia do TEA aparece desde a infância, tornam-se mais evidente aos dois anos de idade, mais especificamente entre 12 e 24 meses, portanto, qualquer diagnóstico que seja realizado após esse período traçado como primeira infância, é considerado tardio, logo, todo diagnóstico realizado na fase adulta é um diagnóstico muito tardio. (FREITAS; REVOREDO, 2022).

Por isso normalmente, o autismo é diretamente relacionado à infância, tendo em vista que é a fase onde os primeiros sinais aparecem e onde geralmente ocorre o diagnóstico. Dessa forma, quando se trata de adultos que apresentaram sintomas discretos, não foram identificados pela família e/ou médicos, acabam não recebendo o diagnóstico no período ideal e passam a maior parte de suas vidas com as características do espectro sem diagnóstico e sem o tratamento e suporte adequado. (MENEZES, 2020).

Dessa forma, o diagnóstico precoce auxilia na redução dos prejuízos na pessoa com TEA, justificado pelo fato de que as crianças têm uma grande capacidade de adaptação neural diante das modificações internas e externas as quais está exposta, isso é um fenômeno denominado plasticidade neural, que os tornam mais flexíveis com maior capacidade de adaptação de padrões comportamentais, de cognição e motores. (ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA, 2013; PEREIRA *et al.* 2021).

Portanto as vezes o diagnóstico não é dado precocemente, na fase da infância quando os médicos ignoram sintomas ou quando não conseguem identificá-los. Outro fator que caracteriza um diagnóstico tardio é quando os médicos optam por observar com mais cuidados alguns sintomas que muitas vezes se manifesta de forma ambígua. (AVLUND *et al.*, 2021).

O diagnóstico tardio, portanto, impacta na vida das pessoas pois comprometem as relações sócio emocionais, a interação social e a comunicação que acaba limitando repertórios e áreas de interesse. Isso se manifesta no adulto como uma sensação de não se adequar nem ser compreendido sobre si, o que leva o indivíduo a desenvolver um quadro de depressão que pode acabar evoluindo para um suicídio. (VIEIRA, 2018).

Costa (2020) ressalta que são maiores os números de suicídio em pessoas autistas do que em neurotípicas, tendo em vista que por serem de nível 1 de suporte, não tiveram o diagnóstico adequado, e foram erroneamente diagnosticados com algum outro transtorno como a depressão e síndrome do pânico.

Dessa forma, o indivíduo sem o diagnóstico adequado se culpa por se sentir inadequado, ou por se acharem diferentes a ponto de não conseguir se relacionar de forma adequada. A taxa de depressão em pessoa do espectro é alta, bem como de autolesão, e ideias suicidas, quando não recebem o tratamento adequado esses sintomas ficam potencializados e pode levar ao suicídio.

Assim, receber o diagnóstico e tratamento ideal pode aliviar os sintomas e reduzir os impactos sobre a vida da pessoa, além de oferecer uma melhor qualidade de vida não apenas do indivíduo diagnosticado, como das pessoas que o cercam, além de ser uma possibilidade de salvar vidas. (LIMA *et al.*, 2021; VIANA *et al.* 2020).

Além disso o diagnóstico dado de forma tardia também afeta áreas neurais e suas conexões, tendo em vista que a poda neural ocorre desde os dois anos de idade, tornando mais difícil as intervenções comportamentais. Em mulheres, por exemplo, para que se sintam aceitas socialmente, elas tendem a disfarçar alguns comportamentos, o que leva ao prejuízo do diagnóstico e do tratamento em tempo necessário. (SILVA, 2022).

O grande desafio do diagnóstico na fase adulta, é reconhecer os sintomas do TEA que muitas vezes estão camuflados nos sintomas das suas comorbidades como o transtorno de ansiedade, depressão, TOC, entre outras, tornando isso um desafio para os médicos e profissionais que investigam, o reconhecimento do

espectro. Pois foram a falta de evidencia desses sintomas que o diagnóstico precoce não foi realizado. (MENEZES, 2020).

Assim é importante reunir uma série de informações antes de diagnosticar. É importante estar atento ao relato do paciente, desde sua infância, as dificuldades que tinham, os desafios que enfrenta na fase adulta, bem como, se possível, coletar informações de pessoas que participaram da criação, além da observação clínica, levando em consideração aspectos sociais, psicológicos e biológicos que podem ser considerados uma contribuição para o desenvolvimento do transtorno. (ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA, 2013; SILVA, 2018).

Olhando outro lado, pode-se afirmar que o diagnóstico mesmo que tardio pode trazer satisfação e conforto, já que se torna uma possibilidade de se reconhecer, se aceitar, e se compreender, identificando o motivo de comportamentos que antes não tinham explicação. (MENEZES, 2020).

2.2 REFLEXÃO SOBRE A SÉRIE ATYPICAL

“Quando um adolescente com traços de autismo resolve arrumar uma namorada, sua busca por independência coloca a família toda em uma aventura de autodescoberta” (NETFLIX.COM).

Esta série da Netflix conta a história de Sam Gardner interpretado por (Keir Gilchrist), um adolescente de 18 anos já diagnosticado com TEA desde a infância, que está atualmente no ensino médio. A série levanta questões relacionadas ao espectro e à família, além de trazer temas socialmente relevantes, mostra conflitos internos familiares, dilemas vividos por Sam que está descobrindo novas possibilidades no mundo e buscando sua autonomia e independência, e que acaba gerando uma insegurança na sua família.

A série tem como ponto principal mostrar que a pessoa com TEA é capaz de evoluir e se desenvolver e que diagnóstico não é sinônimo e incapacidade, levando o espectador a refletir sobre as grandes possibilidades de realizações que o personagem principal pode executar, mesmo enfrentando suas dificuldades, afinal de contas, quem não enfrenta dificuldades na vida?

O personagem principal apresenta características padrões do espectro, embora muitas vezes sejam apresentadas de forma que fogem um pouco da realidade, para que possa se tornar cinéfilo, mas o fato é que é muito bem interpretada e trás os desafios de um jovem na busca pela sua independência e suas dificuldades em lidar com a vida social.

Ao assistir a série é possível identificar todas as características do TEA no personagem, mas também fica evidente as aflições da família diante do desenvolvimento desse, pois muitas vezes a mãe principalmente se mostra muito apreensiva diante dos passos que o filho dá, pois tem o receio do que possa vir a acontecer e do que ele possa vir a enfrentar, assim as vezes ela acaba por assumir uma postura de “podar” alguns comportamentos que as vezes é ignorado pelo garoto.

Podemos então perceber que os dilemas de uma família que tem alguém dentro do espectro vão além da própria pessoa, envolve muitos medos, frustrações, receio do desconhecido, mas que acima de tudo, é necessário que a pessoa em questão receba as devidas orientações, apoio e suporte para lidar com a vida, pois o mundo vai além do meio familiar, e não há possibilidade de se isolar dele.

Outro ponto importante que vale a pena destacar é a importância do acompanhamento terapêutico, na série mostra que o Sam fazia acompanhamento

com uma terapeuta, que mesmo em tom cômico e um pouco desastrado aborda a importância de um acompanhamento tendo em vista que no momento em que a terapeuta precisou se afastar o teve dificuldades em aceitar, respeitar o espaço e chegou até a ter uma crise.

Assim o acompanhamento multiprofissional contribui para o desenvolvimento da pessoa com TEA, amenizando as crises, auxiliando na compreensão de mundo e na aquisição da própria independência. Além do Sam, sua mãe também fazia parte de um grupo de mães de pessoas com algum transtorno, era uma espécie de terapia em grupo e troca de experiências. Podemos então assim destacar que não apenas a pessoa com TEA precisa de suporte, mas a família também. Apenas a mãe participava do grupo e fica nítido que o pai não sabia muito bem como explicar ou lidar com o transtorno e foi aprendendo aos poucos com a mãe e com o grupo quando começou a sentir a necessidade de conhecer mais sobre a temática para lidar melhor com o filho.

As reflexões levantadas pela série são muito válidas para a sociedade e para a disseminação de conhecimento sobre o TEA sem capacitismos, mostrando também uma sincera amizade entre o jovem atípico e um rapaz neurotípico que inclusive começam a morar junto dividindo um apartamento. Essa amizade também foi um dos pilares que ajudou o Sam a tomar importantes decisões.

3 METODOLOGIA

O trabalho exposto se trata de um artigo realizado a partir de uma revisão bibliográfica de literatura utilizando a base de dados da SCIELO e repositórios de universidades, sobre os desafios da vida adulta de pessoas no espectro autista com diagnóstico tardio com a intenção de contribuir com o aprofundamento do conhecimento da temática e colaborar com a sua prática no âmbito profissional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com estudo de caso único. O estudo de caso foi um relato de uma mulher recentemente diagnosticada com autismo que por meio de uma entrevista norteadora relatou suas características, e maiores dificuldades no espectro como adulta.

3.1 RELATO DE CASO

Este caso é um relato, elaborado a partir de um questionário direcionado, de uma mulher que chamaremos de A. para manter seu anonimato e proteger sua privacidade. Atualmente A. tem 20 anos. Recebeu o diagnóstico aos 19 anos de idade, e trouxe para nós um relato de como é ser TEA na fase adulta. Inicialmente relata que tem o hábito frequente de fazer listas.

Quando questionada sobre as maiores dificuldades enfrentadas no seu cotidiano ela relatou que sente dificuldade em molhar a cabeça, pescoço e costas durante o banho, há momentos em que não gosta muito de conversar, tem dificuldades em assumir erros, também relatou alguns desafios com a memória já que sente dificuldade em lembrar o nome das pessoas e de onde as conhece mesmo que a imagem do rosto seja clara e que haja a certeza de conhecer, demora muito para identificar os detalhes como o nome e o lugar de onde as conhece.

Além disso também afirmou ter dificuldade em manter laços extrafamiliares. Sente agonia com panos e roupas molhadas principalmente toalha molhada. Precisa que a toalha esteja seca sempre que vai ao banho. Afirma ter uma procrastinação intensa quando não sabe fazer algo, ou precisa fazer algo que não gosta ou não

acha interessante, ou até mesmo com coisas que são necessárias e importantes. Isso traz uma auto cobrança e autopunição muito grande. Relata que muitas vezes não percebe que está procrastinando. Quando está desorganizada tem o hábito de esfregar as mãos ou os pés, e as vezes ambos movimentos simultaneamente, também se belisca porque gosta do toque com pressão.

Ao ser questionada sobre seletividade ela disse ter seletividade com textura tanto de comidas quanto de objetos. Quanto às aversões, afirma odiar experiências novas (pessoas, lugares, comidas).

No tocante as mudanças e novidades, A. diz que tem muita dificuldade em escolher coisas novas, habitualmente vai ao mesmo restaurante e pede a mesma comida, tem receio de ir em um novo lugar, pedir uma comida diferente e se arrepender. Quando quer provar algo novo, faz com que o namorado peça para ele e ela experimenta do pedido dele. Quando vai a algum lugar novo faz comparações com o lugar que costuma ir para convencer os demais que não deveriam ter ido ao novo local.

A. não gosta de tomar decisões, de para onde quer ir, ou o que quer jantar, ou que assistir filme, por exemplo. Todo tipo de comida nova, antes de tentar experimentar ela cheira, e pega raspando os dentes sem que a comida encoste nos lábios. Tem rigidez com mudanças ambientais ou de rotina.

Ao ser questionada sobre qual ou quais as manias que tem e qual o impacto disso no seu bem-estar, ela relatou ter mania de organizar tudo, até as coisas mais básicas fazendo com que tudo seja muito exaustivo e quando as coisas saem do seu controle ela se desorganiza toda.

No tocante aos estudos e a forma como lida com o estudo? Quando um assunto a interessa, ela pesquisa sobre e “fica maluca” (SIC) até concluir tudo, como um hiperfoco. Se empolga como se estivesse defendendo um tcc quando algo é a “minha verdade” (SIC).

Sobre coisas reconfortantes ou que a acalmam ela contou que ter chocolate, queijo e refrigerante como reforçadores de alta magnitude chega ao ponto de só isso conseguir acalmá-la. Também disse que adora assistir os mesmos filmes e séries, adora já saber o que vai acontecer e relatou que há dias, na maioria das vezes são os dias ruins, que vem ideias muito impulsivas como fazer uma tatuagem e fica extremamente inquieta até conseguir fazer.

A. também foi questionada sobre coisas que a tiram do sério e respondeu que fica irritada quando não consegue concluir os ciclos ou atividades, se irrita com o suor. Também questionei sobre o que a faz perder a noção do tempo ou se ela tem algum hiperfoco. A. disse que tem hiperfoco em músicas, e descreveu um pouco como sente o hiperfoco: “Sinto como se meu hiperfoco fosse uma paixão, e quando ele se vai eu perco o rumo. Ex: quando acabou How you I meet your mother eu fiquei sem rumo, precisei de um tempo pra me apaixonar por outra coisa de novo.” (SIC).

A. também relatou algumas curiosidades sobre ela, como o fato de sentir cheiro de água de uma forma que ninguém sente, que começou a falar muito cedo de uma forma muito bem elaborada, com um ano de idade já falava perfeitamente.

No tocante ao contato físico com as coisas e pessoas ela afirma que quando está ansiosa, nervosa ou agitada não gosta de contato físico ou coisas a apertando, exemplos: joias ou sandálias. Não gosta de ficar abraçada, aceita o abraço, mas se incomoda com o ato de ficar abraçado, falou que tem a sensação de que a pele vai cair.

Sobre a capacidade de ser paciente e esperar algo acontecer e sobre as emoções A. contou que quando se incomoda com algo, quer resolver logo, se desfazendo do que a irrita, tem dificuldade em esperar, afirmou não conseguir esperar, age por impulsividade quando quer fazer algo novo. A. relata ter sido uma criança e adolescente muito nervosa, sempre é questionada sobre estar de TPM por causa de suas irritações. Tem o hábito de trincar os dentes quando está se sentindo irritada ou nervosa, esfrega os pés, chegou ao ponto de arrancar os próprios cabelos quando contrariada na infância e adolescência. “Sempre que me sinto ameaçada, nervosa ou observada eu mexo nas orelhas como forma de auto regulação.” (SIC).

Questionei sobre como ela você lida com o relacionamento e a interação com as pessoas. Ela respondeu que não consegue disfarçar quando não gosta de alguém, e não entende porque precisa socializar com quem não gosta. A. ainda afirmou que não se sente pertencente a nenhum ciclo social que não seja a sua família, isso desde a infância, mas que sempre soube que precisava disfarçar. “Às vezes eu mentia que minha mãe não tinha deixado eu ir pra festa pra não precisar dizer que eu não queria ir. Ou, quando eu ia ficava: - Nossa o que eu tô fazendo aqui” (SIC).

A. afirma que não gosta de dividir líquidos com ninguém, que na verdade não gosta nem se sente à vontade dividindo nada. Mas que sabe que por convenção social as vezes precisa dividir e que quando oferece já o faz torcendo para que a pessoa recuse. Tende a imitar as pessoas ao seu redor, reproduzir sotaques, comportamentos, expressões, etc. não faz intencionalmente, mas que já foi rotulada como sem personalidade por esse tipo de comportamento.

A. também trouxe alguns relatos, disse que as pessoas sempre elogiavam o seu jeito de lidar com as pessoas, de sempre ter a resposta pronta para tudo. Mas ela disse que sempre treinava tudo isso, ficava em casa treinando diversas situações de vivências. Tudo muito milimetricamente calculado.

Não responde as pessoas com naturalidade, sente dificuldade no que responder quando está em um diálogo, e fica pensando e calculando o tipo de comportamento que deve exercer no momento para não parecer desinteressada. Quando alguém faz a ela uma pergunta que ela considera óbvia, ela não sente a necessidade de responder, ou há situações em que alguém fala com ela e mentalmente ela programa a resposta mas esquece de externar oralmente. “Me convenço que o correto é manter o contato visual enquanto falo com as pessoas, e por isso mantenho. Mas como algo forçado, não natural. Piora quando estou empolgada”. (SIC).

Também questionei se ela tinha alguma hipersensibilidade. A. disse que odeia movimentos e sons repetitivos de terceiros, detesta barulho de mastigação de comida, mesmo que seja o dela, então procura estar sempre conversando para não se ouvir mastigar. A. relatou também que tinha dificuldade em desníveis estruturais. Ex: andar de carro em rua esburacada, ficar indo de um lado para o outro, são coisas que ela disse mexer muito com seu sensorial. Em dias bons, ela disse que consegue se controlar bem sobre essa demanda, mas em dias ruins fica quase impossível ignorar.

Sobre coisas que a deixam nervosa, A. relata que tem crise de pânico sempre que precisa fazer algo em público como apresentar trabalho escolar ou até ler na igreja. A. disse que acorda diversas vezes durante a noite, mas pega no sono novamente com facilidade.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

O Espectro autista tem início desde a primeira infância e maior incidência no sexo masculino, normalmente se apresenta através de comprometimento das interações sociais, linguagem, cognitivo de comportamento e cognitivos. (SILVA, *et al.*, 2020). Além disso também podem se manifestar comportamentos como autolesão e autoagressão, comportamentos inapropriados e comumente estão associados a outros problemas psiquiátricos como comorbidades.

Assim, o TEA está classificado em três níveis de suporte, esses níveis se caracterizam pela necessidade de acompanhamento e ajuda de outra pessoa quanto as realizações de atividades cotidianas. Os níveis variam entre exigências de pouco suporte, de suporte substancial ou muito suporte. (OLIVEIRA *et al.*, 2021).

O nível três de suporte é o que mais demonstra impactos na vida da pessoa com o transtorno, pois compromete significativamente a comunicação verbal e socialização, também apresenta um forte comprometimento das áreas motoras e grave déficit cognitivo. Esses impactos podem ser consequências de um diagnóstico tardio. (ORRÚ, 2020).

A seguir a análise do relato de caso em conjunto com os dados obtidos durante a pesquisa estão descritos nas tabelas abaixo. As tabelas apresentam as dificuldades enfrentadas no dia a dia e nas relações do autista tardiamente diagnosticado, consecutivamente.

Tabela 1. Dificuldades enfrentadas no dia-a-dia do autista tardiamente diagnosticado

Assumir erros
Manter laços for a da família
Não ter muita vontade de conversar principalmente coisas que não são de seu interesse
Dificuldade em se autorregular em situações de frustração
Procrastinação intensa
Alto nível de autocobrança
Baixo limiar de frustração
Seletividade alimentar
Dificuldade em aceitar novas experiências
TOC – Transtorno Obsessivo Compulsivo
Hiperfoco
Evita contato físico
Dificuldade em esperar
Sensibilidade auditiva
Dificuldade na tomada de decisões
Crise de pânico

Fonte: pela autora

Como observado na tabela anterior, muitas características das dificuldades enfrentadas pelo adulto diagnosticado tardiamente são dificuldades presentes nas crianças que na fase inicial do processo de avaliação também enfrentam, no entanto, muitas dessas características são minimizadas com o acompanhamento adequado, trazendo assim uma melhor qualidade de vida para o indivíduo.

Também é possível observar características de comorbidades associadas ao TEA, como as crises de pânico e o TOC, normalmente o transtorno trás consigo

algumas comorbidades, mas reitera-se que com a intervenção e o tratamento adequado essas comorbidades são bem controladas e muitas vezes passam imperceptíveis.

Os adultos que recebem o diagnóstico de forma tardia normalmente se enquadram no nível 1 de suporte, que é o mais “brando”, logo suas características passam muitas vezes despercebidas durante as avaliações na infância, e muitas vezes a família não busca uma avaliação na esperança de que alguns comportamentos sumam conforme a criança for crescendo e amadurecendo, mas o fato é que quando se trata do transtorno, essas características na verdade se potencializam e acabam gerando situações de desconforto, ansiedade, depressão, e outros transtornos associados.

O fato de estar no nível 1 de suporte e não ser um grau que limite mais, não exclui as dificuldades enfrentadas pelo adulto, tendo em vista que o diagnóstico ajuda a ter uma autocompreensão melhor, um autoconhecimento, também ajuda na autoaceitação, porém antes de toda a avaliação, por trás de cada sintoma há uma angústia por não se sentir pertencente ao meio e não se encaixar nas relações sociais de forma adequada. Há antes do diagnóstico um sofrimento pautado na não aceitação de suas características divergentes.

Tabela 2. Dificuldades enfrentadas no dia-a-dia do autista tardiamente diagnosticado

Evita contato físico
Dificuldade em fazer novas amizades
Dificuldade em manter um diálogo
Sentimento de exclusão
Dificuldade em regular as emoções
Dificuldade em filtrar as expressões
Esforço não natural para se comunicar
Resistência a lugares com muita gente
Dificuldade em falar em público

Fonte: Elaborada pela autora

A vida social do adulto que foi tardiamente diagnosticado com o TEA, ou que esteja em fase de avaliação é bastante complicada, mesmo que este ainda consiga manter uma vida social, muitas vezes não é algo confortável nem natural. Há uma dificuldade em manter um diálogo, ou fazer contato visual; dificuldade em manter relações fora do contexto familiar, desinteresse em conhecer pessoas novas, pois tudo isso demanda muito esforço.

Na maioria dos casos, manter relações sociais não é algo natural e exige muita energia e treinamento da pessoa, que apesar de conseguir não se sente confortável em estar no meio social. Durante a infância, uma das principais áreas de comprometimento observadas durante a avaliação é o comprometimento social, além do da fala, que são os principais norteadores da avaliação.

A criança quando apresenta essas características de forma mais acentuada geram nos adultos com quem convivem um sinal de alerta, posteriormente outras características irão se manifestar ou acentuar, de modo que sejam levadas para uma avaliação, e para que recebam as intervenções e tratamentos ideais.

O adulto que não foi diagnosticado ainda na infância passa uma vida lidando e muitas vezes tentando camuflar suas dificuldades e limitações para se encaixar na sociedade e tenta moldar seus comportamentos ao nível de aceitação social, porém

todo esse esforço gera grande ansiedade, e para evitar desprender tanto esforço começa a evitar se expor a situações sociais.

É possível que este indivíduo saia menos, tenha menos amigos, um ciclo social limitado e dependa mais de seus familiares, pois não tem o interesse em construir novas amizades e conhecer novas pessoas, nem de expor em público ou se submeter a situações de desconforto. Para um adulto dentro do TEA algumas tarefas do dia a dia que para muitos são naturais e práticas, pode se tornar uma verdadeira tortura, principalmente quando se trata de algo que não sabe fazer, por mais simples que pareça.

O transtorno não pode ser visto, mas ele é intensamente sentido e vivido pela pessoa que o tem, e muitas vezes é doloroso não se reconhecer dentro da sociedade e não compreender suas próprias limitações, receber o diagnóstico pode ser libertador, pois possibilitará dar início a um tratamento ideal, a se aceitar, se entender e trabalhar suas dificuldades e potencialidades para encontrar enfim o equilíbrio sem sofrimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diagnóstico do autismo ainda é muito focado na identificação precoce em crianças, nos manuais diagnósticos, inclusive, são voltados à essa fase do desenvolvimento, mesmo nos países mais desenvolvidos ainda é muito focado na infância, com isso fica uma lacuna quanto ao diagnóstico na fase adulta, tendo em vista que muitas vezes na infância não ocorre. Sendo assim muitas pessoas chegam à fase adulta sem um laudo concreto.

Os adultos que recebem um diagnóstico tardio apresentam muitas dificuldades em sua vida que muitas vezes são mascaradas na intenção de ser aceito socialmente, o que acaba potencializando diversos outros problemas associados ao transtorno bem como a ansiedade e a depressão. Se houvesse um diagnóstico ainda na infância muitos problemas enfrentados por esses adultos seriam minimizados, levando em consideração que para chegar à fase adulta sem um diagnóstico é porque na maioria das vezes os sintomas se apresentavam de forma mais branda, mas foram potencializados com o tempo por falta de intervenção adequada.

Pelo fato de o autismo ainda ser muito atrelado à infância, ainda não temos materiais e estudos suficientes e necessários voltados à população adulta, portanto destacamos a importância de serem realizadas mais pesquisas voltadas à fase adulta visando contribuir para uma melhoria na qualidade de vida; bem como a criação de testes específicos e eficazes voltados à dar um diagnóstico mais preciso.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR**. Artmed Editora, 2022. Acesso em 05 de março de 2023.

AVLUND, S. H., THOMSEN, P. H., SCHENDEL, D., JORGENSEN, M., CARLSEN, A. H.; CLAUSEN, L. (2021). **Factors associated with a delayed autism spectrum disorder diagnosis in children previously assessed on suspicion of autism**. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 3843-3856. Acesso em 11 de março de 2023.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA (APA). (2013). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** (5^a ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. Acesso em 22 de março de 2023.

BISHOP N, Aziz A, BARTH C. **Phenotypic variation in Autism Spectrum Disorder: Insights from syndromic forms of Autism**. In: Patel VB, Preedy VR, Martin CR, editors. *Comprehensive guide to Autism*. London: Springer Reference, 2014. p. 1715-36. Acesso em 12 de março de 2023.

CERVANTES PE, MATSON JL, GOLDIN RL. **Diagnosing ASD in very early childhood**. In: **Matson JL, editor. Handbook of assessment and diagnosis of Autism Spectrum Disorder**. London: Springer, 2016. p. 157-74. Acesso em 22 de março de 2023.

COSTA, A. P., LOOR, C.; STEFFGEN, G. **Suicidality in adults with autism spectrum disorder: the role of depressive symptomatology, alexithymia, and antidepressants**. *Journal of autism and developmental disorders*, 50(10), 3585-3597. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04433-3> 2020. Acesso em 05 de março de 2023.

FREITAS, C. C. C. de; REVOREDO, J. R. de S. **Revisão Literária: Diagnóstico tardio do Transtorno do Espectro Autista – TEA**. <https://dspace.doctum.edu.br/handle/123456789/4200>. 2022. Acesso em 12 de março de 2023.

GARDENER H, LYALL K. **Perinatal and neonatal complications in Autism Etiology**. In: Patel VB, Preedy VR, Martin CR, editors. *Comprehensive guide to Autism*. London: Springer Reference, 2014. Acesso em 14 de Abril de 2023.

GARDNER L, ERKFRITZ-GAY K, CAMPBELL JM, BRADLEY T, MURPHY L. **Purposes of assessment**. In: Matson JL, editor. *Handbook of assessment and diagnosis of Autism Spectrum Disorder*. London: Springer, 2016. p. 27-44. Acesso em 16 de Abril de 2023.

HYMAN SL, LEVY SE, MYERS SM, **Council on children with disabilities, section on developmental and behavioral pediatrics. Identification, evaluation, and management of children with Autism Spectrum Disorder**. *Pediatrics*. 2020;145(1):1-66. Acesso em 11 de março de 2023.

LAM YG. **Pragmatic language in Autism: An overview**. In: Patel VB, Preedy VR, Martin CR, editors. *Comprehensive guide to Autism*. London: Springer Reference, 2014. p. 533-50. Acesso em 09 de Abril de 2023.

LIMA, H. K. S. D., DUTRA, J. E. R., CARVALHO, J., MARTINS, J. R., SANTOS, P. P. D.; MACHADO, V. R. M. V. **Diagnóstico tardio do autismo em adultos (Trabalho de Conclusão de Curso)**. Etec Adolpho Berezin, Mongaguá, Brasil. 2021. Acesso em 12 de Abril de 2023.

Lord, C., ELSABBAGH, M., BAIRD, G.; VEENSTRA-VANDERWEELE, J. (2018). **Autism spectrum disorder**. The Lancet, 392(10146). Pp. 508-520. Acesso em 11 de março de 2023.

MENEZES, M. Z. M. (2020). **O diagnóstico do transtorno do espectro autista na fase adulta (Monografia)**. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2020. Acesso em 05 de março de 2023.

OLIVEIRA, J. S., FARIA, A. B., REIS Guerra, A. M., Ciolfi, G. M.; de ALMEIDA Hermes, T. (2021). **Principais temas relacionados ao Transtorno do Espectro Autista na população infantil e adulta: Revisão de literatura** Main topics related to Autism Spectrum Disorder in children and adults population: Literature review. Brazilian Journal of Health Review, 4(5), 22950-22963. Acesso em 22 de março de 2023.

ORRÚ, S. E. **Singularidades e impacto social del autismo severo en Brasil**. Humanidades Médicas, 20(2). 2020. Acesso em 05 de março de 2023.

PEREIRA, P. L. S., QUINTELA, E. H. S. X., CHIAMULERA, T. M., David, A. K. F., SOUZA, G. A., MEDEIROS, P. K. F., GALVÃO, A. B. O.; de LUCENA Marcolino, A. B. **Importância da implantação de questionários para rastreamento e diagnóstico precoce do transtorno do espectro autista (TEA) na atenção primária**. Brazilian Journal of Health Review, 4(2), 8364-8377. 2021. Acesso em 09 de Abril de 2023.

SILVA, Márcia Fernandes Borges. **Diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista-TEA Definição de critérios e considerações sobre a prática**. Diagnóstico, 2018. Acesso em 11 de março de 2023.

SMITH M. **Nuclear and mitochondrial genome defects in Autism: Genomic instability and impact of epigenetic and environmental factors**. In: Patel VB, Preedy VR, Martin CR, editors. Comprehensive guide to Autism. London: Springer Reference, 2014. p. 1679-98. Acesso em 12 de março de 2023.

VIANA, A. C. V., MARTINS, A. A. E., TENSOL, I. K. V., BARBOSA, K. I., PIMENTA, N. M. R.; de SOUZA Lima, B. S. **Saúde Dinâmica**, 2(3), 1-18. 2020. Acesso em 09 de Abril de 2023.

VIEIRA, A, et al. Autismo: uma revisão integrativa. SAÚDE DINÂMICA – Revista Científica Eletrônica FACULDADE DINÂMICA DO VALE DO PIRANGA, 5ª Edição, 2020, Ano II – nº 3, ISSN – 2675-133X, 2º semestre de 2020. Acesso em 12 de março de 2023.

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Wanessa Leite Durand Paulino¹
Guaraciane Mendonça de Lima²

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo geral discutir a importância da música no processo de socialização das crianças, levando em consideração os diferentes aspectos que essa arte pode trabalhar, como o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional. No que diz respeito aos objetivos específicos temos: Compreender a música como sendo instrumento para aprendizagem significativa de crianças de entre 0 a 2 anos; perceber como a música influencia no processo de socialização das crianças. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em livros, Artigos científicos, revistas e sites que exploram a relação entre música, infância e sua importância na aprendizagem e formação do indivíduo, assim como seu papel na criação de vínculos sociais. A fim de compreender melhor essa relação entre música e socialização das crianças, foram examinados os trabalhos de teóricos renomados, incluindo Vygotsky (1997), Platão (2002), Bréscia (2003), Brito (2003), Gilioli (2023), entre outros. Esses estudiosos contribuíram significativamente para o estudo da relação entre música e socialização das crianças, destacando a relevância da música como elemento fundamental no processo de desenvolvimento infantil. Os resultados revelaram que a música representa uma ferramenta poderosa para a formação social e intelectual das crianças, merecendo ser valorizada e explorada pelos pais e educadores.

Palavras-chave: Música; Educação Infantil; Metodologias.

ABSTRACT

This research has the general objective of discussing the importance of music in the socialization process of children, taking into account the different aspects that this art can work on, such as cognitive, motor and emotional development. With regard to the specific objectives, we have: Understanding music as an instrument for meaningful learning for children between 0 and 2 years old; understand how music influences the socialization process of children. For this, a bibliographical research was carried out in books, scientific articles, magazines and websites that explore the relationship between music, childhood and its importance in the learning and formation of the individual, as well as its role in the creation of social bonds. In order to better understand this relationship between music and children's socialization, the works of renowned theorists were examined, including Vygotsky (1997), Plato (2002), Brescia (2003), Brito (2003), Gilioli (2023), among others. . These scholars made a significant contribution to the study of the relationship between music and children's socialization, highlighting the relevance of music as a fundamental element in the process of child development. The results revealed that music represents a powerful tool for the social and intellectual formation of children, deserving to be valued and explored by parents and educators.

¹ UNIESP, wanessa_sid@hotmail.com

² UNIESP, guaraciane.lima@iesp.edu.br

Keywords: Music, Early Childhood Education, Methodologies.

1 INTRODUÇÃO

A musicalidade é uma arte que evoluiu desde a Pré-História, e hoje apresenta vários estilos que permitem que o indivíduo tenha contato com diferentes ritmos e culturas. Na Educação Infantil há diversas metodologias de ensino que aplicam a música para o aprendizado e desenvolvimento da criança, fazendo com que desenvolva suas habilidades, se conheça melhor e potencialize seu equilíbrio corporal, trabalhando seus movimentos e emoções. Ela enriquece a linguagem escrita e oral, a percepção sonora, visual, espacial, as habilidades cognitivas como a concentração, criatividade, imaginação e o socioemocional.

[...] a fase de zero a dois (0 a 2) anos, a criança conquista o mundo por meio da percepção e dos movimentos, o recém-nascido reduz-se ao exercício dos reflexos. O seu desenvolvimento é acelerado dando suporte para as suas novas 18 habilidades motoras como, por exemplo: pegar, andar, olhar, apontar entre outros. Ao decorrer desse estágio, os reflexos podem ser progressivamente substituídos pelos esquemas e somados aos símbolos lúdicos. (PIAGET, 1973, p. 89).

Apesar de sua importância, ainda se faz necessário à compreensão da relevância que a música tem no processo pedagógico. Diante disso, buscou-se expor a teoria e a prática da música no ensino aprendizagem, especificando uma abordagem no que diz respeito à importância da música na educação infantil.

Diante do exposto, essa pesquisa tem como objetivo geral discutir a importância da música no processo de socialização das crianças, nesse sentido a pesquisa também visa responder a seguinte questão: Qual a contribuição da música para o desenvolvimento e a sociabilidade da criança na Educação Infantil? Tal questão surgiu com base na experiência adquirida pela pesquisadora na prática pedagógica em sala de aula, na Educação Infantil com crianças na faixa etária de 0 (zero) a 2 (dois) anos, no CMEI Artur Antônio Belarmino Ferreira, situado no bairro dos Bancários na cidade de João Pessoa-PB. Essa pesquisa visa contribuir para o desenvolvimento de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem utilizando a música como ferramenta auxiliadora.

A fundamentação teórica dessa pesquisa está em consonância com as ideias de estudiosos que evidenciaram as contribuições da música na Educação Infantil, e veem em sua prática uma forma de promover a expressão da criança, dentre eles Vigotsky (1997), Platão (2002) Brécia (2003), Brito (2003) e Gilioli (2023).

A pesquisa foi realizada pelo método exploratório de artigos, livros e sites para fazer levantamentos bibliográficos acerca do tema em análise. Com base nos autores acima citados, entre outros estudiosos do tema a ser abordado no presente Artigo, usamos como base as ideias e conceitos desenvolvidos por eles a partir de uma perspectiva psicológica, filosófica, neurocientífica e pedagógicas desses pesquisadores. Para isso iremos contextualizar a música, detalhando os estudos referentes ao surgimento dela na educação infantil, apresentando suas contribuições para educação inclusiva.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Educação Infantil é a única etapa da educação básica na qual a idade está vinculada a uma idade própria. Ela abrange de zero a três anos (na creche) e de quatro a cinco anos (pré-escola).

A infância é uma das fases essenciais para o desenvolvimento da criança, pois é nessa etapa que ela passa pelo processo de aprendizagem que promoverá a formação de futuras aprendizagens mais complexas. A Educação Infantil é uma valiosa experiência para a criança, e tal investimento pode repercutir na escolarização. (SANTOS e TRAJANO JÚNIOR, 2016, p. 8)

A partir do que foi mencionado acima, entende-se que, por ser a base do ensino, a educação infantil deve ser ofertada de modo a promover maior prazer na aprendizagem. É ainda no ensino pré-escolar que as crianças são despertadas para o hábito e o prazer da leitura e da escrita, bem como, pelo encanto por aprender.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC/SEF, 1998, p. 13):

Considerando-se as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania deve estar embasada nos seguintes princípios:

- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (MEC/SEF, 1998).

Queiroz e Veiga (2021) ressaltam que na educação infantil, a criança é estimulada, convive com outras crianças e com pessoas adultas, explora tudo o que está ao seu redor e faz descobertas, contribuindo para seu amplo desenvolvimento.

Nesse sentido, um ensino infantil bem ofertado pode conduzir os alunos a maiores possibilidades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, proporcionar melhores relações sociais e afetivas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) Resolução CNE/CEB n.º 5/2009, em seu Artigo 4 definem a criança como:

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

Elas destacam os eixos que estruturam as práticas pedagógicas na Educação Básica, isto é, a convivência e as brincadeiras são mencionadas como formas pelas

quais as crianças adquirem experiências e constroem conhecimentos. O contato com o universo sonoro é mencionado como um aspecto importante desde a formação da criança, começando mesmo antes do nascimento. Na fase intrauterina, os bebês já estão expostos a sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue fluindo nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também é mencionada como um material sonoro especial e uma referência afetiva para os bebês (BRITO, 2003).

Essa perspectiva destaca a importância de proporcionar um ambiente sonoro enriquecido e de qualidade para as crianças, tanto durante a gestação quanto na primeira infância. Acredita-se que essas experiências sonoras iniciais têm um impacto significativo no desenvolvimento da linguagem, na percepção auditiva e na formação do vínculo afetivo com os cuidadores.

É importante que pais e educadores conheçam o impacto positivo da música no desenvolvimento das crianças durante a educação infantil, tal como destacado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A música é uma linguagem universal que pode auxiliar na formação integral dos pequenos e proporcionar diversas habilidades importantes, como aprimorar a comunicação, a expressão emocional, a coordenação motora a partir da utilização de instrumentos musicais, jogos vocais, canções, histórias sonorizadas e outras atividades que estimulem a escuta ativa e a expressão sonora das crianças, construindo juntas experiências musicais prazerosas e enriquecedoras. Além disso, é fundamental que pais e educadores incluam a música no cotidiano das crianças, oferecendo oportunidades para que elas explorem diferentes ritmos e estilos, assim sendo uma importante ferramenta de estímulo ao respeito e à valorização da diversidade cultural.

2.2 LEGISLAÇÃO

Segundo a Constituição Federal de 1988:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos; (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 53, de 2006)

A Lei n.º 8.069/1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também corrobora para garantir o acesso à educação básica, vejamos:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos; (Redação dada pela Lei n.º 13.306, de 2016)

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

A Lei n.º 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida por LDB, detalha como serão ofertados a educação infantil e o ensino fundamental e suas finalidades, objetivando a formação básica do cidadão mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidade e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Já a Lei n.º 10.172/2001 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo que os entes da federação elaborem seus respectivos planos a cada dez anos.

Atualizando a LDB, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (MED/SEB/DICEI, 2013, p. 17):

“A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional.”

No ano seguinte, foi sancionada a Lei n.º 13.005/2014, aprovando o PNE, determinando metas no período de 2014 a 2024:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE;

As metas contêm, ainda, estratégias que visam acionar mecanismos que pressupõem à colaboração, devendo ser estabelecidos entre os sistemas de ensino.

No ano de 2017, o Ministro de Estado da Educação, através da Portaria n.º 1.570, resolve:

Art. 1º – Fica homologado o Parecer CNE/CP n.º 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, [...], que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Embora não seja Lei, a BNCC é um documento obrigatório para toda rede de ensino, sendo o instrumento normativo mais importante para elaboração dos currículos e propostas pedagógicas para educação no Brasil.

Dentre os documentos norteadores da Educação Infantil no Brasil, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reforça a importância da música na formação integral das crianças. Consoante a BNCC (BRASIL, 2018, p. 37):

“A música é uma linguagem universal que se manifesta de diversas formas e pode ser uma importante ferramenta de expressão, comunicação e aprendizagem das crianças. Além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor, a prática musical possibilita a ampliação do repertório cultural e artístico infantil, estimulando o respeito à diversidade e à identidade cultural dos alunos e alunas”.

2.3 COMO SURTIU A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao chegarem ao Brasil, os primeiros povos com quem os colonizadores tiveram contato foram os povos tupinambás, por se tratarem de um grupo de povos que viviam em todo litoral brasileiro. Assim como todos os outros povos espalhados pelo mundo, os povos nativos brasileiros também tinham sua cultura musical, como relatado pelo autor no livro “A Religião dos Tupinambás” (1979) “Os tupinambás passavam, segundo os que os ouviram, por excelentes músicos.” (ALFRED MÉTRAUX, 1979 p.168), além de usada nas cerimônias e festividades (geralmente religiosas), também era usada nas brincadeiras e jogos das crianças.

Napolitano (2002, p.17), em seu livro “História e Música”, afirma que a consolidação da música popular no Brasil veio por estilos herdados, principalmente da colonização europeia:

Mas, enquanto a constituição das novas camadas urbanas, sobretudo os seus estratos mais populares, não obedecia a um padrão étnico unicamente de origem europeia (com a grande descendência de grupos negros e indígenas, novas formas musicais foram desenvolvidas, muitas vezes criadas a partir da tradição de povos não-europeus.

Na pesquisa de Napolitano (2002), a música popular brasileira recebeu diversas influências de canções europeias (principalmente eruditas), incluindo as cantigas, que com o tempo, foram reconfiguradas para a cultura e folclore nativo, assim formando as brincadeiras, músicas e jogos populares, advindas principalmente de danças e ritmos infantis. “Ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade”. (VYGOTSKY, Lev. 1997).

Ao longo do tempo essa mistura levou ao surgimento de inúmeros ritmos musicais, alguns deles se consolidaram no século XX, como o *jazz* norte-americano, a *cuenca* chilena, o *son*, a *rumba* cubana, e o samba brasileiro. Nesses ritmos existem uma presença forte das raízes indígenas ou afro-americanas e com pouca influência europeia, diferente, por exemplo, do tango argentino e o bolero mexicano.

Outra grande evolução foram os avanços tecnológicos e comerciais, como a gravação elétrica (1927), a expansão da radiofonia comercial (no Brasil, 1931-1933) e o desenvolvimento do cinema sonoro (1928-1933), porém em alguns anos, vinha um grande impasse para a evolução da liberdade artística: o golpe de 1964.

Como evidenciado por Napolitano (2002), durante o regime militar de 1964, o Brasil teve um grande inimigo: a repressão e censura que atingiu diretamente a educação no país. Neste período, o aluno era visto apenas como uma caixa de informação, não havia espaço para novas ideias ou interação entre professor e aluno. E na luta contra a ditadura militar, a música teve um papel fundamental, carregando grandes nomes como Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, etc. Mas vale destacar “Pra não dizer que não falei das flores” de Geraldo Vandré, criada em 1968, foi proibida de ser tocada por vários anos, pois era um hino de resistência feito para auxiliar o movimento estudantil contra a repressão.

Nietzsche (2011), enfatiza que a liberdade artística e mental é essencial, principalmente no ambiente escolar, ainda mais no período de ditadura, onde os atos de censura foram um grande retrocesso para a educação, pois foi uma época na qual a educação e os materiais didáticos eram controlados e limitados pelo governo, para impedir a capacidade do povo de pensar, refletir e manifestar tudo

que estava errado e formando alunos que seriam voltados apenas para serem mão-de-obra.

Após anos de luta, guerras e movimentos, o regime militar no Brasil teve seu fim em 1985, e 11 (onze) anos, após seu fim, diversos movimentos estudantis e protestos ocorreram no país, sendo aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, na qual incluía artes como matéria da base comum curricular na Educação Infantil, que consiste em: artes visuais, teatro, dança e música.

Como descrito pela BNCC (2018): “As ações são concretizadas e realizadas nas práticas sociais, mediadas pelas diversas linguagens”. Dentre essas linguagens estão à oralidade, que utiliza a fala como instrumento de comunicação; a visualidade, que enfatiza o ensino a partir do que pode ser visto como pinturas, imagens e audiovisuais; a linguagem brasileira de sinais (Libras), atualmente incluída no ensino público para promover a inclusão, a sonoridade, que destaca o uso da audição para ensino e aprendizagem, utilizando-se da música, instrumentos sonoros e audiovisuais; e a corporalidade, que emprega o uso da movimentação e do tato, como danças, cinemas, peças teatrais e outras manifestações artísticas.

Esse documento reconhece a importância da música na formação das crianças da Educação Infantil, destacando a necessidade de incluí-las nessa etapa da escolaridade. A introdução da música na Educação Infantil é de extrema importância, visto que ela pode ser considerada uma ferramenta relevante na construção do conhecimento e no processo de aprendizagem. A música possibilita um ensino lúdico, prazeroso e mais dinâmico, que pode ser utilizado de maneira transversal na educação infantil, em diversas áreas do conhecimento, como matemática, história, geografia, literatura, entre outras.

Por oferecer muitos benefícios à criança, a música vem ganhando cada vez mais espaço no âmbito escolar. Ela ajuda a desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais essenciais para a formação de um indivíduo completo. Ao cantar canções infantis, por exemplo, as crianças aprimoram sua comunicação, se divertem e ainda aprendem novas palavras, o que pode ser fundamental no seu processo de alfabetização.

Os benefícios da música na educação infantil também estão relacionados com a liberdade de expressão e criatividade. Através da música, as crianças exercem sua criatividade e desenvolvem sua imaginação, o que pode ser de grande ajuda no futuro. Ainda, a música em conjunto, permite desenvolver as habilidades sociais e a cooperação, auxiliando as crianças a se comunicarem e a trabalhar conjuntamente. “Já se percebeu que a música faz livre o espírito? dá asas ao pensamento? que alguém se torna mais filósofo, quanto mais se torna músico?” (NIETZSCHE, 1999, p. 12).

Vale ressaltar que a música na Educação Infantil também favorece o desenvolvimento da sensibilidade artística das crianças desde cedo, além de poder proporcionar experiências musicais enriquecedoras. Ter contato com diferentes gêneros musicais, como canções folclóricas, clássicos da música erudita e músicas populares de diferentes épocas e regiões, pode contribuir para a formação cultural das crianças.

2.4 A MÚSICA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Cientificamente, a música ativa o hipocampo, sendo uma área do cérebro responsável pela memória do ser humano, e por esse motivo é uma ferramenta essencial para o aprendizado e memorização de informações.

Sigmund Freud (1900, p. 448), ressalta em sua obra “A interpretação dos sonhos”, a música age como uma ativadora de lembranças:

Quando soam alguns compassos musicais e alguém comenta que são do Fígaro, de Mozart, despertam-se em mim, de uma só vez, inúmeras lembranças, nenhuma das quais pode penetrar isoladamente em minha consciência no primeiro momento.

Na teoria de Platão (2002, p.201):

A música é o meio mais poderoso do que qualquer outro porque o ritmo e a harmonia têm sua sede na alma. Ela enriquece esta última, confere-lhe a graça e ilumina aquele que recebe uma verdadeira educação.

De acordo com a citação acima, o autor defendia a ideia de que a música junto à ginástica, auxilia no desenvolvimento do cidadão e o prepara para a vida em sociedade, pois trabalhava a mente e o corpo em conjunto. Um exemplo disso são os jogos, cirandas e brincadeiras sonoro-musicais como meio de aprendizagem de regras, convivência e cooperação, para os educandos interagirem de forma espontânea e lúdica.

Ainda, para Platão (2002), a música se divide em dois polos: um intelectual e outro emocional. O aspecto racional abrange no aprendizado através da leitura, tendo em vista que a canção designava também a literatura no âmbito linguístico, pois ela melhora a atividade cerebral e auxilia na alfabetização e desenvolvimento da dicção. Segundo a análise de Teixeira (2006, p. 84): O aspecto emocional se dá na descoberta da beleza das coisas que se vê e se ouve, a finalidade seria “infundir no educando um espírito de ordem e desenvolver o verdadeiro amor à beleza.”

A música tem suas especialidades na vida das crianças, ela auxilia na forma de se expressar através da verbalização e dos gestos. É necessário que as atividades musicais sejam aplicadas seguindo as etapas do desenvolvimento infantil, permitindo a participação das crianças para poderem experimentar e descobrir novos ritmos e sons. Outrora a música era considerada banal no contexto escolar e era utilizada apenas como recreação, sendo desconsiderada na sua importância para o desenvolvimento das riquezas culturais e sociais, proporcionando aos educandos uma formação complementar e adequada de aprendizagem.

Outro ponto relevante é o evidenciado por Jeandot (1993), ao dizer que a música auxilia no desenvolvimento de crianças com dificuldades especiais e como é importante incluí-las em todas as atividades para poderem adquirir autoestima e se sentirem parte do grupo, podendo assim considerar a importância de incentivá-las através de atividades musicais. Contudo, o docente deverá ter a compreensão de que seu trabalho necessita de criatividade para motivar e aplicar as mais variadas formas de ensino e facilitar a aprendizagem do educando. O professor deve insistir e incentivar o aluno com deficiência a ultrapassar seus limites e produzir habilidades a partir da música, de acordo com as suas necessidades.

É fundamental que a música seja vista como uma ferramenta democrática e inclusiva, contribuindo para a formação integral de todas as crianças, independentemente de suas habilidades e limitações. O respeito à

diversidade deve ser valorizado e promovido em todos os momentos, e a música é uma excelente forma de trabalhar essa questão de forma lúdica e prazerosa. “A música não apenas é processada no cérebro, mas afeta seu funcionamento”. (MUSZKAT, 2012, p.67-71)

2.5 A INFLUÊNCIA DA MÚSICA NA SOCIALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS

O som da música é estimulante para a criança desde a barriga até a sua formação. Ela desperta interesses e ajuda na sua desenvoltura emocional, na sua concentração e a refinar sua audição para os gostos musicais, além disso, favorece os seus movimentos e distinguir as partes do corpo conhecendo cada membro a exemplo de movimentar os braços, as pernas, saltar, rodar de um lado para o outro assim como também ir para frente e para trás.

Brito (2003), enfatiza que:

“Ensinar a criança através de atividades musicais é a forma de beneficiá-la na construção de um bom relacionamento consigo mesmo, com os demais educando, os adultos, a vida em sociedade e o futuro em sua vida acadêmica.”

A música tem um papel importante na socialização das crianças, ao oferecer uma forma de comunicação criativa e compartilhada, proporcionando uma experiência coletiva, permitindo que elas se expressem e se conectem com outras pessoas de maneira emocional e pessoal. Além disso, pode ajudá-las a identificar e entender suas próprias emoções e a perceber as emoções dos outros, permitindo que elas respondam melhor aos sentimentos alheios e aprendam a colaborar e trabalhar em equipe.

A música pode fortalecer o senso de comunidade e pertencimento, e pode ajudar a construir confiança e autoestima das crianças. É importante que a música seja utilizada em uma atividade inclusiva, que permitindo que todas as crianças participem no mesmo nível, independentemente de suas habilidades ou limitações. A música pode ajudar as crianças a aprenderem coisas importantes, como trabalhar em equipe, tratar os outros com gentileza e aceitar as diferenças. Esses valores são essenciais para viver em uma sociedade feliz e em paz.

Como explicado por Brécia (2003), desde a transição da criança de um ser completamente emocional para racional, ela se expressa e comunica através dos sons, podendo-se dizer que a linguagem que a autora se refere não é apenas vinda de palavras, mas também de risos, choros e “grunhidos” que expressam o que ela está sentindo, mesmo que de maneira indireta, até que ela aprenda a se expressar por palavras e falar mais abertamente o que sente ou pensa.

Como apontado por Gilioli (2008), desde que o indivíduo nasce, ele começa em constante evolução de aprendizado e conhecimento, seja das coisas básicas que ela entende quando ainda é um ser emocional, quanto de mais complexas quando é racional.

A música segue o mesmo raciocínio: quando ela ainda é pequena demais para entender a letra, a música apenas afeta o cérebro, deixando-a mais relaxada. Já quando ela cresce, a música ganha um significado mais intelectual, introduzindo a linguagem, poesia e posteriormente filosofia.

“A construção do saber é um caminho contínuo, assim quanto mais cedo for estimulado, mais reflexos positivos terá na vida do ser humano. A música possui grande importância no desenvolvimento da aprendizagem das crianças.” (GILIOLI, 2008, p.6)

Silva, Navarro e Simões (2016), em sua pesquisa, destacam que o trabalho com a educação musical na educação Infantil, valoriza o desenvolvimento da criatividade, socialização e afetividade. Concordante com o trabalho desses autores, diversos estudos científicos e neurológicos apontam como a música age em diversas partes do cérebro (como hipocampo, córtex frontal e lobo frontal) de maneira positiva, por isso a música é um instrumento de ensino importante e poderoso.

Melo (2019), diz que quando o ensino com a música é bem aplicado, cria um espaço afetivo e agradável para as crianças, pois a musicalidade age de diversas maneiras nas crianças, seja relaxando ou mantendo elas mais focadas na atividade que está sendo exercida.

A música para as crianças pequenas encanta, dando lhes segurança emocional, pois se sentem compreendidas ao compartilhar canções em um espaço de colaboração e respeito mútuo (MELO, 2019).

A música consegue proporcionar às crianças experiências extremamente positivas, criando conexões emocionais e incentivando habilidades sociais importantes. Além disso, é uma forma de arte que pode ser apreciada desde cedo, ajudando a expandir o repertório cultural das crianças e incentivando a criatividade e a imaginação. É muito importante que as crianças tenham acesso à música de qualidade desde cedo, seja por meio de atividades em casa, na escola ou na comunidade. Dessa forma, a música pode contribuir significativamente para uma infância saudável e feliz.

Como argumentado por Jorns-Häderli et al. (2019):

“A Música é uma forma poderosa de comunicação que envolve emoção, cognição e ações físicas para sua produção. Além disso, a música é uma forma de arte que faz parte do desenvolvimento humano desde os tempos mais remotos e se faz presente em diversas culturas e contextos sociais.”

Como uma linguagem extremamente potente, a música não transmite ideias e sentimentos somente pela lírica, mas também se comunica diretamente com o cérebro como já citado antes. Em diversos registros históricos, a música sempre estava presente em todos os povos, independente da antiguidade e cultura, sendo usada principalmente nas cerimônias (religiosas ou não) desses povos.

Como afirmado por Lamb & Gregory (2013) a música como instrumento de aprendizado, principalmente em jogos musicais, traz diversos benefícios ao cérebro, principalmente se tratando de algo lúdico, pois prende a atenção da criança para a atividade com mais facilidade.

Pesquisas apontam que a exposição à música desde a infância pode trazer diversos benefícios, como desenvolvimento da capacidade de concentração, memória, raciocínio lógico e criatividade, além de estímulos para o desenvolvimento da fala e da linguagem. Essa ideia é reforçada por Rickard et al (2013), afirmando que a música pode contribuir para a promoção da saúde mental e emocional de crianças e adolescentes, ajudando a desenvolver habilidades sociais, a reduzir o estresse e a ansiedade, e a melhorar a autoestima e a expressão afetiva.

Como dito anteriormente, a música quando usada em jogos é de grande ajuda para desenvolver nas crianças, a disciplina e respeito, beneficiando também as virtudes sociais devido à interação entre as mesmas.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa adotou a metodologia da revisão bibliográfica com abordagem qualitativa. Para isso, foram utilizadas fontes como livros, revistas, sites e Artigos científicos para obter informações relevantes sobre a importância da música no desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

Este trabalho bibliográfico foi organizado seguindo critérios temáticos, onde foram consultados diversos autores renomados, tais como: Vigotsky (1997), Platão (2002) Bréscia (2003), Brito (2003), Gilioli (2023), entre outros.

Nesta perspectiva a pesquisa bibliográfica desempenhou um papel fundamental, fornecendo informações discriminadas e relevantes para responder à pergunta de pesquisa. Além dos livros, foram consideradas também informações provenientes de artigos, resenhas, capítulos, entre outros materiais relevantes.

Essa técnica é de grande importância, visto que permitiu uma ampla análise do tema investigado, bem como a identificação de lacunas e interconexões entre as informações. Como observado por Gil (2010), a pesquisa de cunho bibliográfico apresentou uma etapa essencial na construção do conhecimento científico e auxiliou no desenvolvimento de hipóteses, teorias e metodologias de pesquisa robustas e baseadas em dados confiáveis. Logo, essa técnica é um recurso útil e necessário para qualquer tipo de investigação científica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados mostraram que a música ajuda a formar as crianças social e intelectualmente. Ela promove a cooperação, o trabalho em equipe e a construção de relacionamentos saudáveis. Além disso, a música melhora a concentração, a memória e o raciocínio lógico. Ela também oferece uma forma de expressão emocional para as crianças. Portanto, é essencial valorizar e explorar a música na educação infantil, proporcionando atividades musicais e acesso a instrumentos e aulas de música. Isso contribui para um desenvolvimento global das crianças, considerando não apenas o aspecto acadêmico, mas também o social e emocional.

Como enfatizado por Jeandot (1993), é por intermédio da música que é transmitido os melhores sentimentos, a imaginação flui consoante a nossa inspiração, é por meio dela que podemos adquirir grandes proporções didáticas quando são bem direcionadas. A música é necessária para o bem-estar, o desenvolvimento da criança e a interação no processo educativo. *“A música exerce grande influência sobre os sujeitos, por isso a importância da educação musical deve ser trabalhada e incentivada na escola”*.

Jeandot (1993, p. 20), salienta que:

“A música tem suas especialidades na vida das crianças, ela auxilia na forma de se expressar através da verbalização e dos gestos. É necessário que as atividades musicais sejam desenvolvidas segundo as etapas do desenvolvimento infantil, permitindo a participação das crianças para poderem experimentar e descobrir novos ritmos e sons.”

A música na primeira infância contribui em todos os aspectos do desenvolvimento, não só apenas no que se diz respeito a mais uma linguagem, mas como também nos requisitos de socializar e ampliar seus conhecimentos, além do melhoramento das funções motoras e psicológicas. Ela consegue relaxamento, concentração, reflexão, com influência na vida das crianças desde a sua formação.

Na interação com a música, o indivíduo desperta diversas sensações, tornando-se uma das formas de expressão mais apreciadas por facilitar a aprendizagem. Auxilia na desenvoltura, promovendo o despertar de ler e escrever e deve ser vista como um processo comum, permanente e progressivo que precisa de diferentes formas de estudos para seu aperfeiçoamento.

Além disso, ela está presente em qualquer espaço familiar, social, ambiental ou afetivo e apresenta aspectos importantes com propósitos educacionais, que afetam a emoção, alegria e comportamento, além das experiências que enriquecem a relação entre os docentes e as crianças. Ajuda a lidar e entender os próprios sentimentos, melhorando a capacidade de se socializar e sendo uma atividade recreativa de uso pedagógico que auxilia no processo de formação de valores, como cooperação, respeito e solidariedade. É necessário incluir os educandos com suas limitações, auxiliando tanto no desenvolvimento do corpo e mente do aluno especial, quanto na consciência dos alunos sem necessidades especiais de inclusão e igualdade.

São muitos os benefícios da música para quem a escuta, e as crianças com necessidades especiais não estão fora disso. Ela é muito utilizada pelos docentes, sendo eficaz no aprendizado das cores, partes do corpo, na percepção sonora e de ritmo, e conseqüentemente na coordenação motora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decorrer do desenvolvimento de nosso trabalho foi possível perceber a música como uma grande aliada na aprendizagem e no desenvolvimento da criança na Educação Infantil. A arte é uma prática que tem sido negligenciada, mas que deve ser resgatada no ambiente escolar, por proporcionar uma aprendizagem abrangente, principalmente dos aspectos emocionais.

Os professores, por sua vez, têm um papel fundamental como facilitadores da aquisição de conhecimentos nos processos educacionais e devem considerar a importância do aprendizado das artes na formação das crianças como indivíduos criativos, assim, utilizando-se de todos os meios disponíveis para criar uma situação de aprendizagem que dê às crianças condições para construir conhecimentos sobre si e sobre o outro através da música.

As etapas percorridas nesse trabalho nos permitiram aprofundar nossos conhecimentos no tema abordado. Destacamos, no entanto, a necessidade de uma formação continuada para aperfeiçoar nossa prática pedagógica, de forma que possamos desenvolver ações pedagógicas utilizando diversas ferramentas que favoreçam um aprendizado amplo, prazeroso e significativo, como a música enquanto instrumento de aprendizagem e socialização.

Em nosso estudo foi possível compreender que, mais que um elemento de ludicidade, a música deve ser vista como uma importante ferramenta no processo de ensino aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento dos aspectos cognitivo, psicomotor, sócio afetivo e cultural das crianças.

No entanto, é importante ressaltar que a implementação da música no ambiente escolar ainda enfrenta desafios, como a falta de capacitação dos profissionais da educação e a escassez de recursos e materiais adequados.

Diante disso, se faz necessário que as escolas e os profissionais da educação invistam na formação e no aprimoramento de práticas pedagógicas que envolvam a música, de forma a potencializar seus benefícios para o aprendizado das crianças. Além disso, é fundamental serem realizadas mais pesquisas para aprofundar o

conhecimento sobre os efeitos da música no desenvolvimento dos alunos, para subsidiar práticas educacionais cada vez mais eficazes e adaptadas às suas necessidades.

Sabemos, no entanto, que as conclusões aqui obtidas não são definitivas. O trabalho científico está sempre se renovando, principalmente em relação a um tema novo e amplamente discutido. Por essa razão, nós educadores devemos estar atentos às mudanças propostas, buscando sempre aprofundar nossos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. Lei n. 10172 de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. Lei n. 13005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 mai.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 18 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical**: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRITO, Teca de Alencar. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos** [recurso eletrônico]. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018. Disponível em: https://livrogratuitosja.com/wp-content/uploads/2021/08/A-interpretacao-dos-sonhos-by-Sigmund-Freud-Freud-Sigmund-livrogratuitosja.com_.pdf. Acesso em: 25 de mai. 2023.

GILIOI, Renato de S. P. Educação musical antes e depois de Villa-Lobos e os registros sonoros de uma época. **Fundação Biblioteca Nacional**. Programa Nacional de Apoio à Pesquisa, 2008. Disponível em: <https://antigo.bn.gov.br/producao-intelectual/documentos/educacao-musical-antes-depois-villa-lobos>. Acesso em: 27 mar. 2023.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas: 2010.

JEANDOT, Nicole. Explorando o universo da música. **Série Pensamento e Ação no Magistério**. 2. Ed. São Paulo: 1993.

JORNS.Häderli, M., Imhof, M., & Hartmann, J. (2019). **A música como ferramenta para promover o desenvolvimento humano e o bem-estar ao longo da vida**. Em *Música e Desenvolvimento Humano* (pp. 25-38). Springer, Cham.

LAMB. S.J. & Gregory, A.H. (2013). **A relação entre a música e a linguagem**. Em *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 509-521). Imprensa da Universidade de Oxford.

MELLO, S. A. **Infância e humanização**: Alguma consideração na perspectiva histórico cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>. Acesso em: 3 mar. 2023.

MÉTRAUX, Alfred. **A Religião dos Tupinambás**: Editora da universidade de São Paulo, 1979, brasileira, vol.267, p 168.

MOROZETTI, N. L.; SEBRAE, D. V. A.; SILVA, R. M. C. **O impacto da música no desenvolvimento da educação infantil**: uma revisão da literatura. *Revista Ciência em Extensão*, v. 16, n. 2, p. 47-55, 2020.

M MUSZKAT - **A música na escola**, 2012, p. 67-71.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Tradução, notas e posfácio Paulo César Lima de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **O caso Wagner**: um problema para músicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos idosos (ou como filosofar com o martelo)**. São Paulo: Edipro, 2020.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2002.

QUEIROZ, F. P.; VEIGA, P. **A Importância da Educação Infantil para o Desenvolvimento Integral das Crianças**. *In: EVINCI*, 7., 2021, Curitiba. **Anais do EVINCI**. Curitiba: UniBrasil, 2021, p. 475-475. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.unibrasil.com.br/index.php/anaisvinci/article/view/6248/48> 18. Acesso em: 18 mai. 2023.

RICKARD, N.S., Bambrick, C.J., & Gill, A. (2013). **Absorvido no momento**. Uma investigação sobre mindfulness online e sua associação com atenção posterior e humor. *Atenção Plena*, 4(1), 52-61.

SANTOS, J. S. A.; TRAJANO JÚNIOR, S. B. **Aprendizagem Significativa na Educação Infantil**. A Relevância da Prática Docente no Desenvolvimento Integral da Criança. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL*, 10., 2016, São Cristóvão. **Anais Educon**. Aracaju: Educon, 2016, p. 8-17. Disponível em: http://anais.educonse.com.br/2016/aprendizagem_significativa_na_educacao_infantil_a_relevancia_da_p.pdf. Acesso em: 18 mai. 2023.

SETÚBAL, Maria Alice. **Os desafios da Educação Infantil no Brasil**. Publicado no site da Fundação Setúbal, 2013.

SILVA, G. T. da. NAVARRO, N. S.; SIMÕES, V. A. P. A importância da musicalização na educação infantil. **EDUCERE - Revista da Educação**, Umuarama, v. 16, n. 2, p. 181-191, jul./dez. 2016.

TEIXEIRA, Evilázio F. Borges. **A educação do homem segundo Platão**. São Paulo: Paulus, 2006.

VIGOTSKY, L. S. **Fundamentos da Defctologia**: Obras Escogidas V. Madri: Visor, 1997.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO QUILOMBO GURUGI I DO MUNICÍPIO DE CONDE

Núbia Nascimento Da Silva¹
Márcia de Albuquerque Alves²

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo analisar e refletir sobre o processo de inclusão dos educandos de comunidades quilombolas em uma escola situada na zona rural do Município de Conde, Paraíba. O espaço foco da pesquisa foi a Escola Municipal Abdias Nascimento³, localizada no quilombo Gurugi I. A fundamentação teórica aborda a legislação nacional referente à Educação inclusiva, normativas oficiais referentes aos direitos dos povos afrodescendentes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Resoluções do Conselho Nacional da Educação - CNE sobre as escolas quilombolas, além de autores como Caldart (2012), Molina (2012) entre outros. A metodologia contou com uma pesquisa bibliográfica e aprofundamento com pesquisa de campo, utilizando como técnica a observação não participativa. Após análise, consideramos que a educação quilombola a partir da escola estudada ainda não contempla a legislação pertinente referente à educação inclusiva, mas este estudo nasce como uma provocação e um sinal de que ainda temos muito a aprofundar sobre este tema.

Palavras-Chaves: Educação inclusiva; Escolas quilombolas; desafio dos docentes; LDB.

ABSTRACT

This work aims to analyze and reflect on the process of inclusion of students from Quilombola communities in a school located in the rural area of the Municipality of Conde, Paraíba. The focal space of the research was the Abdias Nascimento Municipal School, located in the Gurugi I quilombo. Resolutions of the National Education Council - CNE on quilombola schools, in addition to authors such as Caldart (2012), Molina (2012) among others. The methodology included a bibliographical research and deepening with field research, using non-participatory observation as a technique. After analysis, we consider that quilombola education from the studied school does not yet contemplate the relevant legislation regarding inclusive education, but this study is born as a provocation and a sign that we still have a lot to deepen on this topic.

Keywords: Inclusive education; Quilombola schools; teachers' challenge; LDB.

1 INTRODUÇÃO

1 Graduanda em Pedagogia no Centro Universitário UNIESP. E-mail: nunascimento31@hotmail.com

2 Mestra em História pela UFPB. Especialização em Tecnologias e Educação a distância. E-mail: marciaalbq@iesp.edu.br

³ Pseudônimo utilizado na intenção de preservar o nome oficial da Escola.

Este trabalho tem como foco de análise a efetivação dos recursos de acessibilidade e inclusão nos quilombos, espaço no qual a educação inclusiva é entendida como uma abordagem de ensino que prevê a adaptação do sistema educacional para garantir o acesso, permanência e condições de aprendizagem para todas as pessoas com deficiência.

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destaca que

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Esta lei tem como objetivo garantir e assegurar condições de igualdade para todas as pessoas. Partindo deste documento legal, sendo a pesquisadora em questão quilombola, surgiu a seguinte inquietação: o Quilombo Gurugi I consegue ofertar uma educação inclusiva e acessível, de acordo com a legislação nacional que garante a inclusão da pessoa com deficiência? Para tentar responder este questionamento, traçamos como objetivo analisar e refletir se o Quilombo Gurugi I atende as demandas das normativas nacionais. Assim sendo, contextualizar historicamente o Quilombo Gurugi I; investigar as políticas públicas voltadas para a Educação inclusiva nos quilombos do município de Conde; apresentar o perfil dos estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais nos quilombos do município de Conde; identificar os principais desafios enfrentados pelos professores na inclusão educacional de alunos com deficiência e transtornos, tipo criança atípica nos quilombos do município de Conde.

A relevância deste estudo se insere fundamentalmente em duas questões centrais: a educação inclusiva e a educação quilombola. Discutir cientificamente sobre a educação dos remanescentes quilombolas é também observar e atender a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, e além da questão étnica, ainda contemplar pessoas com necessidades especiais. Desta forma, este estudo se justifica uma vez que apresenta questões importantes contemplando a Educação inclusiva no âmbito étnico. Esta pode contribuir com outras pesquisas sobre a temática, tal como também, pode auxiliar pesquisas que impulsionem mudanças sociais quanto à qualidade da educação nos quilombos da Paraíba.

Enquanto fundamentação teórica, este estudo dialoga com as normativas federais como as Leis 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, Campos (2017), Monteiro (2003), Prodanov e Freitas (2013), Queiroz (2008), entre outros. Este estudo também dialoga diretamente com o levantamento da Fundação Cultural Palmares, que mostra o crescimento da regularização de terras quilombolas no território nacional, fortalecendo o debate sobre as escolas nas comunidades quilombolas.

Neste sentido, este trabalho busca promover uma reflexão a respeito da necessidade de efetivação da Educação Inclusiva nos quilombos, espaço este que luta diariamente por garantias e direitos, do existir ao educar, quando se trata do povo negro, tudo é luta. A pesquisa teve como espaço de estudo e reflexão a Escola Municipal Abdias Nascimento, reconhecida como uma escola de comunidade quilombola desde 2006. Ela atualmente possui 26 funcionários em uma estrutura que contempla 07 salas de aulas nos turnos manhã, tarde e noite, atendendo a educação infantil, fundamental I e Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Sendo assim, este estudo se estrutura com esta introdução, fundamentação teórica, metodologia e considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LEGISLAÇÃO NORMATIVA: POVOS QUILOMBOLAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para iniciar esta discussão se faz pertinente destacar que a Constituição Federal de 1988 em seu Art. 208 ressalta que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Desta forma, a partir da Carta Magna, temos a Lei Brasileira de Inclusão aprovada em 2015 de n.º 13.146, a qual compreende que a mesma é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Partindo desta normativa, entende-se que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, o qual assegura que esses alunos com deficiência devem ser matriculados na rede regular de ensino. Paralela a este documento temos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o qual se apresenta como o documento oficial e obrigatório que estabelece as diretrizes para a educação básica no Brasil. Neste sentido, em relação ao ensino das relações étnico-raciais, a BNCC estabelece que as escolas devem promover a valorização da diversidade étnico-racial, combatendo o preconceito, a discriminação e o racismo. O documento também destaca a importância de garantir aos estudantes o acesso às diferentes culturas e manifestações culturais presentes no país, além de promover a reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Dessa forma, a BNCC busca contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a promoção da igualdade e da justiça social.

Ainda como legislação pertinente ao tema, identificamos a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; e o Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em *Nova York*, em 30 de março de 2007. Estes documentos norteiam a implementação de uma educação de qualidade, que permita o acesso e a inclusão de todos, em todos os sentidos e para todos os povos.

Para além das normativas apresentadas, se faz pertinente destacar a especificidade desta discussão. O Brasil é um país de origem patriarcal e negra. Durante mais de trezentos anos, este país viveu o processo de sequestro e escravidão de povos africanos. A abolição oficial ocorreu em 1888 (fruto de intensos fatores sociais, políticos e econômicos), em 1889 iniciou-se a República, um momento histórico que delineou uma grande preocupação da elite: criar uma identidade nacional e partiu daí a história oficial começou a ser escrita nos moldes do homem branco, forjando uma identidade elitizada, branca e de viés eurocêntrico que negava a raiz negra e indígena, por meio de teorias raciais que na época a ciência legitimava (SCHWARCZ, 1993).

Nos primeiros anos da República estudam-se nos livros didáticos fatos marcantes como a República Velha dos coronéis, a Era Vargas, a Ditadura Militar, a redemocratização, entre outros. E inexplicavelmente, embora a história brasileira tenha sido construída por mãos indígenas e negras, a escrita oficial tratou de silenciar estes povos. Paralelo à história escrita nos livros didáticos, os povos negros criavam uma imprensa negra, formaram a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro, entre outros movimentos. Ou seja, a história existe, embora tenha sido silenciada nos registros oficiais (ALVES, 2016).

Em 1983, Abdias Nascimento, na época Deputado, apresentou o primeiro Projeto de Lei que reivindicava o estudo da História da África e cultura afro-brasileira. No ano de 2003, ou seja, há vinte anos, a Lei 10.639/2003 foi assinada alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e tem início todo um processo de mudança editorial, mudança nas Diretrizes, nos currículos oficiais das Instituições de Ensino Superior para as licenciaturas, no Projeto Político Pedagógico - PPC das escolas e na rotina escolar (ALVES, 2016).

Embora a referida lei esteja em vigor há vinte anos, muitos são os desafios das pessoas negras na garantia de seus direitos. Paralela a esta luta, este trabalho se pauta em outra batalha, na garantia que pessoas negras, quilombolas e portadora de alguma deficiência ou limitação, tenham também seus direitos garantidos em termos de educação.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

2.2.1 Quilombo Gurugi I

A Comunidade Quilombola de Gurugi I e Quilombo Ipiranga começaram a se estruturar na época do Brasil Império. O espaço foi certificado como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares em 1988 (FIGURA I). As terras foram doadas pelo poder central do Estado da Paraíba, que as arrendou para posseiros, na metade do século XX. Os posseiros decidiram vender as propriedades e expulsar a população que ali vivia, porém eles resistiram. Durante as lutas pelo território a comunidade perdeu grande parte dos “irmãos” negros que ali viviam, e que foram mortos lutando por um pedaço de chão. O Gurugi e o Ipiranga são comunidades de povoado familiar que procuram manter viva a cultura e a história do seu povo por meio do conhecimento tradicional passado de geração em geração, mantendo as tradições culturais como coco de roda, capoeira e as rezadeiras.

Segundo a Antropóloga Ester Pereira (2016) a cultura e as vivências desta comunidade estão ameaçadas devido à especulação imobiliária, que é o grande problema enfrentado pelos afrodescendentes que moram nas Comunidades Quilombolas de Gurugi.

Conforme os estudos antropológicos realizados por equipes do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), parte das áreas que seriam, historicamente, de direito dos afrodescendentes, foram vendidas de maneira irregular e hoje dão espaço a loteamentos e casas de veraneio.

A pauta das comunidades quilombolas entrou no Plano Plurianual (PPA) pela primeira vez na peça de 2004-2007. Atualmente, 2023 os dados apontam que houve um notório crescimento da inclusão das demandas quilombolas, refletindo também nas ações orçamentárias. O Plano Brasil Maior - PBM 2012-2015, no programa temático “Enfrentamento ao Racismo e Promoção da Igualdade Racial”, de

execução da SEPPIR, prevê iniciativas de coordenação, monitoramento e avaliação das ações governamentais voltadas para as comunidades quilombolas.

O Programa Brasil Quilombola também contribui de forma significativa para o alcance dos objetivos do Plano “Brasil sem Miséria”. Isso porque parte significativa das comunidades quilombolas é público-alvo do Brasil sem Miséria. Segundo dados do Ministério do Desenvolvimento da Defesa Social MDS, pelo menos 74,7% famílias quilombolas situam-se abaixo da linha da pobreza.

Segundo Moreira (1997), parte do território Gurugi denominado pela autora de Fazenda Gurugi I pertencente ao Estado, foi cedido em 1940 pela União, em regime de arrendamento, por intermédio do interventor do governo estadual Ruy Carneiro ao fazendeiro José Francisco das Neves por três gerações: a sua geração, dos seus filhos e de seus netos. Entretanto, em função do direito de usucapião, o Estado concedeu o título de posse da propriedade ao fazendeiro José Francisco das Neves. Esta situação perdura até 1979, ano que se desencadeia o conflito pela posse da terra entre as famílias negras e os herdeiros do proprietário.

A Fazenda Gurugi I era constituída por áreas, onde estavam estabelecidos os sítios, as moradias e as principais áreas de cultivo das famílias negras; áreas coletivas onde as famílias exploravam as mangabeiras, os cajueiros, e outras frutas nativas que compunham sua principal fonte de renda; áreas que eram utilizadas pelas famílias nativas e que nelas se estabeleceram famílias de rendeiros; e áreas que se constituíam em caminhos utilizados pelas famílias negras para pescarem, ou para comercializarem os seus produtos em João Pessoa, capital da Paraíba.

As antigas famílias desenvolviam uma agricultura de autoconsumo e o seu excedente era comercializado nas feiras livres dos bairros de Oitizeiro, Jaguaribe e principalmente no Mercado Central na capital João Pessoa. Atualmente a maioria das famílias vendem o excedente do que produzem nos roçados para os atravessadores e outras permanecem comercializando o que cultivam nas mesmas feiras livres. Algumas famílias chegam a vender sua produção na Central de Abastecimento (Ceasa) de João Pessoa.

Em 1978 o proprietário legal da Fazenda Gurugi I faleceu e a terra foi desmembrada e repartida entre os seus herdeiros em três propriedades que receberam novas denominações passando a ser chamadas de Paripe I, propriedade onde ficavam os sítios das famílias negras e as principais áreas de cultivo, como também áreas coletivas. (MONTEIRO, 2003, p.76)



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA CULTURA
FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES

Criada pela Lei n. 7.668 de 22 de agosto de 1988

Diretoria de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro

CERTIDÃO DE AUTO-RECONHECIMENTO

O Presidente da **Fundação Cultural Palmares**, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 1º da Lei n.º 7.668 de 22 de Agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da Constituição Federal de 1988, **CERTIFICA** que a **Comunidade Negra de Gurugi**, localizada no município de Conde, Estado de Paraíba, registrada no Livro de Cadastro Geral n.º 006, Registro n.º 659, fl. 169, nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria Interna da FCP n.º 06, de 01 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União n.º 43, de 04 de março de 2004, Seção 1, f. 07, **É REMANESCENTE DAS COMUNIDADES DOS QUILOMBOS.**

Declarante(s):

Antônia Nascimento de Santana Neres – CPF/MF nº 713.538.524-15

Nereusa dos Santos Pereira – CPF/MF nº 012.969.844-00

José Ricardo do Nascimento – CPF-MF nº 011.136.764-69

Ancelmo Rodrigues da Silva – R.G. nº 2383981 – SSP/PB

Vilson Rodrigues dos Santos – CPF/MF nº 053.541.284-39

Eu, **Maria Bernadete Lopes da Silva** (Ass.)....., Diretora da Diretoria de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro, a lavrei e a extraí. Brasília, DF, **11 de julho de 2006.**

O referido é verdade e dou fé

UBIRATAN CASTRO DE ARAÚJO
Presidente da Fundação Cultural Palmares

SBN Quadra 02 – Ed. Central Brasília – CEP: 70040-904 – Brasília – DF - Brasil
Fone: (0 XX 61) 3424-0106/(0 XX 61) 3424-0137 – Fax: (0 XX 61) 3326-0242
E-mail: chefiadegabinete@palmares.gov.br http://www.palmares.gov.br

"A Felicidade do negro é uma felicidade guerreira" (Wally Salomão)

FIGURA I: Certificado de autoreconhecimento da comunidade quilombola de Gurugi, pela FUNDAÇÃO PALMARES. Acervo Pessoal, 2023.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS: EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS QUILOMBOS DO MUNICÍPIO DO CONDE

A referida pesquisa se dedica a analisar e refletir sobre as escolas remanescentes de quilombo, se elas detêm recursos para uma aprendizagem de qualidade com inclusão independente da sua etnia.

Segundo Campos e Gallini (2017, p. 209)

A educação nas comunidades está sem acessibilidade e encontra-se em situação adversa, pois as escolas quilombolas requerem planejamento pedagógico, o desenvolvimento da cultura afro, respeito e ser observada com seus princípios constitucionais. São nítidas, as condições extremamente precárias, na infraestrutura da escola quilombola, no funcionamento, havendo uma necessidade de um acompanhamento e fiscalização.

Ou seja, a educação no quilombo requer a especificidade na valorização da cultura e no respeito à diversidade. Em si exige um cuidado e um planejamento antecipado. No entanto, essas condições apresentadas por Campos e Gallini (2017) **dificultam** a qualidade do ensino para os docentes e para a comunidade, desviando o importante papel da identidade de um povo quilombola. De acordo com os autores, a precariedade do ambiente escolar causa visões negativas a respeito da estrutura da escolar, que conseqüentemente, acaba prejudicando o ensino e aprendizagem. Por tanto, nos reportamos ao parecer CNE/CEB nº 16 de 2012, por meio da resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, a qual ressalta um ponto importante para esta discussão:

No Artigo 1º, item II, do 1º parágrafo, a lei já faz menção a Educação Especial ao firmar os níveis e modalidades que a Educação Escolar Quilombola deve contemplar: Compreende a Educação básica em suas etapas, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância.

Com a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas no ano de 2012, as escolas quilombolas foram regulamentadas, sobretudo o referido documento foi fruto de uma série de discussões realizadas no campo educacional a partir década de 1980. Determinou-se, assim, que a Educação Escolar Quilombola ocorresse em escolas inseridas nas próprias comunidades, tendo no currículo temas relacionados à cultura e à especificidade étnico-cultural de cada uma delas.

Esse tipo de ensino oferecido com qualidade pode garantir o empoderamento de suas crianças e jovens, certificando a continuidade da luta de seus ancestrais. (CAMPOS; GALLINARI, 2017). Todavia, os estudos demonstram que a educação quilombola tem muita influência do movimento negro, tornando-se ainda mais significativo para a educação das pessoas negras. O Movimento negro no Brasil foi muito importante e é fundamental para a noção de pertencimento e valorização étnica. Entre as décadas de 1970 a 2000, o Movimento Negro Unificado (MNU) foi muito atuante associado a outros movimentos e realizaram eventos com o intuito de “lutar contra a opressão racial, a violência, o desemprego e o subemprego e a marginalização da população negra” (DOMINGUES, 2007, apud. CAMPOS E GALLINARI, 2017, p. 204).

Segundo Campo e Gallinari (2011), entre os debates neste período, foi apontada a necessidade de ações afirmativas, seguidas da implantação gradual da política de cotas nas universidades e da promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, mais especificamente, a partir de 2003. Apesar de termos vivido mais de trezentos anos de escravidão, o povo negro se mantém vivo e atuante, e estes avanços na educação “das” e “para” as pessoas negras são fundamentais. Neste percurso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola seguem as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

[...] determinando que a Educação Escolar Quilombola seja desenvolvida em unidades educacionais inseridas em suas próprias terras, baseada na cultura de seus ancestrais, com uma pedagogia própria e de acordo com a especificidade étnico Cultural de cada comunidade, reconhecendo-a e valorizando-a (BRASIL, 2012).

De acordo com o contexto, é válido ressaltar o parecer CNE/CEB nº 16 de 2012, por meio da resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, quando este ressalta que:

Art. 34 O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades. [...] § 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos. (BRASIL, 2012, p.34).

De acordo com Campos e Gallinari (2017), o parecer mostra que o processo de ensino e aprendizagem quando se trata de uma escola quilombola deve considerar a experiência e a vivência dos povos negros para um ensino mais significativo.

Na cultura africana tradicional, todos os membros da vida estão interligados. A religião, a política, a família, o território, a moradia somente têm sua função plenamente observar se estão naturalmente relacionados, a sua realidade formal e estrutural está intensamente conectada com a organização dos demais argumentos da vida. Por isso, a tradição oral de comunicação do conhecimento, típica das sociedades africanas, só tem sentido com a proximidade do interlocutor, já que, para o africano, a comunicação tem que ser viva e dinâmica. A família, por sua vez, tem nas tradições de etnia e parentesco uma parte importante de estruturação familiar. (NASCIMENTO, 2002, p. 220).

Unindo a questão quilombola a educação inclusiva, a fim de possibilitar acessibilidade as pessoas de forma a viver independente e ativamente sua vida educacional, os Estados Partes devem tomar medidas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural (BRASIL, 2009).

2.3.1 Perfil dos estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais nos quilombos do Município do Conde

De acordo com o processo de pesquisa, foi identificado que as dificuldades dos alunos com laudo é a mesma dos que não tem. Segundo os professores, esses docentes não estão sendo acompanhados como se deve. No momento a escola não está funcionando com a sala de recursos. Desta forma, todas as crianças que têm deficiência e dificuldades, estão sendo acompanhadas e inseridas pela professora da sala regular. Ou seja, esse ensino voltado para pessoas com deficiência física, auditiva, visual, intelectual, múltipla e transtornos do desenvolvimento, deveria ter um atendimento personalizado para cada aluno, específico e exclusivo, sendo realizadas atividades de acordo com suas condições. Já identificamos que não se aplica na escola em questão.

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009- MEC, para que a criança seja incluída e que tenha suas necessidades educacionais atendidas, basta que seja solicitado. Seja mediação, avaliação diferenciada, material adaptado, quaisquer ferramentas devem ser atendidos pela escola sem a necessidade de laudo. Mas infelizmente, isso não é cumprido no espaço focal da pesquisa e em outros, visto que a maioria das escolas ainda têm resistências para inclusão de alunos com algum tipo de deficiência ou necessidades educacionais. Desta forma, não é o aluno que tem que se adaptar à escola: a instituição de ensino é que deve se adaptar ao estudante — trata-se da lógica da educação inclusiva. Nessa perspectiva, novas estratégias devem ser criadas com o objetivo de promover a adaptabilidade da estrutura e das práticas educacionais, abarcando um público heterogêneo. Para isso é fundamental a atuação do gestor escolar em uma prática inclusiva, na qual deve envolver-se na organização das reuniões pedagógicas, desenvolver ações relacionadas à acessibilidade universal, identificar e realizar as adaptações curriculares entre os profissionais externos e a comunidade escolar. Ao menos, é isso que se espera.

Prieto (2002) afirma que os gestores escolares devem concentrar esforços para efetivar a proposta de educação inclusiva. Isso implica união de discursos referentes à democratização do ensino e aos princípios norteadores da gestão na escola. A educação inclusiva só será realidade no Brasil quando as informações, os recursos, os sucessos e as adaptações inter-relacionarem as esferas federais, estaduais e municipais, proporcionando um relacionamento intenso entre União, Estados e municípios.

Observamos a partir deste perfil e discussão, que embora exista uma lei, as instalações não fornecem acessibilidade, e nem há preparo e capacitação para a equipe pedagógica atuar em uma educação inclusiva, tornando-se ainda mais preocupante por tratar-se de uma comunidade quilombola.

3 METODOLOGIA

3.1 TIPO DE PESQUISA E METODOLOGIA ADOTADA

A natureza desta pesquisa é qualitativa de abordagem inicialmente exploratória, descritiva e explicativa. De cunho bibliográfico e documental, o procedimento de análise começou pela legislação pertinente, tal como também, legislações referentes aos povos quilombolas e as leis que tornaram obrigatórias as histórias da África e da cultura dos povos afro-brasileiros.

Para o aprofundamento, foi elaborado um estudo de caso na Escola Municipal Abdias Nascimento, localizado no Quilombo Gurugi I. Este espaço de pesquisa possibilitou a análise da adequação dela na legislação nacional sobre Educação inclusiva. Para esta pesquisa, utiliza-se enquanto instrumento a análise documental e a observação não participativa. As fontes utilizadas foram primárias, referentes à legislação e os dados coletados no campo da pesquisa.

No trato dos documentos institucionais, compartilhamos com Moreira e Candau (2002), quando estes dialogam sobre a sociologia do currículo, uma vez que o debate da inclusão precisa se fazer presente desde o planejamento, quando as escolas selecionam, organizam e avaliam os conhecimentos a serem construídos ao longo do ano letivo. Tratando-se de uma escola quilombola, se faz pertinente ressaltar a questão social existente que não contempla e nem pode contemplar “pacotes prontos” (CHATES, 2010), sem questionar práticas escolares, sem refletir e sem construir um conhecimento no qual os povos ali presentes estejam contemplados. A educação inclusiva exige o conhecimento plural e ao mesmo tempo específico.

Portanto, a pesquisa aqui é compreendida como o maior exercício contra a reprodução do conhecimento. A pesquisa “[...] é entendida como um processo de construção do conhecimento e como um processo de aprendizagem (princípios científicos e educacionais), parte integrante de todo processo de reconstrução do conhecimento.” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 42). E compreendendo o importante papel do estudo no desenvolvimento social, está se configura como qualitativa, documental e de campo. Quanto ao método, ressaltamos que nenhuma pesquisa, nenhuma ciência existe sem método e os métodos qualitativos “[...] constituem, assim, a base de qualquer estudo ou averiguação, pois é o ponto de partida de qualquer pesquisa.” (QUEIROZ, 2008, p. 19).

Ainda enfatizando o fato desta pesquisa destacar a questão negra, dialogamos com Mbembe (2014, apud. ROBYN, 201, p. 702) quando este destaca que contribuiu para a discussão sobre raça e etnia ao afirmar que “qualquer projeto tenha efetividade de libertação hoje exige que o negro abra mão do papel de vítima, troque de mãos e por outro lado, os colonos assumiram suas responsabilidades”. Este autor é importante e significativo nesta discussão, pois a educação inclusiva também é a educação que inclui que permite a fala, que dá lugar de fala a inúmeras pessoas silenciadas. A educação inclusiva em uma comunidade quilombola é muito mais que garantia de direitos, dá dignidade ao povo negro.

3.2 ESPAÇO DE PESQUISA

A Escola Municipal De Ensino Fundamental Abdias do Nascimento está situada na comunidade quilombola do Gurugi e Ipiranga, na zona rural do município de Conde –PB, a 10 km de distância da cidade. A comunidade de Gurugi e Ipiranga, é reconhecida como comunidade quilombola, desde o ano de 2006. A escola funciona com 26 funcionários, possui um total de 250 alunos matriculados, nos turnos manhã, tarde e noite, atendendo na Educação Infantil, o ensino fundamental I, e na educação de Jovens e Adultos - EJA. A escola é formada por alunos da própria comunidade e das comunidades vizinhas, cujos pais são agricultores rurais.

O Colégio Municipal é composto de 01 diretoria, 07 salas de aulas, 03 banheiros, 01 secretaria, 01 sala de AEE e 01 cantina. A estrutura da escola não é uma das melhores, ela já passou várias vezes por reforma, e mesmo assim,

continua comprometida em dias de chuva, chegando alagar, impossibilitando o acontecimento das aulas. Desta forma, atrapalhando a aprendizagem dos discentes.

A perspectiva da escola é que promova e desenvolva o cognitivo, moral, crítico, social e cooperativo, incentivando os docentes na construção de uma sociedade igualitária. A escola entende que a Educação é um processo abrangente e transformador, iniciado na família, vivenciado ao longo da vida em diferentes grupos e situações. Tem como finalidade o desenvolvimento pleno de todas as pessoas. No contexto desta instituição escolar, a educação é um processo no qual o indivíduo possa se desenvolver e interagir de forma individual e coletivamente, e transformar a realidade, bem como participar da organização social; tanto o aluno quanto o educador são coparticipantes e são sujeitos, na prática educativa, entre outros fatores. A organização curricular ressalta que o Projeto Político Pedagógico - PPP está de acordo com as normas da LDB, os PCNs e a Base Nacional Comum – BNCC.

A pesquisa não visa julgar ou apontar erros ou falhas em seu sistema e, principalmente, em seu currículo, mas analisar e compreender, por meio de um viés sociológico, o processo de construção de uma prática curricular voltada para uma modalidade de ensino específica, a Educação Especial Quilombola, bem como a visão dos docentes acerca desta modalidade e desta prática curricular.

3.3 ALGUNS DADOS DA PESQUISA

Segundo a resolução nº 8, 20 de novembro de 2012, a Educação escolar conta com diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação básica, em seu

Art. 1º estabelece esta modalidade de ensino: I - Instrução ministrada pelo órgão principal das instituições de ensino com base em: a) memória coletiva; b) línguas remanescentes; c) marcos da civilização; d) costumes culturais; e) técnicas e métodos de produção de obras; f) acervos e repertório oral; g) celebrações, usos, tradições e outros elementos que constituem o patrimônio cultural das comunidades fugitivas de todo o país; h) territorialidade. (Brasil, 2012, p. 3).

De acordo com o Decreto. nº **Decreto 4.887/2003**, o Art. 2º

consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003).

Destacamos o Artigo 2 do referido decreto, para contextualizar em nossa análise o público-alvo desta pesquisa.

Quanto à educação escolar, os indicadores educacionais mostram que, em 2012, foram registradas 223.085 matrículas em escolas localizadas em área remanescente de quilombo e 3.627 matrículas de alunos com deficiência. Há alunos com deficiências chegando até as escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos, havendo 2.279 escolas em quilombos (BRASIL, 2015).

A diversidade que compõe o mundo escolar inclui gênero, raça, diversidade econômica, étnica, religiosa, cultural e deficiências. Dentre todas essas pluralidades encontramos a educação de jovens e adultos, a educação especial, a educação

profissional e técnica de nível médio, a educação escolar indígena, a educação rural, a educação escolar de escravos fugidos e a educação à distância como modalidade de ensino. Passaram a ser considerados modelos de ensino de acordo com o Parecer CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores (Brasil, 2015, p. 1). Portanto, de acordo com o art. 3 comentários afirmaram:

Art. 3 A formação inicial e a formação continuada visam formar e desenvolver profissionais da função docente e educação técnica, educação escolar indígena, educação rural, escola de fuga e educação a distância - a partir de uma compreensão ampla e contextualizada de educação e escolarização, visando garantir a produção e disseminação do conhecimento em áreas específicas e participação na formulação e desenvolvimento da implementação dos programas políticos de ensino da instituição. Assegurar direitos e objetivos de aprendizagem de qualidade e seu desenvolvimento, gestão democrática e avaliação institucional. (Brasil, 2015, pp. 3-4).

Com relação à educação básica nessas comunidades:

Art. 17 - A educação básica é um direito público humano, social e subjetivo que, em articulação com as práticas educativas familiares e comunitárias, deve criar um tempo e espaço para que os alunos expressem sua identidade nacional e valorizem a diversidade de direitos e a igualdade. § 2º A educação primária deve garantir aos estudantes quilombolas: A indivisibilidade da prática pedagógica do cuidado visa o desenvolvimento integral da formação humana nas especificidades dos diferentes ciclos vitais. I- A articulação entre saberes científicos, saberes tradicionais e práticas socioculturais das comunidades quilombolas, em um processo educativo dialógico e emancipatório; II- Um projeto educacional coerente, articulado e integrado, de acordo com os jeitos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas em diferentes contextos sociais; III- Organização escolar em ciclos, turmas e outras formas de organização entendidas como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos do ensino fundamental, conforme resolução (PAU-BRASIL, 2012).

4 ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA QUILOMBOS DE CONDE

A educação básica voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico das populações camponesas deve considerar suas culturas e especificidades. Desta forma, haveria o direito de empoderar-se das políticas educacionais do campo, independente da condição social dos indivíduos (ALVES; MELO JÚNIOR; CAIADO, 2018, p. 200).

Além de considerar suas especificidades, as escolas precisam disponibilizar de recursos para fornecer o suporte necessário para seus alunos, seja na infraestrutura da instituição (rampas, sinais etc.), seja com relação a recursos metodológicos. No entanto, para além da estrutura física e dos recursos necessários, outro ponto se faz pertinente, relevante e fundamental, trata-se da capacitação dos profissionais de ensino para o trabalho com a inclusão.

Analisando a situação apresentada ao longo deste trabalho, vários são os problemas sinalizados para além do não atendimento a lei. Uma das problemáticas é a não capacitação dos profissionais de educação para a inclusão. É função de o educador estar preparado para educar para a diversidade. Tratando-se de uma

escola quilombola, o pluralismo precisa estar presente do PPP à prática pedagógica. É necessário ao educador embasamento teórico e metodológico para atuar na educação inclusiva e quilombola. Neste sentido, para além dos saberes a ensinar e para ensinar, se faz necessário o saber do aprender. Isso significa que vai exigir destes docentes conhecimentos específicos, além da observação atenta, o conhecimento da criança, do contexto histórico e cotidiano, da relação familiar, entre outros aspectos. É essencial o trabalho da pedagogia da afetividade neste processo, para em seguida construir estratégia, meios para que essa criança seja introduzida na prática, ou seja, conduzi-la com segurança em um processo de construção de conhecimento conforme sua forma de entender o mundo.

Na prática, o que alcançamos como resultado é que não há uma inclusão, mas a utilização de métodos paliativos. Desta forma, entendemos como proposta para a escola em questão, que seja adaptado o ambiente físico, de forma que seja possível trabalhar as dificuldades que essas crianças atípicas apresentam, com os recursos metodológicos necessários para auxiliar no seu processo de desenvolvimento.

De acordo com o Art. **208 da Constituição Federal de 1988** é dever do Estado garantir *“atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”*. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) também assegura esse direito de todos os jovens. Neste sentido, seria necessário um ambiente precisamente acolhedor, com os recursos necessários, seja em uma sala regular ou não, mas com materiais pedagógicos e especialistas que atuam como acompanhantes de cada criança. A infraestrutura precisa comportar a especificidade de cada criança ou ser adaptada. Quando o mínimo não é proposto, esta inclusão não acontece, e as práticas mínimas são paliativas, principalmente quando o professor não tem capacitação e preparo para fornecer assistência às crianças.

Portanto, embora a garantia do acesso e da permanência de alunos com deficiência nas escolas quilombolas seja um direito assegurado por lei, as dificuldades de infraestrutura e acesso impedem que esses alunos recebam educação de qualidade. Em reflexões iniciais, percebemos que é fundamental que as políticas públicas específicas sejam criadas para atender às necessidades dessas comunidades, considerando as particularidades geográficas e culturais de cada região. Além disso, essas políticas devem levar em conta a necessidade de infraestrutura adequada, transporte escolar e capacitação de professores e equipe escolar para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Todavia, a política pública precisa ser reivindicada e exigida por gestores escolares.

De acordo com a lei, todas as escolas deveriam assegurar o acesso, participação e aprendizagem dos indivíduos sem qualquer exceção. A educação inclusiva promove a escolarização de maneira efetiva e possibilita a formação de cidadãos independente da sua etnia. A educação especial e inclusiva deve funcionar de forma a promover uma educação de qualidade e com igualdade de oportunidades para todos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais. Significa que as escolas e professores devem estar equipados para atender a todas as necessidades dos alunos com deficiência ou outros problemas de aprendizagem, incluindo materiais e equipamentos adequados.

A educação inclusiva está além do espaço físico. Os estudantes com necessidades especiais devem ter os mesmos direitos de acesso à educação e devem ser incluídos em todas as atividades escolares, tanto acadêmicas quanto extracurriculares. Essa abordagem proativa deve envolver não apenas os

professores, mas também outros profissionais da escola. Assim, chegamos ao resultado quanto a clareza do que deve ser feito e exigido, mas também, a evidente indignação de como as leis são perfeitas no papel, são pouco efetivadas na prática. Ainda falta muito para que essa comunidade esteja oferecendo uma educação de qualidade, igualitária e inclusiva. A educação inclusiva valoriza a diversidade, garante a inclusão e efetiva a justiça social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a construção deste estudo nos possibilitou compreender mais sobre a dinâmica escolar e as dificuldades enfrentadas pelo povo negro, principalmente tratando-se de crianças especiais.

Com este trabalho, obtivemos um maior entendimento da temática nas práticas de inclusão na esfera da Educação Especial do Quilombo e que em suas fragilidades esboça a necessidade de ressignificação no seu funcionamento, e que infelizmente não está de acordo com as necessidades dos educandos na escola pesquisada. O processo não funciona como deveria e na prática há uma inclusão paliativa, em controvérsia no que diz à legislação, que garante a Constituição Federal (artigos 1º, III, 3º, IV, 5º, caput, 205, 208, III), assim como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Artigos 3 e 24), que impõe aos Estados Partes o dever de assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Sabe-se que educação inclusiva tem papel importante no desenvolvimento dos alunos, pois contempla a diversidade no ambiente escolar e transcende uma perspectiva que promove e desenvolve o cognitivo, moral, crítico, social e cooperativo, como também incentiva a construção de uma sociedade igualitária. Portanto, a gestão escolar tem um papel fundamental na construção de uma escola inclusiva, ela deve contemplar os avanços na legislação referente ao direito constitucional do aluno quilombola com deficiência de se escolarizar, priorizando a prática voltada para o processo de ensino-aprendizagem e apropriação do conhecimento, garantindo a eliminação de barreiras e promovendo ações que facilite a inclusão social.

Vale ressaltar que na escola pesquisada, não há números suficiente de crianças com laudos específicos para que a sala de recurso (ambiente especializado) funcione como deveria. Porém a Secretaria de Educação disponibiliza suporte em outra unidade de ensino para o atendimento na sala do AEE duas vezes na semana. No entanto, infelizmente não obtivemos os documentos necessários para uma pesquisa mais aprofundada como era o objetivo inicial. Todavia, mesmo sem alguns documentos, a estratégia da observação nos possibilitou inúmeras reflexões, e nos permitiu alcançar nosso objetivo de analisar e refletir sobre a aplicação da educação inclusiva em uma escola quilombola.

Por fim, ressaltamos que alcançamos nosso objetivo inicial e que o tema abordado não se esgota neste estudo, na realidade ele se apresenta como uma possível contribuição e ponto de partida para outras pesquisas referentes à temática. Obtivemos reflexões importantes, mas a partir destes outros caminhos se abrem em busca de aprofundamento sobre a escolaridade inclusiva nas comunidades quilombolas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Márcia de Albuquerque Alves. **Uma década da Lei 10.639/2003 nos cursos de história das instituições públicas de ensino superior na Paraíba: formação, pesquisa e ensino.** [Dissertação de Mestrado – UFPB/CCHL]. João pessoa, 2016.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10647933/artigo-216-da-constituicao-federal-de-1988> Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf . Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei no 9.394, de 20 de dezembro.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf . Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei no 9.394, de 20 de dezembro.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 26 maio 2023.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil. Rev. **Nera** – Ano 20, Nº. 35 – Janeiro/Abril de 2017– ISSN: 1806-6755. Disponível em: Acesso em: 23 de jun. de 2018.

FELIX, Alda; SERAFIM, Ilgoana Angelo; MEDEIROS, Janete Silva de. **Construindo um cotidiano escolar voltado para os desafios das relações étnicas.** Trabalho de Conclusão de Curso. João Pessoa, out. de 2003.

LITORAL JÁ. **Quilombolas em Gurugi lutam pelas terras.** Disponível em: <http://sistemaja.blogspot.com.br/2013/03/quilombolas-em-gurugi-lutam-pelas-terras.html> Acesso em: 26 maio 2023.

MANTOVANI, J. V., & Gonçalves, T. G. G. L. (2017). A educação especial nas escolas em áreas remanescentes de quilombos: a realidade mostrada pelos indicadores educacionais. **Revista Educação E Emancipação**, p.11–30. <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v10n2p11-30> Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/7385> Acesso em: 26 maio 2023.

MONTEIRO karol dos santos. **De quilombo a terra quilombola**: conflitos pela propriedade da terra na construção territorial de Gurugi, Paraíba. João Pessoa-PB, 2003, p.76.

NASCIMENTO, M.C. **A centralidade do medicamento na terapêutica contemporânea**. [Tese de Doutorado em Saúde Coletiva. Instituto de Medicina Social - Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Rio de Janeiro, 2002. 138 p.

PRIETO, Rosângela G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: In: PALHARES, Marina S. e MARINS, Simone C. F. (Orgs.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 45-60.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. ed. – Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul - Brasil 2013

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O Pesquisador, o problema de pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: LUCENA, C.T.; CAMPOS, M.C.S.;DERMARTINI ,Z.B.F.(orgs.).**Pesquisa em Ciências Sociais**: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: CERU, 2008.p.15-34.

QUILOMBOS da Paraíba. **Informações sobre comunidades quilombolas**. Disponível em: http://quilombosdaparaiba.blogspot.com.br/2013/03/informacoes-sobre-comunidade-quilombola_8392.html Acesso em: 26 maio 2023.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEPPIR. **Guia De Políticas Públicas Para Comunidades Quilombolas**. Brasília, 2013. Disponível em: <https://seppirhomologa.c3sl.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1131/SEPPIR%20GUIA%20DE%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf?sequence=-1&isAllowed=y> Acesso em: 26 maio 2023.

SZWARCWALD, Célia Landmann; VIACAVA, Francisco. Pesquisa Mundial de Saúde no Brasil, 2003. **Scielo**. Editorial • Cad. Saúde Pública 21 (supl 1), 2005. Disponível em: www.scielo.br/j/csp/a/g7wMT9NXFdQCypKBL7GrBsQ/ Acesso em: 26 maio 2023.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Patrícia Rodrigues de Souza¹
Guaraciane Mendonça de Lima²

RESUMO

Este Artigo discute a importância da literatura afro-brasileira na Educação Infantil, explorando como ela contribui para o desenvolvimento de crianças conscientes e críticas. Por meio de uma revisão bibliográfica e um questionário de pesquisa, foram identificados os principais conceitos e temas abordados na literatura infantil afro-brasileira, ressaltando sua influência para a formação da identidade e consciência racial em crianças. A análise do questionário revelou as dificuldades enfrentadas pelas professoras na utilização da literatura afro-brasileira. O objetivo principal deste trabalho é mostrar como a leitura de livros com personagens negros e o reconhecimento da literatura afro-brasileira valorizam a cultura e a história afro-brasileira, além de contribuir para a formação da identidade e consciência racial. Autores como Cunha (1974), Cavalleiro (2006), Machado (2002), Brito (2005), Jovino (2006), Becini (2004), Pereira e Alves (2019), forneceram os conceitos essenciais para compreender a valorização da diversidade étnico-racial, a luta contra o racismo e a discriminação, a construção de uma identidade positiva de pertencimento e a busca por direitos iguais, entre outros aspectos importantes. Ante o exposto, os resultados indicaram que **a inclusão da literatura afro-brasileira na Educação Infantil é uma iniciativa crucial para combater o racismo e a discriminação desde a infância.**

Palavras chaves: Importância; Literatura; Afro-Brasileira; Educação Infantil.

ABSTRACT

This Article discusses the importance of Afro-Brazilian literature in Early Childhood Education, exploring how it contributes to the development of conscious and critical children. Through a literature review and a research questionnaire, the main concepts and themes addressed in Afro-Brazilian children's literature were identified, highlighting their influence on the formation of identity and racial awareness in children. The analysis of the questionnaire revealed the difficulties faced by the teachers in using Afro-Brazilian literature. The main objective of this work is to show how the reading of books with black characters and the recognition of Afro-Brazilian literature value Afro-Brazilian culture and history, in addition to contributing to the formation of identity and racial awareness. Authors such as Cunha (1974), Cavalleiro (2006), Machado (2002), Brito (2005), Jovino (2006), Becini (2004), Pereira and Alves (2019), provided the essential concepts to understand the appreciation of ethnic diversity -racial, the fight against racism and discrimination, the construction of a positive identity of belonging and the search for equal rights, among other important aspects. In view of the above, the results indicated that the inclusion of Afro-Brazilian literature in Early Childhood Education is a crucial initiative to combat racism and discrimination from childhood.

¹ UNIESP, patriciathaynasouza@gmail.com

² UNIESP, guaraciane.lima@iesp.edu.br

Keywords: Importance; Literature; Afro-Brazilian; Child education.

1 INTRODUÇÃO

A literatura tem sido utilizada ao longo dos séculos como ferramenta para transmitir valores, conhecimentos e experiências de uma geração para outra. No contexto da Educação Infantil, a literatura é um recurso fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, pois é capaz de despertar a imaginação, incentivar a criatividade e promover a construção da identidade. Como bem destaca Cunha (1974) a Literatura infantil influi e quer influir em todos os aspectos da educação do aluno.

Assim, nas três áreas vitais do homem (atividade, inteligência e afetividade), em que a educação deve promover mudanças de comportamento, a Literatura Infantil tem meios de atuar. É importante destacar que nem toda a literatura disponível é adequada para crianças na idade escolar. É preciso considerar aspectos como a linguagem, as imagens e os valores transmitidos pelos textos, a fim de selecionar obras que sejam adequadas e enriquecedoras para o público infantil. Além disso, ao se trabalhar com literatura na Educação Infantil, é necessário levar em conta a diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira, e garantir que as crianças tenham acesso a literaturas que representem e valorizem sua identidade.

Para Cavalleiro (2006), compreende-se que o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida. No entanto, percebemos que houve muitas melhorias na literatura afro-brasileira nas escolas, mas ainda é necessário fazer mais para valorizá-la e trabalhá-la de maneira adequada nas escolas de Educação Infantil, destacando-se a importância da literatura afro-brasileira como uma das formas de expressão cultural que vem ganhando espaço nos últimos anos e que pode contribuir significativamente para a formação das crianças.

Acredita-se que essa pesquisa poderá contribuir para uma reflexão sobre a importância da diversidade cultural na educação infantil e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas para as crianças.

Esse trabalho pretende discutir a importância da literatura afro-brasileira na construção da identidade das crianças na Educação Infantil. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema e aplicado um questionário junto a professores que atuam na área, a fim de investigar como essa literatura está sendo trabalhada atualmente nas escolas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Embora seja fácil falar sobre a importância da Literatura Infantil para o desenvolvimento da criança, pouco se tem discutido sobre o seu papel no desenvolvimento da identidade étnico-racial, principalmente sobre trabalhos ocorridos em especial na Educação Infantil.

Para ratificar isso, Barreiros (2010, p. 05):

Para o pequeno leitor, as histórias infantis, como as fábulas, os contos de fadas, propiciam o desenvolvimento cognitivo por meio do processo de representação e construções simbólicas. No caso da literatura de temática afro-brasileira contribui para reflexões que rompem com uma visão

construída sob o fundamento das desigualdades, construindo uma visão sob uma base de valorização da diversidade.

Portanto, vimos a necessidade da busca, para entender e demonstrar como a literatura afro-brasileira na Educação Infantil pode e é, de extrema importância para a contribuição no desenvolvimento da identidade da criança. Segundo Machado (2002), a literatura afro-brasileira é de grande importância para as práticas educacionais, pois auxilia na construção de conhecimentos sobre a história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, além de ser uma importante ferramenta na construção de uma identidade étnica afirmativa de crianças e adolescentes negros.

A literatura afro-brasileira, voltada para o público infantil, vem sendo desenvolvida durante todo século XX. No entanto, ainda hoje enfrentam-se dificuldades para introduzir essa literatura nas escolas, tanto públicas quanto privadas. É obrigação das instituições escolares abordar a literatura afro-brasileira em sala de aula, no entanto, algumas vezes, restringem-se a trabalhá-la somente em datas comemorativas específicas. Isso é um grande problema, pois essas obras literárias podem contribuir significativamente para a formação das crianças.

De acordo com Araújo e Morais (2014), os educadores precisam entender a importância de incluir uma variedade de obras literárias que abordem a diversidade étnica da população brasileira e mundial.

A falta de conhecimento pode ter consequências significativas na vida das pessoas, tanto na infância quanto na fase adulta, gerando preconceitos que muitas vezes se originam no ambiente familiar e na sociedade em geral. As pessoas preocupam-se mais com a aparência, esquecendo que as pessoas são diferentes uma da outra, o que faz toda a diferença. Como pondera Santana (2006), se for oferecida às crianças a oportunidade de ter acesso a literaturas que contemplem à cultura, à diversidade e referenciais da população negra, serão capazes de romper os estereótipos e os preconceitos.

É importante destacar novamente o papel significativo da literatura afro-brasileira na Educação Infantil e em diferentes aspectos da vida das crianças, sendo uma forma pela qual a criança negra pode se identificar de maneira positiva, pois esse tipo de leitura desperta na criança a possibilidade de perceber e valorizar seus traços, aumentando assim a sua autoestima.

As crianças na Educação infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca [...] é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos. Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito. Ela aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas. Nesse sentido, as crianças são capazes de ouvir histórias longas, mas interessantes que esses textos de frases soltas. (BRITTO, 2005, p.18)

Quando a criança passa a ter acesso a uma literatura vasta (incluído a literatura afro-brasileira) seja em casa e principalmente na escola, ela tomará conhecimento da história de seus antepassados, ela pode se reconhecer e perceber sua importância na sociedade, sentindo orgulho de sua cultura e de tudo que a compõe. Conforme Jovino (2006, p. 03) “é comum que os povos se orgulhem de suas histórias, tradições, mitos e lendas, pois são expressões de sua cultura e devem ser preservadas”.

A valorização da literatura afro-brasileira é fundamental para compreendermos suas diversas abordagens e significados, porém é necessário ter cuidado para não reproduzir estereótipos e valores etnocêntricos.

A afro-literatura brasileira poderia ser entendida, ainda, como aquela produção que: possui uma enunciação coletiva, ou seja, o eu que fala no texto traduz buscas de toda uma coletividade negra...Para que o livro seja uma obra de referência, não basta trazer personagens negras e abordagens sobre preconceitos. É importante levar em consideração o modo como são trabalhados o texto e a ilustração (PIRES; SOUSA; SOUZA, 2005).

A literatura afro-brasileira é rica em textos que abordam diversas temáticas, sendo facilmente encontrados. Sendo assim, é preciso ter vontade política para trabalhar de forma assertiva no ambiente escolar durante todo o ano letivo, não se limitando apenas ao mês de novembro, quando se celebra a consciência negra.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), o art. 26, traz a obrigatoriedade de um currículo nacional comum para as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2010), no artigo 10, traz a Base Nacional comum como saberes produzidos culturalmente a partir do exercício da cidadania e participação dos movimentos sociais.

Foram realizadas alterações na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, no que se refere à inclusão no currículo dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”[...] E a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que alterou a Lei no 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”(FONTENELE e CAVALCANTE, 2020, p. 3).

No entanto, mesmo com o passar dos anos e uma evolução com a criação dessas diretrizes, com o intuito principal de dar assistência e promover educação igualitária para todos, ainda podemos sentir o entrave no sistema educacional quando o assunto é inclusão de negros e de assuntos específicos da matriz africana.

Diante dessa afirmação, uma possibilidade para lidar com questões relacionadas a etnia e raça na escola é envolver a família e a comunidade nesse processo, por meio de práticas pedagógicas que promovam reflexões sobre a igualdade étnico-racial.

A contação de histórias pode ser uma ação idônea para aproximar o contato dessa criança com a leitura, tornando a vivência escolar mais descomplicada. A literatura voltada para a educação das relações étnico-raciais visa promover o desenvolvimento humano, reconhecendo a diversidade cultural e étnico-racial. Essa literatura desempenha um papel importante no combate ao racismo. segundo Becini (2004, p.6):

O trabalho de educação antirracista deve começar cedo. Na Educação Infantil, o primeiro desafio é o entendimento da identidade. A criança negra precisa se ver como negra, aprender a respeitar a imagem que tem de si e ter modelos que confirmem essa expectativa. Por isso, deve ser cuidadosa a seleção de livros didáticos e de literatura que tenham famílias negras bem-sucedidas, por exemplo, e heróis e heroínas negras.

A relevância de trabalhar a temática em sala de aula é enfatizada por Pereira e Alves (2019) que afirmam que isso permite que a criança entre em contato com a cultura africana, compreenda e entenda a diversidade cultural.

Trabalhar a literatura afro-brasileira na educação infantil é de extrema importância para promover o respeito à diversidade cultural, combater o racismo e valorizar a cultura e a identidade afro-brasileira. Além disso, a literatura afro-brasileira apresenta personagens e histórias que as crianças podem se identificar, desenvolvendo assim a empatia e a autoestima. A literatura afro-brasileira também aborda temas relevantes e necessários como a escravidão, a discriminação racial e a luta pelo reconhecimento e pela igualdade de direitos. Dessa forma, o ensino da literatura afro-brasileira também pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos em relação às questões sociais e culturais do país.

Ademais, reconhecemos que por meio da educação pode-se desenvolver atitudes e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, à sua cultura e à sua história, contribuindo para sua valorização e a diminuição do processo de exclusão social e incorporação do preconceito pelas crianças nas instituições de educação (PEREIRA e ALVES, 2019, p. 4).

Desta forma, é possível compreender a importância significativa que a escola possui na construção de indivíduos mais tolerantes em relação às diversidades encontradas em suas rotinas diárias. Além disso, podemos refletir brevemente sobre a literatura disponível no Brasil, na qual se percebe “uma segregação sociocultural entre povos de diferentes etnias, crenças, religião e/ou classe social” (OLIVEIRA, 2021, p. 127). O autor ressalta que essa segregação gerou ramificações em áreas como: literatura afro-brasileira, literatura marginal, literatura feminista, entre outras.

Como sabemos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento obrigatório que estabelece as diretrizes para a educação básica no Brasil, porém alguns pedagogos, infelizmente, descumprem essa norma, deixando de utilizá-la em seus planos de aula. Principalmente quando se trata de trabalhar a cognição e a identidade das crianças. Em relação ao ensino das relações étnico-raciais, a BNCC estabelece que as escolas devem promover a valorização da diversidade étnico-racial, combatendo o preconceito, a discriminação e o racismo. O documento também destaca a importância de garantir aos estudantes o acesso às diferentes culturas e manifestações culturais presentes no país, além de promover a reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Dessa forma, a BNCC busca contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a promoção da igualdade e da justiça social.

Uma vez que os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (PARECER CNE/CEB nº 07/2010, p. 31 apud BRASIL, 2015, p. 25).

A elaboração da BNCC foi amplamente debatida nas esferas educacionais, legalizada por seus defensores por meio dos discursos presentes na Constituição Federal (CF/1988) que traz no seu art. 210, a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino fundamental.

Com certeza, a inclusão da literatura afro-brasileira na Educação Infantil é uma das formas mais eficazes para combater o racismo e a discriminação desde a infância. A Base Nacional Comum Curricular- BNCC tem um papel fundamental nesse sentido, pois estabelece competências e habilidades que visam à promoção da educação antirracista e à valorização da diversidade cultural e das africanidades. O contato com autores negros, a leitura de obras que retratam a cultura e a história

afro-brasileira e a aprendizagem sobre a luta do povo negro no Brasil são essenciais para que as crianças construam uma visão mais ampla e respeitosa sobre a sociedade em que vivem. A literatura é uma importante ferramenta para isso, pois permite que as crianças conheçam diferentes realidades e histórias que vão além da sua vivência cotidiana.

3 METODOLOGIA

De acordo com Severino (2007), o método ou processo metodológico consiste no uso de instrumentos tecnológicos e na adoção de uma prática de pesquisa selecionada pelo pesquisador. “A ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos” (SEVERINO, 2007, p.100).

Esse Artigo traz um estudo elaborado a partir de pesquisas que teve como tema principal a importância da literatura afro-brasileira na Educação Infantil, tendo como ponto de partida estudos bibliográficos de alguns autores como: Cavalleiro (2006), Britto (2005), Santana (2006), Araújo (2014) entre outros a respeito da parte histórica em aspectos legais que corroboraram para essa literatura.

De acordo com Herzog (2014, p. 289-299):

A revisão bibliográfica é uma forma de conhecer a produção científica existente sobre o tema e sua evolução ao longo do tempo, além de subsidiar a fundamentação teórica do trabalho, proporcionando ao pesquisador uma visão crítica e ampla sobre o assunto.

Foi realizada uma pesquisa de campo para entender as concepções e a importância de como as instituições abordam o ensino da história e cultura afro-brasileira, e como percebem sua prática pedagógica relacionada com a temática. Além disso, foi feito também um levantamento bibliográfico que nos permite ampliar a nossa visão em relação à área do conhecimento pesquisada, oferecendo possibilidades para a redação do trabalho científico, conforme nos elucidam Boccado (2006, p. 266 apud PIZZANI et al 2012, p. 54):

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

A pesquisa bibliográfica é de grande importância para este estudo, pois permite a coleta de informações fundamentais a respeito da literatura afro-brasileira na Educação Infantil, baseando-se em estudos anteriores de autores renomados. Isso proporciona uma base sólida e confiável para o desenvolvimento desse Artigo, ajudando a compreender a história e os aspectos legais que permeiam essa literatura.

A escolha pela utilização de questionários para o desenvolvimento deste trabalho, se fez necessária para ser possível coletar dados sobre a percepção de pedagogas em relação à literatura afro-brasileira na Educação Infantil.

O questionário é uma técnica que possibilita uma coleta de dados mais sistematizada e precisa, permitindo que o pesquisador obtenha inúmeras informações em um curto espaço de tempo e com a possibilidade de analisar dados quantitativos e qualitativos. Isso permite que a pesquisa avance com mais agilidade e eficácia, especialmente em relação a temas sensíveis como a inclusão da literatura afro-brasileira na Educação Infantil e a percepção das pedagogas sobre a temática (CRESPO, 2010).

Com isso, foi possível compreender as dificuldades encontradas na implementação dessa literatura e a percepção dos profissionais da educação sobre a sua importância. Esses dados fornecem subsídios importantes para o desenvolvimento desse Artigo, contribuindo para a sua qualidade e relevância.

O objetivo é compreender a relação entre os teóricos da educação que discutem sobre essa temática, e que fazem parte da formação do pedagogo e as implicações presente na realidade que pode ser encontrada nas relações existentes no ambiente educacional.

Foi elaborado uma pesquisa para pedagogos atuantes na área da Educação infantil, contendo algumas perguntas sobre suas experiências com a literatura afro-brasileira na educação infantil, suas percepções sobre a relevância desse tema e a influência que ele pode ter na formação das crianças.

A pesquisa é uma procura por soluções e/ou respostas para um problema, uma questão, uma inquietação, uma curiosidade. Conforme Pedro Demo (1994), a investigação é a principal demanda a ser enfrentada pela academia e pela educação contemporânea.

Na condição de princípio científico, pesquisa apresenta-se como a instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento. Como princípio educativo, pesquisa perfaz um dos esteios essenciais da educação emancipatória, o qual é o questionamento sistemático, crítico e criativo. Neste sentido, educar e construir conhecimento podem aproximar-se, e, em alguns momentos, mesmo coincidir, desde que não se mistifique a construção de conhecimento, que é apenas meio. A educação possui, ademais, a relação com fins, valores, afetos e sentimentos, cidadania e direitos humanos, aos quais os meios deverão servir (DEMO, 1994, p.33).

O questionário a seguir busca entender a importância da literatura afro-brasileira na Educação Infantil. Ele foi realizado por meio do Google Forms e contém 10 perguntas sobre as experiências de 10 pedagogas que trabalham com essa literatura. Elas compartilharam suas percepções sobre a relevância do tema e como ele influencia a formação das crianças. A seguir estão apresentadas as perguntas e respostas mais relevantes.

1. Como a literatura infantil afro-brasileira é trabalhada na escola em que você atua?

Resposta 1: É trabalhada de forma interdisciplinar, trazendo temas que sempre fazem relação com a temática afro-brasileira.

Resposta 2: Eles dão ênfase a datas como consciência negra, trabalhando literatura onde o personagem é negro para dar ênfase a cultura e a data.

Resposta 3: Depende muito, tem professor que faz seu planejamento rico e aborda em diferentes situações durante o ano. Seja na literatura, história infantil. Mas há quem só trabalhe na consciência negra.

Resposta 4: Na instituição que atuo, é trabalhado apenas o tema consciência negra, que se comemora no mês de novembro.

A partir das respostas, pode-se confirmar que as instituições, só trabalham a literatura afro-brasileira com afinco em datas comemorativas como a “Consciência Negra”.

2. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao incluir a literatura infantil afro-brasileira no ensino da Educação Infantil?

Resposta 1: O planejamento escolar não prioriza essa temática.

Resposta 2: Ela é um livro avançado, por isso precisa trabalhar cada livro de acordo com a turma, para não trazer uma proposta muito adulta, e o desafio é esse acertar qual a literatura certa para fazer certa.

Resposta 3: Os desafios são tentar passar para cada um a importância de sermos diferentes em vários aspectos, e respeitar a cor da pele, o cabelo do coleguinha, tudo isso é importante para poderem perceber que somos diferentes, porém todos iguais.

Resposta 4: Às vezes falta de recurso escolar ou de incentivo por parte da escola.

3. Como a literatura infantil afro-brasileira é utilizada para promover a diversidade cultural e combater o racismo na Educação Infantil em sua escola?

Resposta 1: A cada bimestre são escolhidos, pelos gestores, livros que tenham essa característica, justamente para que os alunos entendam que histórias não existe só personagens brancos.

Resposta 2: Trabalhamos o Dia da Consciência Negra na escola e então fazemos dinâmica construtivas para que a criança tenha respeito à diversidade e que venha a tratar as pessoas por igualdade,

Resposta 3: E sabendo que dessa maneira eles consigam compreender que somos iguais e que todos merecem ser respeitados.

Resposta 4: Na questão do preconceito. Mas tem pessoas que sabem trabalhar de uma forma mais ampla nesse quesito.

4. Como são selecionados e avaliados os livros de literatura infantil afro-brasileira adequados para a Educação Infantil em sua escola?

Resposta 1: Os temas são trabalhados por datas comemorativas.

Resposta 2: Os pais escolhem de uma lista grande de livros.

Resposta 3: Quem faz a lista dos livros são gestores e eles escolhem cada título de acordo com a faixa etária da turma e a disponibilidade na biblioteca da escola.

Resposta 4: A partir da história contada e do assunto que será aplicado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas respostas dadas pelas pedagogas, percebemos que a literatura infantil afro-brasileira geralmente é trabalhada apenas em datas especiais, como o Dia da Consciência Negra. Isso significa que as escolas não dão tanto destaque para essa temática durante o ano todo. Um dos principais desafios enfrentados pelos professores ao incluir a literatura afro-brasileira é que ela não é priorizada nos planejamentos escolares. Além disso, é difícil encontrar livros adequados para cada turma e muitas vezes faltam recursos e apoio da escola.

Algumas escolas conseguem usar a literatura afro-brasileira para promover a diversidade cultural e combater o racismo. Elas selecionam livros com personagens não apenas brancos e realizam atividades que ensinam sobre igualdade e respeito. A escolha e avaliação dos livros ainda precisam melhorar. Algumas escolas se baseiam em datas comemorativas, outras dependem da lista disponível na biblioteca

ou da escolha dos pais. É importante escolher livros adequados para cada idade e que sejam de qualidade.

À vista disso, os resultados apontaram que a inclusão da literatura afro-brasileira na Educação Infantil é uma iniciativa crucial para combater o racismo e a discriminação desde a primeira infância. A utilização de obras de autores negros que abordam a cultura e a história afro-brasileira é fundamental para que as crianças desenvolvam uma consciência mais ampla e respeitosa sobre a diversidade cultural do país.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem um papel importante nesse contexto, ao estabelecer competências e habilidades que visam à promoção da educação antirracista e à valorização das africanidades. O contato com a literatura afro-brasileira ajuda as crianças a conhecer diferentes realidades e histórias que vão além da sua vivência cotidiana, contribuindo para a formação de uma visão mais ampla e inclusiva da sociedade em que vivem.

Além disso, a literatura também oferece às crianças a oportunidade de se identificar com personagens e situações que refletem a sua própria vivência. Isso pode ajudá-las a construir uma autoimagem positiva e a desenvolver a autoestima, o que é especialmente importante para crianças negras que, muitas vezes, são excluídas e discriminadas em razão da cor da sua pele.

Ao promover a inclusão da literatura afro-brasileira na Educação Infantil, espera-se contribuir para a formação de uma sociedade mais justa, equitativa e democrática, em que as diferenças sejam realmente valorizadas e respeitadas. É preciso dar voz e espaço para autores negros e suas histórias, para que as crianças possam conhecer e se inspirar com a diversidade cultural do país em que vivemos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo contribuiu para ampliar as discussões sobre a importância do uso da literatura afro-brasileira na Educação Infantil.

Literatura a qual revela uma diversidade cultural repleta de muitos significados, que permitem as crianças negras envolverem-se com saberes tradicionais, costumes, crenças que os levar a se reconhecerem em seu pertencimento étnico de forma positivada e, de modo geral, a todas as crianças, independentemente da cor da pele, respeitar e valorizar as diferentes culturas existentes.

É de fundamental importância inserir esse tipo de literatura na prática pedagógica do professor da Educação Infantil. Assim estar-se-á cumprindo, de maneira lúdica no universo infantil, o que a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 propõe, criando conceitos de valorização em relação à temática afro-brasileira e indígena desde cedo nas crianças. A literatura infantil afro-brasileira educa e pode se constituir num importante recurso para a discussão sobre as relações étnico-raciais na educação infantil.

A partir dela é possível empreender discussões sobre a história e as culturas africanas e a afro-brasileira e as relações étnico-raciais no contexto da diversidade. Além disso, propicia a importância de se viver em harmonia uns com os outros, independente do pertencimento étnico. A sua utilização na prática pedagógica tem muito a acrescentar, pode desconstruir estereótipo negativo e discriminatórios.

Segundo Nelson Mandela (2003, p.?):

A única arma para melhorar o planeta é a Educação com ética. Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da pele, por sua origem, ou ainda por sua

religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.

A educação é uma arma poderosa que podemos usar para combater tanta “ignorância”, numa sociedade, que desde cedo aprende a ser preconceituoso e não só com seu próximo e sim também consigo mesmo, devemos aprender e ensinar a essa geração que é importante e essencial o amor e respeito ao próximo, sentimento esse que pode ser trazido para as instituições utilizando-se da própria literatura infantil, como um norte na vida desse público infantil.

Contudo, é necessário dar mais importância à literatura afro-brasileira, incluindo-a de forma mais constante no ensino. Os professores precisam receber mais formação e apoio para trabalhar esse tema de maneira efetiva, promovendo a valorização da diversidade cultural e o combate ao racismo. Isso contribuirá para uma educação mais inclusiva e para que as crianças tenham consciência de sua identidade racial.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. A; MORAIS, R. S. **A relevância em se trabalhar a literatura infantil afrobrasileira na Educação Infantil**. Africanias.com, n. 05, p. 1-17, 2014.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. **Desafios e Perspectivas de um Currículo de História Promotor das Relações Étnico-Raciais no Brasil**. Cadernos do CEON. Etnicidades. n. 32. Chapecó: Argos, 2010.

BECINI, R. **Educação não tem cor**. Nova escola, São Paulo, p.3-9, nov. 2004

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 dez. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, MEC, 2015.

BRITTO, L. P. L. **Letramento e alfabetização implicações para a Educação Infantil**. In: FARIA, A. L. G.; MELLO S. A. (Orgs.). O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p.18.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, M. A. A. **Como ensinar Literatura Infantil**. 3. ed. São Paulo: Descubra, 1974, p. 45.

CRESPO, Antonio Arnot. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico**. Local: Editora, 2010.

BARREIROS, R. C. Leitura e formação identitária na literatura infantil afrobrasileira. In: II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem, Diversidade, Ensino e Linguagem, 2., 2010. **Anais eletrônicos...** Cascavel: UNIOESTE, 2010. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/48858870-Leitura-e-formacao-identitaria-na-literatura-infantilaafrobrasileira.html>.> Acesso em: 19 set. 2019.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

FONTENELE, Z. V.; CAVALCANTE, M. da P. **Práticas docentes no ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, pp. 1-20, 2020. Disponível em: . Acesso em: 27 set. 2021.

HERZOG, R. **Reflexões sobre a pesquisa bibliográfica**. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-299, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014000200003>.

JOVINO, I. S. **Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil**. In: SOUZA, F; LIMA, M. N. (Org.). **Literatura Afro-Brasileira**. Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **As relações “dentro-fora” na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino**. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas da Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 333-349.

MACHADO, V. **Mitos afro-brasileira e vivências educacionais**. Salvador. EDUFBA- SMEC, 2002.

MANDELA, Nelson. **Universidade de Witwatersrand**: Johannesburgo. Local: Editora, 2003.

MONTEIRO RA, GONZÁLEZ LM, GARCIA AB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico**. Revista Eletrônica de Educação – UFSCar, v.5, n.2, p. 82 – 95, jun./dez. 2011

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

OLIVEIRA, T. N. Africanizando o currículo escolar: desmitificando o ensino da cultura afrobrasileira. Garimpus: **Revista de Linguagens, Educação e Cultura na Chapada Diamantina**, v. 2, n. 1, pp. 122-134, 2021. Disponível em: . Acesso em: 27 set. 2021.

PEREIRA, A. R. D.; ALVES, M. M. Como ensinar a história africana e a cultura afrobrasileira na educação infantil?: Reflexões sobre o projeto Histórias Cruzadas do Ministério da Educação (MEC). **Itinerarius Reflectionis**, v. 15, n. 1, pp. 1-17, 2019. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/53199>>. Acesso em: 29 set. 2021.

PIRES, Rosane de Almeida; SOUSA, Andréia Lisboa; SOUZA, Ana Lúcia Silva . Afroliteratura brasileira: O que é ? Para quê? Como trabalhar?. **Educom Afro** – Publicação da Faculdade de Educação da PUCRS, Viamão, mar. 2005. Disponível em: Acesso em: 9 set. 2011.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Campinas, SP, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 20 maio 2021.

SANTANA, P. M. S. Educação Infantil. In: BRASIL (Org.). **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 30-49.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRINCANDO E APRENDENDO: A LUDICIDADE COMO TÉCNICA FACILITADORA DA APRENDIZAGEM

Natália do Nascimento Gomes
Izolda Maria de Carvalho Silva

RESUMO

O lúdico cumpre um papel fundamental nas nossas vidas, na fase de formação é através dele que descobrimos e identificamos o mundo, a nossa subjetividade e determinamos relações afetivas com o outro, aprendendo a conviver e nos relacionar socialmente. O presente artigo trata de investigar a importância que o lúdico tem para a construção da subjetividade e de habilidades físicas, motoras, emocionais e psíquicas da criança. Veremos que o lúdico é um grande aliado no desenvolvimento infantil. Por meio dele, a criança encontra um meio de se expressar e de se posicionar no meio em que vive. Por conta disso, observaremos também que é de suma importância o educador orientar a criança enquanto ela realiza atividades lúdicas, momento em que se revela mais transparente e mostra suas necessidades, seus pensamentos, dificuldades e diferenças.

Palavras-chaves: Lúdico; Aprendizado; Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

The play plays a fundamental role in our lives, in the formation phase it is through him that we discover and identify the world, our subjectivity and determine affective relations with each other, learning to live and socially relate. The present article tries to investigate the importance that the playful one has for the construction of the subjectivity and physical, motor, emotional and psychic abilities of the child. We will see that play is a great ally in child development. Through him, the child finds a way to express himself and to position himself in the environment in which he lives. Because of this, we will also see that it is of the utmost importance for the educator to observe the child while performing playful activities, at which time he becomes more transparent and shows his needs, his thoughts, difficulties and differences.

Key words: Ludic; Learning; Child development.

1 INTRODUÇÃO

A humanidade, em todas as etapas da sua vida está sempre desvendando e assimilando novos interesses pelo convívio com seus semelhantes e pelo domínio sobre o ambiente em que se encontra. Ela é dotada da capacidade de conhecer, descobrir e apoderar-se dos conhecimentos, desde o mais fácil até o mais difícil e é isso que lhe assegura a permanência e a inserção na sociedade como ser interativo, crítico e inovador.

A brincadeira, que é uma dessas formas de adaptação e socialização humana, proporciona, de forma natural, que a criança revele seus sentimentos, seus desejos, seus medos e suas opiniões, dando a oportunidade de criar e reorganizar aquilo que ela já sabe. A brincadeira gera novos conhecimentos e

compreensão da maneira que a criança reflete nos acontecimentos do seu cotidiano. Nessa ação, ela tem a possibilidade de expandir o seu vocabulário, de promover o pensamento e possibilitar que tenha atenção à ocasião que a brincadeira lhe permite, entregando-se por inteiro àquela experiência. Santos (2002) afirma que ludicidade é:

(...) uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento (SANTOS, 2002, p.12).

Quando a criança brinca, adquire determinadas habilidades como a socialização. Nesse contexto, a brincadeira proporciona que ela estabeleça regras formadas por si e pelo grupo, integrando-a em sociedade. Portanto, a prática de atividades lúdicas no ensino infantil não pode ser considerada como um mero passa tempo; também não se limita a uma simples recreação.

Essas atividades precisam ter como objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo da criança. Ao brincar, a criança examina e cria conhecimentos sobre si e o mundo, tendo a liberdade de resolver seus conflitos, de desenvolver a habilidade de entender pontos de vistas diferentes no decorrer da brincadeira. Dessa forma, a referente pesquisa busca ampliar o entendimento sobre o lúdico.

A problemática desse artigo se refere ao seguinte questionamento: Qual a importância do lúdico para o aprendizado e desenvolvimento infantil?

O propósito deste artigo é evidenciar a importância do lúdico no desenvolvimento infantil, visto que várias competências podem se expandir a partir de atividades lúdicas, dando assim a oportunidade de desenvolvimento da subjetividade e de habilidades físicas, motoras, emocionais e psíquicas da criança. Observaremos que o lúdico é uma maneira de se expressar na infância e que, quando praticado espontaneamente, revela-se como uma forma de entender a criança na sua área afetiva e social. De acordo com Brasil (2001, p.22), “brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia”.

O objetivo geral desse estudo é analisar as formas pelas quais o lúdico facilita o processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento infantil, compreendendo sua importância para a evolução cognitiva. Esclarecer sobre os conceitos que compõem o lúdico: o jogo, a brincadeira e o brinquedo; analisar a brincadeira e o brinquedo como recurso pedagógico para o aprendizado e o desenvolvimento da criança; Explicar como se dá influências das novas tecnologias e o que esse ingresso precoce pode acarretar como pontos positivos e negativos no desenvolvimento cognitivo das crianças; Relacionar os jogos como forma de expressão e linguagem das crianças e verificar bibliografias que colaborem com a eficácia da aprendizagem dos alunos.

Assim, a hipótese de que, diante da teoria apresentada, é primordial o uso das brincadeiras e dos jogos no processo pedagógico, pois os assuntos podem ser ensinados através de atividades lúdicas.

A pesquisa apresenta, portanto, um tema bastante atual e importante socialmente por tratar de questões pertinentes a prática pedagógica de docentes e o desenvolvimento dos educandos em sala de aula.

Será realizada uma pesquisa bibliográfica que contemplará, informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta a partir do tema.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O LÚDICO NO CONTEXTO ESCOLAR

O lúdico é extremamente importante no contexto escolar. Pois, auxilia no desenvolvimento da criança. Surgiu então uma nova corrente teórica denominada. Ludicidade é um termo que tem origem na palavra latina “ludus”, que significa jogo ou brincar. Na Educação, usamos o conceito do lúdico para nos referir a jogos, brincadeiras e qualquer exercício que trabalhe a imaginação e a fantasia. A ludicidade é um instrumento potente para o processo de ensino-aprendizagem em qualquer nível de formação, mas está presente com mais frequência na Educação Infantil. Isso porque, na infância, a forma como a criança interpreta, conhece e opera sobre o mundo é, naturalmente, lúdica.

Como teoria de base para esse aspecto do aprender de forma lúdica, temos o Construtivismo, método em que o desenvolvimento da inteligência é determinado por ações mútuas entre o indivíduo e o meio, de modo dinâmico, lúdico, crítico e individualizado.

O desenvolvimento é caracterizado por um processo de sucessivas equilíbrios. O desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e segue até a maturidade, sendo comparável ao crescimento orgânico; como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. (PIAGET, 1974,P.13)

O professor deixa de ser um transmissor para se tornar um mediador do conhecimento que estimula a procura, a descoberta, a assimilação e a acomodação do conhecimento. Este utiliza-se de esquemas mentais preexistentes do aluno em relação ao mundo exterior.

Vygotsky (1998) ressalta, com isso, que o professor tem muita influência no desenvolvimento da aprendizagem, pois ele se apresenta como um interventor ativo da ação pedagógica que resultará em aprendizagem. Assim, o professor mediador surge como uma figura de suma importância para o desenvolvimento do aluno e de seu aprendizado, levando-o a interagir com o meio na busca de um conhecimento contextual elaborado a partir das trocas sociais.

A Educação deve respeitar as fases de desenvolvimento da criança que ocorre em velocidades e faixas etárias diferentes. O educando é visto de modo único pelo educador que na construção do conhecimento desenvolve suas potencialidades através de um ensino aprendizagem mais significativa. “Cooperar é atuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns. As pessoas cooperam pelo prazer de repartir atividades ou para obter benefícios mútuos” (CAMPOS, SANTORO, et al., 2003, p. 25).

As teorias de aprendizagem buscam reconhecer a dinâmica envolvida nas ações de ensinar e aprender iniciando pelo reconhecimento da evolução cognitiva do indivíduo e explicam a relação entre o conhecimento preexistente e o novo conhecimento e envolve identificação pessoal e interação com outros indivíduos (CAMPOS, SANTORO, et al., 2003).

Piaget estudou a epistemologia genética, ou teoria do desenvolvimento natural da criança. Como biólogo Piaget categorizou o desenvolvimento do

pensamento em quatro estágios desde o nascimento até a adolescência do indivíduo, quando a capacidade total de raciocínio é adquirida. Segundo o autor a transmissão de conhecimentos do professor para a criança é limitada, pois depende da fase em que a criança se encontra, de seus conteúdos adquiridos e de seu interesse. Para o autor, o conhecimento é construído através de descobertas mediante dois mecanismos: assimilação e acomodação (REGO, 1995).

Segundo Rego (1995), Vygotsky atribui uma grande importância ao papel interação social no desenvolvimento do ser humano. Para ele a maturação biológica vem em segundo plano no desenvolvimento da complexidade do comportamento humano, já que essas dependem da interação do sujeito com o meio social.

O desenvolvimento está relacionado ao contexto socio cultural em que o sujeito se insere de forma dinâmica. Explicando o processo de desenvolvimento psicológico Vygotsky afirma:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (REGO, 1995,p.52).

Para o autor acima citado, na perspectiva Vygotskiana, o desenvolvimento das funções intelectuais é mediado de modo social pelos signos para solucionar um dado problema (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.). “O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (REGO,1995, p.99).

Quando uma criança chora ou sorri no início de seus primeiros anos de vida, estas atitudes ou expressões fazem parte do estágio que Vygotsky chama de pré-intelectual com relação ao desenvolvimento da fala (REGO, 1995).

Antes mesmo de a criança aprender a comunicar-se, ela demonstra uma inteligência prática que é a sua capacidade de agir no ambiente e resolver problemas. Esse estágio é dito pré-linguístico do desenvolvimento do pensamento (REGO, 1995).

Com o passar dos anos, a criança começa ter diálogo com pessoas mais experientes, aprende a usar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicar-se.

Nesse momento ocorrem mudanças significativas, pois o pensamento passa a ser verbal e a fala racional, ou seja, a fala segue a ação, sendo provocada e denominada pela atividade. Quando surge a relação entre a palavra e ação, surge a função planejadora da fala.

Os signos e as palavras constituem um meio de contato social com outros. Antes de dominar a linguagem completamente, a criança já apresenta a capacidade de resolver problemas práticos (REGO, 1995).

A imitação tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Ela usa a imitação do mundo dos adultos como fonte de realização, desenvolvendo também o pensamento abstrato projetando-se, fazendo inclusive um grande esforço para que o papel assumido seja representado de maneira coerente.

Para o autor o conhecimento deve ser internalizado para que ocorra a aprendizagem. A criança não vai se desenvolver apenas com o passar do tempo, pois não possui, por si só, as ferramentas necessárias (REGO, 1995).

O desenvolvimento se dá com a exposição a experiências em um meio social. ZDP é o intervalo existente entre o nível de desenvolvimento independente e o nível de desenvolvimento proximal, ou capacidade de solucionar problemas com o auxílio de alguém mais experiente. O educador deve favorecer a aprendizagem na ZDP como mediador entre a criança e o mundo (REGO, 1995).

Para Freire (1996) ensinar não significa apenas transferir conhecimento, mas possibilitar sua produção e construção. O educador aprende ao ensinar e o aluno, por sua vez, ensina ao aprender. Para ele, não há docência sem discência.

A maneira como a criança desenvolve a sua indivíduo, ou seja, como se organiza e como elabora as ações e trocas com o meio que a rodeia, está conexo de 2 aspectos, potencialidades e processos predeterminados. As potencialidades, ou seja, o conjunto das capacidades que se revelam por meio de interações, inter-relações e os processos predeterminados, que estão de imediato operacionais, análogo como, a absorvência, no entanto mais, como a apreensão, estão programados no seu progresso borrasca.

Esses 2 aspectos encontram-se ligados, averiguado que a expressão das potencialidades depende da forma como se vão reproduzir os processos que permitem que a criança haja sobre o meio.

Todo o progresso a que a criança se vai apresentar irá se apresentar num local singularidades, o da família. Nesta acepção, tudo aquilo que se vai suceder está de pela certa maneira adicto do ambiente caseiro. Então, a qualidade das relações que a criança experimenta neste local adquirem uma valia admirado. São estas relações que serviram como modelo das posteriores aprendizagens da criança.

A primeira infância é uma das fases mais críticas e vulneráveis no progresso de qualquer criança, é nesta altura que se estabelecem as bases para o progresso cerebral, emocional e abstrato

Por volta dos 4 anos, a criança encontra-se no Pré-escolar. É aqui que a criança desenvolve a concepção cerebral e capacidades de relacionamento.

O exercício da motricidade fina é essencial, uma vez que é a aquisição de agilidade motoras que promovem a percepção tanto do espaço como dos objetos, favorecendo à criança conhecer as qualidades dos objetos e as suas relações com o local. Esta motricidade é essencial para o progresso de aprendizagens como a abecedário, agilidade manual, entre outras.

É esperado que a criança com esta idade já consiga desenhar uma cruz, virar as páginas de um livro e usar corretamente um lápis. KOLYNIK FILHO, 2010, p. 56). A motricidade, segundo Kolyniak Filho (2002, p. 31), é a

[...] refere-se, portanto, a sensações conscientes do ser humano em movimento intencional e significativo no espaço-tempo objetivo e representado, envolvendo percepção, memória, projeção, afetividade, emoção, raciocínio. Evidencia-se em diferentes formas de expressão – gestual, verbal, cênica, plástica, etc.

A nível cognitivo, nesta idade, a criança por meio da representação da linguagem, começa a compreender o agrupamento dos objetos e da mesma forma das letras que formam os fonemas.

Quanto à linguagem, a criança começa acompanhar as ideias mais complexas, conduzindo a novas ideias. Nesta idade a criança também está em fase de absorção de alguns sistemas linguísticos simples na linguagem verbal, tais como os pronomes, os verbos auxiliares e irregulares e a voz passiva, também comete

alguns equívocos lógicos como “aquele é o mais melhor”. De qualquer forma, a criança ao começar a sua vida de aluno, começa a fazer do uso da linguagem de uma forma semelhante à dos adultos.

O progresso da autonomia nestas idades é muito básico, basta ajudar a criança ter autoconfiança. No que diz respeito ao desenvolvimento de independência, esse desenvolve-se em estreita junção não apenas com o ambiente adaptado, sendo esse o crucial, como similarmente com o ambiente social alicerçado por vários cidadãos.

Há indicadores que as crianças estão passando por vários estágios de progressos. Cada um deles, acontece por motivos de destrezas, do abstrato, da saúde emocional e das competências escolares. Para cada arena são importantes determinados requisitos e experiências, isso para que a criança consiga desenvolver e se produzir, desta forma são imprescindíveis as interações que a criança estabelece no decorrer destes estágios.

Segundo Pamela (2018), os pilares que apoiam a educação socioemocional incluem autoconhecimento, autogerenciamento, tomada de decisões, habilidades de relacionamentos e consciência social. Para Gama (1998) somos dotados de graus variados de cada uma das inteligências e maneiras diferentes com que elas se combinam, organizam e se utilizam dessas capacidades intelectuais para resolver problemas e criar produtos, para o qual será sempre essencial utilizar diferentes inteligências e, principalmente mesclá-las nas tarefas a fim de alcançar um objetivo.

A criança na idade pré-escolar precisa de uma diversidade de experiências que se mostram fundamentais para abraçar o seu progresso.

Desta forma devemos não abreviar, porém efetivamente auxiliar a criança a atravessar as dificuldades e incentivar um desenvolvimento e progresso saudáveis. Acomodar as crianças é primordial, isso para que elas se sintam confiantes na sua causa própria.

À indicador que a criança aumenta, ela reconheça o que faz mal, os resultados desses atos praticados e a forma de os abrigar-se. Nesta concepção, torna-se básico o papel da autoestima, uma criança disciplinada possui uma maior abc do seu papel. A criança que acredita em si própria enfrenta melhor os seus equívocos e as suas fraquezas.

A ludicidade é de grande importância para a criança, assim, elas podem ser aguçadas por exemplo com os jogos. Consequentemente,

Aos jogos pedagógicos; brincadeiras; dinâmicas de grupo; recorte e colagem; dramatizações; exercícios físicos; cantigas de roda; atividades rítmicas e atividades nos computadores[...] o jogo as obriga a diversificar de forma ilimitada a coordenação social de seus movimentos e lhes ensina flexibilidade, plasticidade e aptidão criativa como nenhum outro âmbito da educação”. (VIGOTSKI, 2003, p. 106).

O ensino tem que ser forma lúdica através de atividades recreativas, tendo como objetivo tornar as aulas mais atraentes para os alunos. Tudo isso tendo como escopo educar as crianças, fazendo com que ela sinta vontade de participar cada vez mais em participar das aulas.

Vygotsky (1998) enfatiza a função da ação lúdica na formação do raciocínio da criança, visto que, seja brincando ou jogando, ela evidencia sua condição intelectual, auditiva, palpável, motora, perspectiva, sua forma de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o que está ao seu redor. Podemos ainda afirmar que a ação do lúdico se dá em certos momentos da rotina da criança. Para Oliveira (2000), o brincar é um meio de educação, onde a criança aprende a organizar a

brincadeira de modo verdadeiro, criando laços permanentes. Sendo assim, a criança amplia sua qualidade de raciocínio, de julgamento, de argumentação, de como chegar a um consenso, percebendo como tudo isso é importante para começar a atividade em si.

O lúdico torna-se importante no desenvolvimento infantil de modo que, as brincadeiras e jogos vão aparecendo progressivamente na vida da criança, desde ao mais prático até os de regras. Estes são os componentes produzidos que facilitarão as vivências, viabilizando o êxito e a formação da sua identidade. Podemos analisar que, as brincadeiras e os brinquedos são razões infinitas de relação lúdica e afetiva. Para que o aluno tenha uma aprendizagem produtiva, é necessário que ele construa o conhecimento, absorvendo os conteúdos. E o jogo é um ótimo recurso pedagógico que facilita a aprendizagem. Marinho (2007) diz que:

Podemos dizer que a criança, quando brinca e joga, também treina para um melhor convívio social, pois aprende a cumprir regras, trabalhar em grupo, conhecer e desafiar limites, ao mesmo tempo em que melhora sua agilidade e perspicácia diante das situações que aparecem durante as brincadeiras e jogos (MARINHO, 2007, p.85).

As atividades com os jogos devem ser feitas e refeitas, como sendo sempre um novo achado e se transformando em um novo jogo, ou uma nova maneira de jogar. É na brincadeira que a criança aprende a respeitar as regras, a expandir a sua convivência social e a respeitar a si mesmo e ao próximo. Através da ludicidade é que a criança começa a pronunciar-se com maior clareza, praticando a sua influência e compartilhando a sua alegria de brincar. A ação lúdica que há nos jogos, brinquedos e brincadeiras é uma das principais maneiras de tornar possível o desenvolvimento da criança no ensino infantil. Além de estimular o desenvolvimento em vários âmbitos, pode ser usada para o aprendizado em diferentes áreas do conhecimento. A respeito do uso do lúdico na educação, Rau(2012) afirma que:

[...] o pressuposto é de que uma prática pedagógica proporcione alegria aos alunos durante o processo de aprendizagem. Ou seja, um processo dialético de levar o lúdico a sério, proporcionando o aprender pelo jogo, logo, aprender brincando (RAU, 2012a, p. 149).

A utilização de jogos e brincadeiras como recurso pedagógico torna os conceitos mais óbvios e importantes para as crianças, por ser uma das únicas formas de trabalhar com vários tipos de linguagens ao mesmo tempo. Almeida (2004) afirma que, quando a criança participa do jogo, ela cria e recria suas atitudes, organiza estratégias e pensamentos, utiliza o raciocínio e a memória. Quando esse jogo é livre e aberto, chamamos de jogo espontâneo. O jogo espontâneo é importante para desenvolver a reação da criança ao imprevisto e uma série de experiências emocionais, como defende Grazzi (2008, p.98): “jogar se caracteriza pelo prazer e pelo esforço espontâneo. O jogo prende a atenção do jogador, cria uma atmosfera de tensão, desafio, entusiasmo, alegria e prazer”.

A linguagem é de suma importância para o desenvolvimento, para a memória, a imaginação, a comunicação, o raciocínio e a criatividade da criança. Porém até que ela se desenvolva, é no jogo que a criança demonstra seus sentimentos e pensamentos. Então, para um emprego adequado do lúdico, é fundamental o discernimento das áreas neuro sensorial-motora, afetiva, social e linguística.

Entende-se por linguagem como a capacidade de comunicação, de dizer o que pensa, de externar o que sente. Desta maneira, provamos sentimentos, medos

e alegrias, manifestando a comunicação pelas relações sociais. A ação lúdica como recurso pedagógico manifesta-se como forma de enxergar e apreciar as diferentes linguagens. Segundo Kishimoto (2001):

É preciso respeitar as características do desenvolvimento infantil. O letramento e a aquisição da linguagem requerem a construção de representações mentais, de significações para os códigos escritos. Não é pelo ensino mecânico de símbolos escritos que se chega à linguagem. É preciso que a atividade simbólica, responsável pelas representações construídas nas brincadeiras e atividades, seja experimentada para que a criança possa construir sua linguagem. (KISHIMOTO, 2001, p. 9).

É importante enfatizar que, além da fala, o ser humano usa gestos, expressões faciais e corporais. Assim a linguagem, não está associada apenas à oralidade. Portanto, o lúdico tem papel fundamental não apenas na linguagem verbal, mas na corporal, por intermédio da música, da dança, do desenho, e nas diversas formas de linguagem. A ludicidade é um modo de expressão que deixa a criança dialogar com os outros, proporcionando não somente a autonomia de expressão, mas a iniciativa criativa, expandindo a sua cognição sobre o mundo e possibilitando seu aperfeiçoamento emocional e social.

1.3 PIAGET E VYGOTSKY: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS SOBRE A LUDICIDADE.

Para quem trabalha com o ensino infantil é essencial estudar as concepções que Piaget e Vygotsky têm sobre o lúdico e sua relação com o desenvolvimento infantil. O trabalho de Piaget foi muito relevante para a relação do jogo com o desenvolvimento cognitivo da criança, Vygotsky foi pioneiro nos estudos sobre o desenvolvimento intelectual das crianças e suas interações sociais e suas condições de vida.

Para Piaget (apud KISHIMOTO, 1998), a brincadeira é um componente primordial para a evolução dos princípios da criança, pois por entremeio dela a mesma consegue internalizar as regras solicitadas pelo jogo. O brinquedo é o provedor da brincadeira, sendo ele a razão de imagens a ser empregada, interpretando o mundo real ou imaginário suprimindo a atividade. Esses símbolos são elementos da cultura que é composta pela criança, ela pode alterar, criar e recriar suas típicas definições por meio da manipulação.

O autor acima enfatiza inclusive que o jogo se fundamenta em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, pois quando as crianças estão jogando, assimilam e transformam a realidade. A teoria Piagetiana torna bem nítido em suas definições que exercício lúdico é o princípio essencial das atividades mentais das crianças, sendo isso, imprescindível à aplicação pedagógica. Ele acredita que o nascimento do jogo esteja profundamente ligado à origem da imitação. Segundo explicam Negrine e Negrine (2010, p.60), para Piaget, “com a socialização da criança, o jogo adquire regras ou adapta a imaginação simbólica às necessidades da realidade, construções espontâneas que imitam o real” (Figura 1).

Piaget declara que o processo de aprendizagem é formado por duas etapas: assimilação e acomodação. A assimilação é quando a criança participa de novas experiências e tenta adaptá-las àquilo que já existe em seu esquema cognitivo. A acomodação é quando a criança não consegue assimilar um novo estímulo e precisa buscar a uma destas possibilidades: a criança pode criar um novo esquema,

no qual essa nova experiência consegue ser encaixada; ou ela pode modificar um esquema existente para inserir esse novo dado. Piaget (1983/1987^a, p. 246) afirma que, “aquilo que é característico das assimilações cognitivas é construir sem cessar novos esquemas em função dos precedentes ou acomodar os antigos”.

Piaget classifica os jogos em três modelos: jogos de exercício (sensório-motores), jogos de simbólicos e jogos de regras. Os jogos de exercício são os primeiros a aparecer nas atividades infantis e estão relacionadas às ações de prazer funcional. Os jogos simbólicos são aqueles em que a criança substitui um objeto ou uma situação pela representação, no qual a criança brinca de faz de conta. Nesse tipo de brincadeira, a criança também pode realizar as “combinações compensadoras”, ou seja:

Segundo Piaget, o jogo [simbólico] permite assimilar o mundo exterior ao eu, como meio infinitamente mais poderoso que de um simples exercício. Essa forma primitiva de jogo simbólico surge antes da linguagem e serve para que a criança utilize livremente seus poderes individuais, reproduzindo suas ações pelo prazer de dar espetáculo para si mesmo e para os demais [...] Nessa etapa também se observa o jogo simbólico denominado “combinações compensadoras”, que consiste em “consertar” o real, como, por exemplo, uma ação proibida é executada ficticiamente (NEGRINE; NEGRINE, 2010, p. 85-86).

Piaget relata que, conforme o desenvolvimento da criança, os jogos simbólicos se transformam em jogos de regras. Começam a surgir entre os quatro e sete anos, com mais força e regularidade por volta dos onze anos. A criança começa a conviver com colegas da mesma idade, e com isso, acabam surgindo às regras impostas pelo grupo para que o jogo seja bem sucedido. Essas regras podem ser transmitidas ou espontâneas. As regras transmitidas são aquelas ligadas aos jogos institucionalizados, passados de geração a geração. Os de regras espontâneas são aquelas que surgem no momento da brincadeira e são combinados entre os que realizam a atividade. De acordo com Negrine e Negrine (2010):

Piaget conclui dizendo que os jogos de regra são os de combinação sensório-motoras (corridas, lançamentos de bolinha de gude) ou intelectuais (cartas, damas), de competência dos indivíduos e regulados por um código transmitido de geração em geração ou por acordos improvisados (NEGRINE; NEGRINE, 2010, p. 88).

Para finalizar, vamos verificar as teorias de Vygotsky. Uma das suas ideias centrais sobre o jogo é que, ele não considerava uma atividade que gerasse prazer, mas também existem vários jogos que causam desprazer, como aqueles que só causam efeito positivo se o resultado for bom. Para Vygotsky, a natureza do jogo encontra-se no mundo imaginário da criança. Grandó(2008) afirma que:

A ação determinada pelo jogo desencadeia a imaginação, dando origem, ou seja, criando uma situação imaginária. Assim, enquanto brinca, a criança aprende a agir numa esfera cognitiva estimulada por tendências internas, ou seja, aprende a agir independente daquilo que ela vê. (GRANDÓ, 2008, p 18).

Partindo da hipótese que a imaginação é a natureza definitiva do jogo, vamos investigar um pouco o pensamento de Vygotsky a respeito disso. O autor considera que, sempre que existir uma circunstância imaginária existirão também as regras de conduta, sociais, e todo jogo resulta dessa situação. Quer dizer, se todo o jogo surge de uma condição imaginária, junto com esse jogo vêm às regras de conduta.

Segundo Macedo (2010) a socialização ocorre por meio da internalização das regras de uma determinada sociedade, que são impostas e muitas vezes incompreensíveis. "O jogo de regras é o produto da vida coletiva, e esse produto engendra essa nova realidade que é a regra (...)" (SALTINI & CAVENAGHI, 2014, p.329).

Ele afirma que no ensino infantil, as habilidades conceituais da criança são desenvolvidas a partir do brincar e do jogo. De acordo com Vygotsky (1984), quando a criança está brincando, sempre está acima da própria idade, acima do seu comportamento, ela é maior do que é na realidade. Grandó (2008) nos explica que:

Vygotsky propõe estabelecer um paralelo entre o brincar e a instrução escolar, defendendo que ambos criam uma zona de desenvolvimento proximal e que, ambos os contextos, a criança elabora habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que passa a internalizar. Esta internalização, segundo o próprio autor, dá-se pela transformação de um processo interpessoal (social) num processo intrapessoal (do aluno) (GRANDÓ, 2008, p. 20-21).

Vygotsky observava no jogo uma pré-narrativa da linguagem escrita. Na ação lúdica realizada por crianças de três a seis anos de idade, é significativo a forma como elas vão aplicar as diferentes formas de interpretação de como perceber os símbolos. Isto demonstra que o autor, considera uma forma de linguagem em estado prematuro e que levará à linguagem escrita. Assim os jogos ajudam na ZDP, conceito que veremos a seguir.

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) foi outro conceito defendido por Vygotsky, onde ele afirmava que o importante não era analisar as dificuldades das crianças, contudo sim as suas distinções, visto que cada um tem um progresso diferente da outra. Vygotsky (1984, p. 97) nos diz que "A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário".

Finalmente, podemos concluir que o autor considerava que a criança prosseguia em seu desenvolvimento através de atividades lúdicas e, por isso, só assim o jogo será capaz de ser conceituado, de acordo com (VYGOTSKY 1994 apud NEGRINE, 2010, P. 96) como "uma atividade condutora que determina a evolução da criança".

3 METODOLOGIA

Quanto ao objeto de estudo, a proposta de delineamento da pesquisa é bibliográfica, por meio de material anteriormente apresentado, fundamentado a partir de informações disponíveis em fontes bibliográficas constituídas por livros, páginas da web e trabalhos científicos de autores renomados que escreveram sobre o assunto. Na pesquisa bibliográfica conforme Horn e Diez (2005, p.73), "o objetivo é buscar compreender as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema-problema ou recorte, considerando-se a produção já existente".

Pádua (2004) afirma que:

A pesquisa bibliográfica é fundamentada nos conhecimentos de biblioteconomia, documentação e bibliografia; sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema. [...] O pesquisador vai aos poucos selecionando, na prática, o que é fonte na sua área de pesquisa. (PÁDUA, 2004, p. 55).

Quanto à forma de estudo, o tipo utilizado foi o exploratório, contribuindo para tornar explícito como o lúdico é importante no desenvolvimento cognitivo das crianças, proporcionando assim uma nova visão sobre essa temática, e quanto a abordagem a pesquisa é qualitativa. De acordo com Prodanov e Freitas (2013):

Pesquisa exploratória é quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso. (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 51-52).

3.1 Sujeitos da Pesquisa

Na pesquisa bibliográfica não existe o contato direto com os sujeitos da pesquisa. De acordo com Pádua (2004, p. 33): A pesquisa bibliográfica é fundamentada nos conhecimentos de biblioteconomia, documentação e bibliografia; sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema.

3.2 Instrumentos de Coleta de Dados e Procedimentos

A pesquisa bibliográfica foi realizada em artigos, livros e sites especializados na temática estudada. Com essa pesquisa, buscaram-se os autores que auxiliaram o atendimento dos objetivos do estudo. A pesquisa documental também se fez presente durante a coleta de dados para o trabalho.

Os autores que corroboraram com essa pesquisa foram: Grando (2008), Marinho (2012), Negrine e Negrine (2010), Kishimoto (2010), Rau (2012), Vygotsky (2003), entre outros.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O lúdico do ponto de vista etimológico vem de ludos, que significa jogo, espetáculo; é o que pertence, ou se refere ao jogo. (FERRATER MORA, 1994). De acordo com Feijó (1992) a ludicidade é uma necessidade básica do ser humano, portanto é espontânea.

Desta forma, “esse significado biológico do jogo, como e escola preparação para a atividade posterior, foi confirmado integralmente através do estudo do jogo humano”. (VIGOTSKI, 2003, p.105). Neste contexto a ludicidade é de grande importância para a criança o tipo de jogo é corresponde sua idade e seus interesses, com sentidos muito importantes em propiciar tantos conhecimentos, hábitos e habilidades que dotará em seus desenvolvimentos intelectuais. Conseqüentemente,

aos jogos pedagógicos; brincadeiras; dinâmicas de grupo; recorte e colagem; dramatizações; exercícios físicos; cantigas de roda; atividades rítmicas e atividades nos computadores[...] o jogo as obriga a diversificar de forma ilimitada a coordenação social de seus movimentos e lhes ensina flexibilidade, plasticidade e aptidão criativa como nenhum outro âmbito da educação”. (VIGOTSKI, 2003, p. 106).

Logo, “O jogo com regras oferece ao educando a socialização, a expressão do prazer, a forma natural de trabalho, além de ser uma preparação para a vida” (KISHIMOTO, 1997, p. 37,38). Contudo o manuseio do jogo potencializa a construção do conhecimento, além do prazer e motivação interna que é natural do lúdico. Segundo Santos (2002) é pelo brincar que a criança se envolve no jogo ate sente a necessidade de partilhar mesmo seu posseiro assumindo a posição de adversário. Logo:

A atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo por isso, indispensável à prática educativa. E, pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem das crianças que em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação a leitura, ao cálculo ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações, geralmente tidas como maçante (AGUIAR, 1998, p.37).

No decorrer dos tempos muitos pensadores colocaram em discussão a importância da ludicidade através dos tempos, mas após Piaget (1896 – 1980) e Vygotsky (1896 – 1934) com a psicologia e com a intervenção do desenvolvimento e de abordagem socio construtivista, essas discussões tornou-se intensas.

A variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo. Neste sentido a autora pontua: (...) a variedade de jogos conhecidos como faz-de-conta, simbólicos, motores, sensório-motores, intelectuais ou cognitivos, de exterior, de interior, individuais ou coletivos, metafóricos, verbais, de palavras, políticos, de adultos, de animais, de salão e inúmeros outros mostra a multiplicidade de fenômenos incluídos na categoria jogo. (KISHIMOTO, 2003, p. 1).

A inserção do lúdico é de grande importância para os professores adotarem em sala de aula. Sendo precoce afirmar que o lúdico no desenvolvimento da aprendizagem, unicamente, irá resolver os problemas de ensino e aprendizagem. Porém a intenção é mostrar que é um meio de contribuir com a aprendizagem, servindo como subsídio importante para transmitir os conteúdos conceituais. (ROCHA, 2000)

Infelizmente, a quem insiste considerar o lúdico como uma perda de tempo, um passatempo. Esse tema permite que vislumbre o lúdico na aprendizagem muito além de um mero passatempo e mais ainda, permitirá que vejamos seus benefícios. Deixando de lado o pensamento que as atividades lúdicas sejam próprias das séries iniciais.

O ambiente escolar pode se transformar em um ambiente agradável e prazeroso de aprender.com o lúdico, permitindo ao professor obter o êxito em sala de aula, tornando-se um importante instrumento facilitador no ensino- aprendizagem.

Observamos, assim o lúdico como ferramenta a ser utilizada em todas as disciplinas que constituem o currículo escolar, e em todas as séries, e nos vários conteúdos programáticos e transversais. (OLIVEIRA, 1986)

A contribuição do lúdico no processo de ensino-aprendizagem partiu da prática educacional com crianças na faixa etária de 4 a 7 anos. Na prática observa-se que a maior parte das crianças aprendia com maior facilidade através de jogos e brincadeiras. Assim, quando brincamos com a criança não perdemos tempo, pois é a melhor forma de iniciar a formação dos seres humanos. (MONTESSORI, 1994)

A motivação do trabalhar com brinquedos, tornou-se fundamental na medida que sua estrutura e dinâmica estão presentes em todas as fases do

desenvolvimento e socialização do ser humano enquanto cidadão. Brincar representa momentos de construção de hipóteses, de diferentes pontos de vista, socialização, possibilidade de explorar e apropriação do espaço e tempo. (VYGOTSKY, 1995)

Brincar é um instrumento muito importante no desenvolvimento afetivo, cognitivo, motor, linguístico e moral. Em um contexto social, quando alguém está brincando significa que esta pessoa está sentindo prazer em realizar a ação. Nós somos movidos, especialmente, pela emoção e pelo prazer e assim fica muito mais fácil assimilar algo a partir do que nos faz bem, sendo aceitável juntar os mais altos níveis de conhecimentos.

É importante desenvolver e estimular para as crianças brincadeiras diferentes da vida diária, mas que façam parte da natureza humana, é na infância o momento de aprendizado e da assimilação que avaliamos indispensável para a vida adulta.

Vygotsky (1991) defende uma relação de constituição mútua, pois a criança se desenvolve na totalidade das interações sociais; e quando as informações ou conhecimentos são internalizados, reestrutura a organização dos atos sobre os componentes, reorganizando o nível do desenvolvimento interno e, por conseguinte, obtendo mudanças nos processos mentais. Assim, pode-se ressaltar que a informação e a convivência no meio social, explicando os seus vários significados, são indispensáveis para o desenvolvimento da criança. Por sua vez, a Educação Física tem muito a colaborar neste processo.

Para Barreto (1998), brincadeira é a atividade lúdica livre, separada, incerta, governada por regras e caracterizada pelo faz de conta. É uma atividade bastante consciente, mas fora da vida rotineira e não séria, que absorve a pessoa intensamente. Ela se processa dentro de seus próprios limites de tempo e espaço de acordo com regras fixas e de um modo ordenado.

Segundo Garcia (2014), é indiscutível que a brincadeira faz parte do processo de desenvolvimento da criança. São através dela que se desenvolvem as primeiras disputas, as primeiras interações sociais, os primeiros sentimentos de conquista e derrota. Com isso podemos concluir que, a brincadeira é um experimento para a vida adulta. Ali está às primeiras visões de divisão econômica, social, política, econômica e até mesmo de gênero.

Algumas brincadeiras podem ser simples, mas isso não enfraquece o seu valor e sua expressiva contribuição para o desenvolvimento da criança. Por exemplo, pular corda parece uma simples atividade física, ninguém discute suas contribuições físicas: reduz o estresse, melhora da capacidade pulmonar, melhora a circulação sanguínea, melhora o sistema nervoso cerebral etc.

É por meio da brincadeira que a criança aprende a lidar com sentimentos de raiva, angustia, medo. É através dela que a criança faz suas primeiras projeções para o futuro e tem suas primeiras ambições.

As brincadeiras terão que ser apresentadas as crianças, de acordo com o nível de desenvolvimento em que estas se deparam e desta forma o professor tem um papel de muita importância, especialmente no processo da educação infantil, pois é ele quem disponibiliza materiais, cria os espaços, participa das brincadeiras, isto é, utilizando as diferentes formas do brincar, o professor faz a mediação na construção do conhecimento da criança (VYGOTSKY, 1984).

A brincadeira vai se estruturando para a criança, que é um ser em desenvolvimento, com base no que é capaz de fazer em cada tempo. Ou seja, ela aos seis meses e aos três anos de idade tem probabilidades diferentes de comunicação, expressão e relacionamento com o ambiente sociocultural no qual se

encontra implantada. Ao longo do desenvolvimento, logo, as crianças vão estabelecendo novas e distintas competências, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e agir de forma mais aberta no mundo (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO 2006).

Por meio do brincar ela aprende, organiza emoções, conhece o mundo, elabora sua autonomia de ação, possibilidades, relações sociais. Às vezes o pai não tem informação do valor da brincadeira para o seu filho. O conceito muitas vezes divulgado é a de que o brincar seja exclusivamente um entretenimento, como se não apontasse outras utilidades mais importantes (LOPES, 2009).

De acordo com Cristine (2014), através do brincar, a criança desenvolve informações fundamentais na formação da pessoa notável, processa informações, organiza suas emoções, visto que aprende, experimenta situações, constrói autonomia de ação, entre outros.

Benjamin (1984) chamava a atenção para as múltiplas possibilidades que a imaginação infantil acha nos restos dos trabalhos do mundo adulto. Onde só conseguimos ver sobras inúteis, as crianças conseguem enxergar um mundo de texturas, formas e cores que vão sugerindo surpreendentes e novas composições com as quais se agradam nos seus jogos simbólicos. Pedacinhos de madeira se transformam em carrinhos; galhos viram estilingues, flechas, arcos, nas brincadeiras de cowboy e índio; retalhos de pano podem servir de vestuário para bonecas; comida de boneca pode ser feita de flores e folhas caídas do jardim, bem arrumadas em pratinhos aproveitados de tampas plásticas.

Segundo Personare (2014), muitos educadores aconselham este tipo de brinquedo para estimular o desenvolvimento intelectual e criativo de crianças pequenas e bebês, já que elas não estão lidando com um brinquedo pronto.

Em uma entrevista ao Jornal Eletrônico G1, um garoto de 15 anos mostrou sua paixão pelo brinquedo montado, e tudo começou com um projeto educacional na qual o estudante e mais alguns garotos participaram. “A gente teve várias aulas para aprender a montar. Deu muito trabalho. Primeiro a gente recolheu o material, latinhas, isopor, peças de computador, palito de picolé e tudo que o professor passou que podia ser usado, para só então começar a montar o barco. Nós gastamos pelo menos uns quatro meses para deixar do jeito que está agora. Não trocaria (a fragata) ou venderia de jeito nenhum”. Além do barco montado pelo estudante, tiveram outros brinquedos que ele e as outras crianças construíram brinquedos nas quais todas se orgulham de ter e brincar.

Os brinquedos reciclados é uma boa forma de incentivar a criatividade da criança, também é passada a conscientização sobre a reciclagem, esta que pode ser feita para vários fins, principalmente para a criança se divertir. A brincadeira está ligada ao processo de desenvolvimento das crianças, assim como às inúmeras habilidades que elas vão contraindo com o decorrer dos anos (MAYARA, 2011).

Em uma matéria na Klin (2014), li que muitos adultos são a favor dos brinquedos reciclados, uma das entrevistadas citou o fato de que o brinquedo reciclado trabalha a expressão pessoal da criatividade, além do ato da consciência sobre o consumismo, pois estes brinquedos são de custos baixos. Já outro entrevistado diz que ele mesmo constrói os brinquedos e citou: “Quando as crianças percebem a quantidade de coisas legais que são descartadas tendem a parar e prestar um pouco mais de atenção e conseguem vislumbrar que dá pra fazer coisas divertidas. São noções de sustentabilidade que consigo debater com a criança”.

De acordo com Neide (2012), ao mesmo tempo em que as crianças brincam com os brinquedos reciclados, elas aprendem sobre a importância da reciclagem, e

de como esse ato ajuda o nosso planeta. Com os brinquedos feitos a base de sucata, as crianças estimulam a imaginação, despertam a sensibilidade e, acima de tudo, expandem seu conhecimento, ao mesmo tempo em que se divertem.

Reciclando diferentes materiais em brinquedos, se obtém grandes benefícios para o meio ambiente, mas também é uma ótima forma de estimular a criatividade, a perspicácia e a atitude tecnológica das crianças. E a satisfação pode chegar a ser tanta ou mais que comprando um brinquedo novo (FERRER, 2013).

Segundo Silva e Souza (2011), os brinquedos recicláveis são capazes de proporcionar diversão às crianças e contribuir com a preservação do meio ambiente.

Há uma gama enorme de brinquedos que podem ser confeccionados através da reciclagem. Crianças amam fazer seus próprios brinquedos e ganhar os mesmos, pois são diferentes. Brinquedos recicláveis nunca serão padronizados, em algo sempre será diferente de um anterior e é isto que criança ama. Além disso, é absolutamente sensacional a oportunidade da construção de um brinquedo com a ajuda do seu filho; isso faz com que haja um tempo de pai/mãe e filho, um tempo delicioso de interação ao mesmo tempo em que educa-se uma criança (THOR, 2013).

Construir brinquedos a partir dos recicláveis, além de introduzir temas como preservação do meio ambiente e responsabilidade social, resgata a antiga cultura da criação de brinquedos artesanais (ANDRÉ, 2010).

Segundo Sustentabilidade Facel (2014), trabalhar com sucata também ajuda as crianças a desenvolver a imaginação, criatividade e o senso estético, além de resgatar o valor do próprio brinquedo. A intenção do boneco de sucata é, além de estimular a criança à reciclagem, ajudá-la também a proporcionar para si mesma e para outras crianças a alegria de um material transformado de lixo em brinquedo.

Muitos objetos vão para o lixo; produtos que demoram séculos para se degradarem, que poluem o meio ambiente, machucam animais marinhos quando descartados no mar e ainda por cima criam um ciclo de destruição que estamos em tempos de controlar e não aumentar. E isso é um grande desperdício visto que a grande maioria esmagadora do lixo pode ser transformado em brinquedos recicláveis (THOR, 2013).

Esse lixo, cada vez mais volumoso na sociedade, é composto de resíduos de nossa cultura, de objetos que os adultos não usam mais e que recuperam a vida nas mãos de uma criança, a qual, a partir deles, renova a história (...) poderíamos adaptar esse material, aproveitando inclusive a habilidade da própria criança para isso. (FREIRE, 1983).

De acordo com Cizs (2014), a sucata oferece inúmeras possibilidades criativas. É definitivamente encantador ver uma criança transformar, uma simples caixa de leite, por exemplo, em uma fantástica nave espacial com tripulantes e tudo. Os efeitos são diversos, imprevistos, e por isso mesmo fascinante, pois expressa uma enorme liberdade no criar.

Brinquedos feitos com materiais recicláveis são apropriados para ensinar valores às crianças. Elas observam o quanto é legal ter um objeto feito por elas mesmas, aprendem sobre preservação do meio ambiente e reciclagem, conseguem achar divertimento com coisas muito mais simples, não somente através dos brinquedos caros (CASCAVILHA, 2013).

Fazer seus próprios brinquedos é fácil. Muitos dos materiais aproveitados estão à disposição, como caixas de papelão, tampas ou garrafas PET. Basta usar um pouco da imaginação e seguir algumas instruções simples para transformar os

objetos do dia a dia em brinquedos incríveis. O processo de elaboração, em si, já é diversão garantida. E, depois de feito, o brinquedo ainda ganha mais importância, afinal, foi à criança quem o fez (FERREIRA, 2014).

Construir os brinquedos com materiais recicláveis é muito fácil e econômico, podemos utilizar materiais usados em nosso dia a dia, que já foram aproveitados. Na construção dos brinquedos, estimulamos a habilidade manual, e educamos as crianças sobre como é importante a reciclagem para o meio ambiente, mostramos que podemos transformar objetos que aumentariam o acúmulo do lixo em novos brinquedos.

Duarte e Campgnoli (2014) falam que através da interferência da criança na transformação dos objetos para a construção de seu próprio brinquedo, ela realizará um trabalho criativo, resultando em um brinquedo produzido por ela mesma que ganhará, por esse motivo, um valor afetivo diferenciado. A criança brincará com outros “olhos” com aquilo que puder construir.

No Macapá, houve uma oficina de brinquedos com materiais reciclados dentro de um Shopping Center, onde a criança aprendia a dar valor aos objetos, além de aprender sobre reciclagem, desenvolviam a criatividade e se sociabilizavam com outras crianças. A coordenadora de marketing do Shopping comenta sobre o projeto: “Trabalhar com materiais recicláveis ajuda as crianças a desenvolverem a imaginação, a imaginação e o senso estético, além de resgatar a importância do próprio brinquedo. A intenção dos brinquedos recicláveis é estimular a criança à reutilização”. Os depoimentos dos pais foram bastante afirmativos sobre o projeto que houve dentro do Shopping de Macapá sobre brinquedos e materiais reciclados, um dos depoimentos é de uma mãe de uma menina de 5 anos que participou da oficina: “Noto a importância da minha filha poder interagir com outras crianças e também desenvolver uma consciência sustentável, aprendendo a valorizar pequenas coisas que nem nós mesmos damos valor. Percebo a alegria dela e das outras crianças ao transformarem o lixo em um brinquedo”.

De acordo com a Geração Bebê (2014), incluir as crianças na confecção dos brinquedos é algo muito bom para todos. Exercita a imaginação e a criatividade e faz com que o pequeno se interesse mais ainda pelo objeto em questão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período em que se desenvolveu este estudo, procurou-se analisar com teoria e prática das possibilidades de tratar a importância da ludicidade na sala de aula como metodologia educacional, sem esquecer as problemáticas que cercam o lúdico na contemporaneidade. Nessa verdade, percorreram-se caminhos que levassem a forma simbólica, lúdica, de tensão ludus/paidia e cultural de brincadeira, presente tanto no sistema formal como não formal.

A necessidade de trabalhar este tema é a busca de viabilizar os brinquedos e jogos na sala de aula como um recurso atrativo no ensino e aprendizagem. Buscando dinamizar as aulas numa forma participativa envolvendo a todos da escola.

Neste sentido acredita-se ter indicado caminhos possíveis de serem percorridos no trabalho docente para o trato com este conhecimento, levando em consideração as implicações que uma abordagem fragmentária e simplista do brincar pode trazer ao processo educacional como um todo.

O brincar é a primeira etapa da criança e nessa vertente é que se pode atuar com qualidade no processo do ensino e interferir na aprendizagem com a atuação do lúdico.

Na escola, jogos e brinquedos tem sido um tema abordado diante de educadores e pedagogos, fato preocupante, porque os mesmos utilizam dessa ferramenta como “passatempo”, sem objetivos, deixando algumas crianças ociosas e fazendo do próprio lúdico uma desorganização.

Por fim, pode-se concluir que a música possui diversos significados importantes no cotidiano das crianças. Pois, se for utilizada de forma adequada pode ser um agente facilitador no processo de ensino e aprendizagem das mesmas.

Dessa forma, a música é uma atividade totalmente lúdica e que através dela pode estimular o conhecimento das crianças. Ou seja, a ludicidade torna-se algo extremamente importante na educação infantil.

Já que se a música for ensinada de forma correta a criança pode aprender um conteúdo facilmente, como foi demonstrado no item anterior. Lá demonstrava que existe várias músicas que podem ensinar português e até mesmo matemática.

A música pode ser considerada como um estilo de aprendizagem que é construída socialmente e culturalmente. E que quando é inserida em um contexto escolar, auxilia na aprendizagem e desperta a curiosidade das crianças nas diversas áreas.

Em suma, a musicalização é extremamente importante nessa fase escolar por que a criança aprende brincando. Mas, nem sempre os professores utilizam esse método para ensinar as crianças, logo, a maioria das aulas são monótonas. Ou quando acontece é superficial.

Com base nos textos utilizados para a realização do presente trabalho podemos constatar que o brinquedo utilizado dentro da escola ajudará do desenvolvimento da criança, e a educação física terá um papel fundamental, pois trabalhará com o lúdico, deixando a atividade mais prazerosa e divertida.

Há muitas maneiras e meios de se trabalhar o desenvolvimento da criança através de jogos e brincadeiras, a educação se torna dentro do ambiente escolar uma prática fundamental e de muita importância, e percebemos que muitos educadores não buscam outros meios para se trabalhar o desenvolvimento infantil.

Analisando a educação, as atividades lúdicas contribuem com o desenvolvimento motor, cognitivo, social e intelectual da criança, e de acordo com o estudo feito, os brinquedos desenvolvem o mesmo. As crianças gostam de coisas diferentes, de aprender brincadeiras novas, e elas tem muito que aprender com esse tipo de material.

A educação é uma ferramenta educativa que vai além de habilidades motoras, desenvolve-se também a capacidade crítica e reflexiva dos alunos, diante das atividades com materiais reciclados, os alunos se tornam mais reflexivos, mais criativos, constroem uma formação integral.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. Jogos divertidos e brinquedos criativos. Petropolis: Vozes, 2004.

ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. 2008.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1987.

- ANTUNES, D. A. O direito da brincadeira a criança. São Paulo: Summus, 2001.
- ARANHA, Ma Lucia de Arruda. História da Educação. São Paulo: Ed. Moderna, 1996.
- ANDRADE, Maria Isabel e RODRIGUES, Simone Pascoal. Brinquedoteca: Uma alternativa pedagógica, 1995. Relato de Experiência_ Universidade da Amazônia Unama, Belém-Pará.
- BACELLAR, Marília. Que gente é essa? Estudos Sociais, 2a Série. São Paulo: Editora do Brasil, 1998.
- BARROS, João Luiz da Costa. A valorização da ludicidade enquanto elemento construtivo do modo de vida das crianças em nossos dias. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 2001, vol. 1-2.
- CAVALARI, Ricardo. Trabalhando recreação. Ed. 10. São Paulo, 2008.
- FALCÃO, A. P. B. RAMOS, R. O. A importância do brincar e do ato de brincar para o desenvolvimento psicológico de crianças de 5 a 6 anos. Belém/PA, 2002.
- FELINTO, Marilene. Do que você gosta de brincar?. Folha de São Paulo. 500 Brincadeiras. São Paulo, 16 de Abril, 2000.
- FERNANDES, Florestan. O folclore em questão. São Paulo: Hucitec, 1989.
- FERREIRA, A. B. de H. Mini Aurélio Escolar Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.
- FERNANDES, Florestan. O folclore em questão. São Paulo: Hucitec, 1989.
- FREIRE, João Batista. Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física. 1ª edição, São Paulo, Editora Scipione, 1989
- _____. Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1994.
- FRIEDMANN, A.. Brincar, crescer e aprender: O resgate do jogo infantil. São Paulo, SP: Moderna. 1996
- FRIEDMAN, Adriana. O Direito de Brincar. 4o Ed. São Paulo: Scritta, 1998.
- GRANDO. R.C. O jogo e a matemática no contexto da sala de aula. São Paulo: Paulus, 2ª edição, 2008.
- GUILLEMOT, Paulo. “Brinquedos educativos e seus benefícios no crescimento das crianças”. Disponível em <<http://www.eltorreon.com/brinquedos-educativos-e-seus-beneficios-no-crescimento-das-criancas.html>> Acesso em 14 de dez. 2018.

HUIZINGA, J. Homo Ludens. O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1971.

HORN, G. B; DIEZ, C. L. F. Metodologia de Pesquisa. Curitiba: IESDE, 2005.

MARINHO, H. R. B. Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade. 2. Ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

_____. Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade. Curitiba: Intersaberes, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. Ed. Cortez 2o ed. 1997.

KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. LDB e as instituições de Educação Infantil: desafios e perspectivas. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl. 4, p. 7-13, 2001.

_____. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. ANAIS DO I SEMINÁRIO

NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/338978722/2-3-Brinquedos-Brincadeiras-Tizuko-Morchida> Acesso em 16 de maio de 2023

MACHADO, Marina Marcondes. O brinquedo-sucata e a criança - A importância do brincar, atividades e materiais. 5ª ed. São Paulo, SP: Loyola, 2003.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Pedagogia da Animação. Campinas: Papirus, 1991.

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

NEGRINE, A. S.; NEGRINE, C. S. Educação infantil: pensando, refletindo, propondo. Caxias do Sul: Educs, 2010.

ORÍCIO, M. de S.; TRIGO, R. W. de M. A ludicidade e sua relação com a educação física infantil. Conexão, v. 7, n. 2, p. 116-124, jul./dez. 2012

PÁDUA, E. M. M. de. Metodologia da Pesquisa. 10 ed. rev. E atual. Campinas: Papirus, 2004.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

PIAGET, J. GARCIA, R. (1987a). Psicogênese e História das Ciências. (Jesuíno, M.F.M.R., Trad.). Lisboa: Dom Quixote. (Original publicado em 1983).

RAU, M.C.T.D. Educação infantil: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem. Curitiba: InterSaberes, 2012^a.

ROCHA, Ruth. Para Toda Criança: Os direitos da criança em palavras e imagens, Artigo 31, Editora Ática, 2000.

SILVEIRA, L. Educação física e atividade lúdica: o papel da ludicidade no desenvolvimento psicomotor. RevistaDigital. Buenos Aires, nº 154, Março 2011.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente São Paulo: Martins Fontes. 1984
_____. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, V. B. de (Org.). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ZANLUCHI, F. B. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

<https://escoladainteligencia.com.br/blog/ludicidade-na-educacao-infantil/>

<https://novaescola.org.br/conteudo/17447/socializacao-na-educacao-infantil-o-queacontece-quando-uma-crianca-encontra-a-outra>

O LÚDICO E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Manuela Shirley de Santana Costa¹
Izolda Maria de Carvalho Silva²

RESUMO

Atualmente, o educador encontra diversos desafios e dificuldades no processo educacional, e desta forma, é preciso estar sempre em busca de novas metodologias, formas diferenciadas de aprendizagem e como desenvolver tal aprendizagem na vida do educando. Dessa forma é fundamental que no ambiente escolar os professores utilizem ferramentas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo o presente trabalho se propõe em trazer a discussão o quanto o ato de brincar pode ser explorado como método de aprendizado dos alunos. A metodologia utilizada foi de revisão bibliográfica. Esse estudo se justifica devido à necessidade da melhor compreensão como o brincar pode ser uma excelente ferramenta de aprendizagem e de formação do indivíduo como cidadão. Os resultados desse estudo demonstraram que o conhecimento é algo que se renova assim como o lúdico, para isso o professor precisa ter um bom embasamento teórico e também uma fundamentação bem estruturada e ser consciente de que o trabalho com educação e principalmente com as crianças precisa ser renovado para levar atividades que estão adaptadas a situações vivenciadas por elas no cotidiano. Portanto com esse estudo foi observado que é importante que os professores da educação infantil não utilizem apenas estratégias de ensino centradas em ações rotineiras e conteudistas, e sim também utilizar estratégias motivadoras e lúdicas que valorizem o saber, estimulando os alunos a buscar mais informações além daquelas apresentadas em sala de aula. Sendo assim, o uso de recursos lúdicos como estratégia de aprendizagem são recursos fundamentais para a promoção do conhecimento, como também de desenvolver práticas para educação.

Palavras chaves: Brincar; aprendizado; infância.

ABSTRACT

Currently, the educator finds several challenges and difficulties in the educational process, and in this way, it is necessary to always be in search of new methodologies, different forms of learning and how to develop such learning in the student's life. Thus, it is essential that, in the school environment, teachers use playful tools in the teaching-learning process. In this way, the present work proposes to bring the discussion about how much the act of playing can be explored as a method of learning for students. The methodology used was a bibliographic review. This study is justified by the need for a better understanding of how playing can be an excellent tool for learning and training the individual as a citizen. The results of this study demonstrated that knowledge is something that is renewed as well as playfulness, for this the teacher needs to have a good theoretical basis and also a well-structured foundation and be aware that work with education and especially with

children needs to be renewed to take activities that are adapted to situations experienced by them in everyday life. Therefore, with this study, it was observed that it is important that teachers not only use teaching strategies centered on routine actions and content, but also use motivating and playful strategies that value scientific knowledge, encouraging students to seek more information beyond those presented in the classroom. Therefore, the use of ludic resources as a learning strategy are fundamental resources for the promotion of knowledge, as well as for developing practices for education.

Keywords: Playing; learning; infancy.

1 INTRODUÇÃO

Ao decorrer da infância, a criança desenvolve as interações entre o mundo em que a cerca e o meio, ao qual estão inseridos, ambos permitem o aprendizado de forma eficaz. A criança passa por um processo de desenvolvimento, até chegar ao processo das séries iniciais. A educação infantil promove o desenvolvimento inicial das crianças, e é neste período em que ela compreende valores, sentimentos e emoções, desenvolvendo também a própria autonomia e identidade (BENJAMIN, 2007).

Atualmente, o educador encontra diversos desafios e dificuldades no processo educacional, e desta forma, é preciso estar sempre em busca de novas metodologias, formas diferenciadas de aprendizagem e como desenvolver tal aprendizagem na vida do educando. A imaginação é fundamental no processo de desenvolvimento e na aprendizagem. Segundo Vigotsky (2009) a base da imaginação está nas experiências. Desse modo é possível considerar que quanto mais ricas forem as variedades de experiências que a pessoa viver, maior será a capacidade de imaginação desta pessoa. Dessa forma é fundamental que no ambiente escolar os professores utilizem ferramentas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem.

As diferentes didáticas tais como o uso do lúdico, os desenhos livres, as narrações de histórias, o uso de jogos, o uso de teatros são exemplos de atividades que podem promover o desenvolvimento da imaginação, transformar a realidade dos alunos, desenvolvendo, a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes, facilitando assim o processo de ensino aprendizagem na educação infantil. No mundo atual é cada vez maior a necessidade de promover a capacidade de criar e inovar, já que ideias estão sendo cada vez mais valorizadas. Assim as escolas devem ser um espaço que permita a exploração do aluno e a imaginação. Neste contexto, o professor deve sempre se manter atualizado a respeito das inovações na sociedade e no campo educacional, como a utilização de jogos e brincadeiras como recursos de aprendizagem (CORIA-SABINE; LUCENA, 2009).

Para que isto ocorra, é necessário que haja um planejamento, e que este seja apropriado ao ambiente escolar e esteja de acordo com os interesses e necessidades dos educandos. Importante ressaltar que inserindo o lúdico na grade curricular, não exclui os demais conteúdos, considerando que todos devem estar interligados entre si. Permitir o lúdico em sala de aula, em meio aos demais

conteúdos, é permitir que este seja utilizado como ferramenta para um melhor desenvolvimento psíquico e emocional do educando (BROUGÈRE, 2011).

Desse modo o presente trabalho se propõe em trazer a discussão o quanto o ato de brincar pode ser explorado como método de aprendizagem dos alunos. Este trabalho será uma pesquisa bibliográfica, com discussão fundamentada em livros, artigos científicos, teses e dissertações relacionadas ao brincar na educação infantil e acerca do funcionamento do cérebro e seu desenvolvimento nos últimos quinze anos. Esse estudo se justifica devido à necessidade da melhor compreensão como o brincar pode ser uma excelente ferramenta de aprendizagem e de formação do indivíduo como cidadão.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O BRINCAR E O LÚDICO

O brincar é uma das múltiplas linguagens da criança, seu interesse volta-se ao lúdico e ao que é leve, portanto, respeitar a infância significa permitir que ela fizesse uso da sua linguagem natural na construção de novos saberes e desta forma se apresenta significativo. Concordando ao que Jaques traz (2007, p 39) “exemplo desse avanço pode ser observado quando a criança for capaz de constatar que, ao juntar todos os lápis dos amiguinhos da sala, ela terá mais lápis do que lápis de uma determinada cor”, essas relações simples constroem significado ao brincar, trocar, representar, apresentando assim, o poder do lúdico nas representações da criança.

Neste sentido o brincar que pode ser considerado inerente à criança, tem cargo chefe nas aprendizagens, compreensões e interiorizações que as crianças fazem do mundo e sociedade. Friedmann (2012) nos apresenta a importância de conhecer as crianças por meio do brincar, interagindo com elas, observando seu brincar espontâneo para preparar atividades lúdicas e espaços que estimulem as crianças em suas atitudes lúdicas.

A ludicidade tem ganhado gradativamente mais espaço na sociedade. Segundo Santos (2008, pág. 57) as “[...] atividades lúdicas fazem parte da vida do ser humano e, em especial, da vida da criança”. Durante muito tempo, o brincar era visto como algo sem importância, e somente em meados de 1950 é que começou a ser valorizado. As brincadeiras auxiliam na elaboração do lúdico, este que se revela por meio de valores que qualquer ser humano carrega em cada etapa de sua vida, assim como trata Brougère (2013, pág. 25) “[...] um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos [...]”.

As crianças acabam desenvolvendo muitas habilidades em torno da brincadeira, como memória, imaginação e criatividade. Santos (2008) afirma que o brincar auxilia muito para a expansão intelectual da criança:

O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS, 2008, p. 110).

Sem perceber, a criança se diverte a todo instante, desde quando era um bebê. Primeiramente, ela brinca e se distrai com o sujeito ou o instrumento que chama mais sua atenção, e ao longo de seu crescimento físico e mental as brincadeiras se tornam mais socializadoras (BROUGÈRE, 2011). A criança amplifica uma enorme necessidade de brincar, e isto a envolve completamente, pois tudo que é mais divertido acaba se tornando mais interessante. E é deste modo que a criança fortalece também uma interação social, conforme afirma Cunha (1994, p. 11) “porque, brincando, a criança desenvolve a sociabilidade, faz amigos e aprende a conviver, respeitando o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo”.

Adequar a interação ao universo em que o educando vê a si próprio e aos demais garante que elas troquem conhecimento e aprendizagem de forma expressiva, assim como determina Fortuna (2011):

A brincadeira é tão importante para o desenvolvimento humano que até mesmo quando ocorrem brigas ela contribui para o crescimento e a aprendizagem. Negociar perspectivas, convencer o opositor, conquistar adesões para uma causa, ceder, abrir mão, lutar por um ponto de vista – tudo isso ensina a viver (FORTUNA, 2011, p. 09).

É essencial que haja esta relação e a brincadeiras com demais crianças, pois conseqüentemente ela compreende a respeitar e cumprir regras pré-estabelecidas, a dividir o espaço ou o brinquedo e idealizar novas amizades. Ela ganha experiências e desta forma é proporcionado a ela o início de relações sociais e emocionais (SANTOS, 2008).

Brincadeiras e jogos podem ser vistos como um grande laboratório, em que crianças e adolescentes experimentam novas formas de agir, de sentir e de pensar. Brincando, a criança busca se adaptar de forma ativa à realidade onde vive, mas também emite juízos de valor, inclusive sobre o que considera passível de melhora (OLIVEIRA, 2010, pág. 26).

A brincadeira pode ser traduzida como sinônimo de conhecimento, visto que é por intermédio dela que a imaginação e criatividade da criança afloram, e ela imagina aquilo que poderá se concretizar mais tarde. Traz, também, a sabedoria e o papel que assume a realidade em que está estabelecida (CUNHA, 2002).

A educação infantil é considerada o momento ideal para que a criança faça uso desta linguagem, e aqui que ela explore de forma intensa o lúdico. Para que se consiga um resultado efetivo sobre essa metodologia, primeiro é preciso compreender que a escola não é um ambiente em que as crianças são “deixadas” para serem “cuidadas”, e sim o melhor espaço e um dos mais importantes para o aperfeiçoamento efetivo da criança (FORTUNA, 2011).

Assim, entende-se que a escola cuida, brinca e ensina de formas diversificadas cada criança, e desta forma contribui o progresso das habilidades infantis, oportunizando o educando a construir seu próprio caráter e personalidade. É neste espaço que as crianças têm a comodidade de manusear determinados brinquedos e acontece o “diálogo” entre criança-brinquedo, e criança-criança (SANTOS, 2008”).

É necessário que haja um espaço eficaz para que as brincadeiras sejam possíveis, e que o mesmo seja bem explorado pelo educador. Faz-se necessário também que o educador seja favorável e maleável quanto ao brincar:

A ação do professor de educação infantil, como mediador das relações entre as crianças e os diversos universos sociais nos quais elas interagem, possibilita a criação de condições para que elas possam, gradativamente, desenvolver capacidades ligadas à tomada de decisões, à construção de regras, à cooperação, à solidariedade, ao diálogo, ao respeito a si mesmas e ao outro, assim como desenvolver sentimentos de justiça e ações de cuidado para consigo e para com os outros. (BRASIL, 1998, p.43).

Sendo assim o professor detém um papel muito importante no nesta fase da vida da criança, sendo guiando as brincadeiras ou deixando que cada educando seja responsável em fazer a brincadeiras acontecer. É necessário que o educador esteja sempre em busca e construção de opções eficazes afins de que os alunos possam construir o conhecimento de forma eficaz, pois de acordo com Friedmann (2003, pág. 46) “o papel do educador é primordial, pois, é ele quem cria espaços, oferece os materiais (...), ou seja, media a construção do conhecimento”. Sendo assim, é necessário que o educador reconheça as necessidades de seus alunos, com o intuito de realizar uma análise preliminar, detectando assim, as principais dificuldades e possa desenvolver alternativas para resolver os problemas.

Considerando e analisando cada dificuldade diagnosticada, pode-se desenvolver uma alternativa enérgica e dinâmica para se alcançar efeitos eficazes. Para que isso ocorra, educador e educando devem estar engajados, e o educador sendo mediador do processo ensino-aprendizagem. O educador deixa de ser além de apenas alguém que repassa o conteúdo para alguém que pode trabalhar de forma diferenciada, e criativa. Através de trabalhos diversificados, o educando consegue desenvolver e trabalhar sua própria criatividade (DUPRAT, 2015).

Para que isto ocorra, é necessário que haja um planejamento, e que este seja apropriado ao ambiente escolar e esteja de acordo com os interesses e necessidades dos educandos. Importante ressaltar que inserindo o lúdico na grade curricular, não exclui os demais conteúdos, considerando que todos devem estar interligados entre si. Permitir o lúdico em sala de aula, em meio aos demais conteúdos, é permitir que este fosse utilizado como ferramenta para um melhor desenvolvimento psíquico e emocional do educando (BROUGÈRE, 2011).

2.2. O LUDICO NOS ANOS INICIAIS DE APRENDIZAGEM

A palavra lúdica tem origem no latim “ludus” e possui o significado de brincar (CORIA-SABINE, 2009). Pode-se considerar que o significado de brincar estão incluídos diversos modos de entretenimento infantil, como jogos, brinquedos sendo influenciado também por aqueles que fazem parte, ou seja é relativa a quem briga e joga. Além disso, a função atribuída ao lúdico oportuniza o aperfeiçoamento da conduta educativa e também da aprendizagem do indivíduo (SANTOS, 2008).

O jogo não está somente no material, mas também na possibilidade de planejar, criar e executar por meio do pensamento um mundo novo. Quando nos

referimos à educação, percebe-se a imensidão de desafios e dificuldades que esta área enfrenta para ser considerada inovadora e eficiente na aprendizagem (RAU, 2011). Por isso, é importante ressaltar que esse tema é totalmente importante na educação infantil onde há o desenvolvimento de habilidades, valorização e também para a construção de conhecimento visto que há uma troca do mesmo em um processo de amadurecimento.

Tendo em vista que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, ela possui a finalidade do desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, seja em caráter físico, psicológico, intelectual ou social, completando as ações da família e da comunidade que as rodeiam (CRAIDY, 2011). Dessa forma, é possível dizer que as escolas como instituições educacionais é um lugar não somente de absorção de conhecimentos, mas também um lugar que a criança irá se descobrir e ampliar as experiências com a sociedade, seja ela por meio de experiências individuais, sociais, culturais.

A escola é um espaço em que a brincadeira lúdica é um dos inúmeros caminhos que os educadores podem seguir para facilitar o processo de aprendizagem do aluno, isso inclui a adaptação do mesmo em uma realidade que pode ser a que ele não está incluído no dia a dia. Quando não há por parte da criança interação com outros colegas, seja ela por brincadeiras ou conversas, isso acarreta problemas como a inibição e comunicação. Por isso, cabe ao educador, especialmente de ensino infantil, romper dificuldades que impendem o favorecimento do “brincar” (BUSS, 2013).

Para os docentes, o espaço escolar garante que a brincadeira é uma realidade e uma possibilidade de educação em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente. É claro que, as atividades lúdicas possuem diversas modalidades e não são imutáveis através do tempo e por isso são diferentes em cada época. Como toda ação realizada pelo ser humano ao lúdico também sofre alterações que são influenciados por diversos fatores que dependem do momento e contexto histórico, sendo adaptado pelos próprios indivíduos de acordo com as necessidades (DUPRAT, 2015).

O brincar é constituído em ação, divertimento e até mesmo expressão livre pois quando a criança interage e brinca, ela acaba transparecendo uma maturidade que ainda não foi formada, mas que, no entanto, ela se sente confiante para realizar, possibilitando a conquista e a formação da sua identidade (GEBIEN, 2012).

A brincadeira quando presente na educação infantil serve para que a criança tenha contato com a exploração, curiosidade, raciocínio, emoção e autoconfiança, que irá fazer com que ela tenha valores a agregar quando está em um grupo. O lúdico é um ambiente capaz de fazer com que a criança tenha espontaneidade em suas ações buscando internamente ela própria, a fim de ser criativa e segura (FRIEDMANN, 2012).

Quando esse ambiente é proporcionado, fisicamente e mentalmente a criança está sendo impulsionada a realizar ações que irá proporcionar prazer à satisfação, além de estar em uma constante troca de diálogos e comunicação. E por isso, os jogos, brincadeiras são meios que favorecem a aprendizagem na educação infantil. Conforme essas crianças crescem, o que fazia parte das brincadeiras antes são trazidas para o agora, pelo escutar, ver, observar e experimentar (FORTUNA, 2011).

Quando uma família procura uma escola, ela irá considerar as necessidades básicas das crianças e também a suas próprias. Por vezes, a realidade em que uma família se encontra, seja ela economicamente ou socialmente, não auxilia a observação de mudanças que podem proporcionar a criança algo diferente da sua realidade. Os centros de educação infantil possuem o intuito de mudar essa percepção, pois é um ambiente em que as crianças podem interagir, brincar e se sentem confortáveis em ficar (OLIVEIRA, 2010).

A importância do lúdico na educação infantil é compreender que a criança possa ter direito e total liberdade para usufruir desses espaços sociais. O educador tem que possuir a consciência que as atividades lúdicas fazem parte do processo da educação da criança (DUPRAT, 2015).

É possível identificar em um dos trechos do livro de Coria-Sabine e Lucena (2009) que as autoras possuem uma percepção positiva quanto às atividades lúdicas (CORIA-SABINE e LUCENA, 2009):

O trabalho com jogos, com brincadeiras e com linguagens artísticas podem ser um caminho para a construção do conhecimento da criança na fase pré-escolar". É preciso resgatar os jogos simbólicos, os jogos regrados, as atividades de recreação e etc., tanto com suas manifestações verbais e não verbais, para que a linguagem verbal e socializada possa se transformar em um verdadeiro instrumento do pensamento (CORIA-SABINE e LUCENA, 2009, p.34).

É possível perceber o quão difícil é para um professor que atua em escolas de educação infantil quando o mesmo reconhece o quanto é diversificado e desafiador trabalhar com crianças. Para isso, existe uma grande necessidade de formações continuadas para que o profissional possa obter práticas pedagógicas que irão influenciar os alunos, possibilitando a troca de experiência entre eles. Muitas vezes, o profissional que não procura atualizações e formações continuadas acabam desenvolvendo dificuldades na transmissão de conhecimentos (PIANEZZER, 2013).

Sabe-se que, o conhecimento é algo que se renova assim como o lúdico, para isso o professor precisa ter um bom embasamento teórico e também uma fundamentação bem estruturada e ser consciente de que o trabalho com educação infantil e principalmente com as crianças precisa ser renovado para levar atividades que estão adaptadas a situações como essas (RAU, 2011).

É importante que o educador esteja convencido que certos métodos lúdicos irão ajudar a definir e redefinir limites entre as crianças. As atividades de brincadeiras na educação infantil ocorrem já há muitos anos. Entretanto, é importante que o profissional da educação consiga diferenciar o que é brincadeira livre e o que é atividade pedagógica com aspectos lúdicos (CORIA-SABINE; LUCENA, 2009).

Uma característica da brincadeira livre é que nela existem elementos fundamentais que são importantes a serem considerados, como por exemplo a incerteza, a ausência de consequência necessária e a tomada de decisão pela criança. Já a atividade pedagógica com aspectos lúdicos é utilizada como por exemplo na alfabetização, sendo planejadas pelos professores com intuito de auxiliar na aprendizagem (GEBIEN, 2012).

A interação entre o aluno e o professor também são muito importantes pois o contanto entre eles tornará a socialização mais fácil. Cabe ao professor o papel de ornar o espaço e disponibilizar brinquedos e desenvolver brincadeiras juntamente com as crianças, isso pode ser feito tanto no espaço interno ou no espaço externo da escola. Entretanto, é importante salientar que o professor respeite o ritmo e o engajamento do aluno com certa atividade lúdica (PIANEZZER, 2013).

O professor também em sua função pode desenvolver atividades lúdicas que ajude as crianças a descobrir a funcionalidade e a composição de certas matérias, como por exemplo à elaboração de jogos em grupo para crianças mais velhas e os de construção para as crianças mais novas, isso depende da necessidade e desenvolvimento que é percebido individualmente (LÜCK, 2012).

As atividades lúdicas devem estar na educação infantil pela sua eficácia e não necessariamente para ocupar tempo. Elas são necessárias para que a criança consiga antes de tudo socializar para que não fique reclusão, e passe a interagir com a comunidade de forma leve. Quando as atividades lúdicas são inseridas na educação, a criança não está somente brincando, ela está manipulando significações culturais (LIBÂNIO, 2012).

Nos dias de hoje, nota-se grande influência da televisão na cultura lúdica, isso ocorre pois a as referências disponibilizadas pela mídia influenciou o modo como a criança se relaciona com as brincadeiras, com os brinquedos. Uma imagem que antes era a valorização e construção cultural da criança, transformou a vida e a cultura da mesma (DUPRAT, 2015).

Além do valor educacional, a atividade lúdica é um ótimo recurso pedagógico. E existem diversos motivos pelos quais os educadores os inserem no dia a dia das crianças na educação infantil. O lúdico não é necessariamente o ensino por meio de brincadeiras e jogos, mas sim nas características que os compõem, na forma em que o professor transmite, no objetivo de cada atividade e um e principalmente no papel no aluno quanto à ludicidade (RAU, 2011).

Por meio das atividades lúdicas, a criança é estimulada a ascender a sua criatividade e não necessariamente sua produtividade. Por ele fazer parte desse processo pedagógico a responsabilidade que o cabe é a vontade de participar e interagir com alegria e satisfação nas brincadeiras (CORIA-SABINE; LUCENA, 2009).

Na educação infantil, é onde as crianças se sentem à vontade para se expressar, elas possuem liberdade para criar e as atividades lúdicas são apenas ferramentas para auxilia-las, tendo em vista que quanto mais tempo a criança está dentro da escola participando e realizando esse tipo de atividade, mais o ato de brincar é estimulado e incentivado pelos professores (OLIVEIRA, 2010).

E é por isso que as concepções dos educadores são tão importantes quanto ao ato de brincar, pois as atividades lúdicas são atos que fazem parte involuntariamente da infância e é uma ferramenta fundamental para que a criança possa formar relações e cultura na sociedade (LÜCK, 2012).

Em um dos trechos do livro de Coria-sabine; Lucena (2009) é possível compreender que a sala de aula deve ser um espaço aberto onde a cooperação se torne a tônica nas relações entre o professor e o aluno. Além disso, as atividades de

ensino devem ser organizadas com o intuito de estabelecer um desafio e um convite ao raciocínio.

Sendo assim, o lúdico pode ser considerado uma necessidade humana que proporciona a interação da criança com o ambiente que está inserido. Essas atividades contribuem para a incorporação de valores, práticas e desenvolvimento culturais, assimilação de novos conhecimentos e a também a sociabilidade e criatividade. Dessa forma, compreende-se que o lúdico é uma importante ferramenta para o desenvolvimento infantil da criança, pois é por meio de processos mais interativos, como brincadeiras, música e arte que o processo da educação e infantil se torna mais eficaz.

O papel do educador como discorrido ao logo do trabalho, deve ser algo que acrescentará de forma prazerosa por meio do lúdico para que os alunos possam se sentir à vontade em aprender brincando. Além disso, deve-se considerar que enquanto educador eles possuem um importante papel no desenvolvimento ético e moral do indivíduo e para isso é necessário sempre buscar novas formas de transmitir o conhecimento e inovar nas práticas em sala de aula, principalmente na educação infantil que é considerada uma parte tão importante do desenvolvimento humano (OLIVEIRA, 2010).

Essa fase da educação infantil deve ser tão valorizada quanto todas as outras, pois é importante reconhecer que a criança necessita desenvolver habilidades que levava para toda vida, e é isso que atividades lúdicas proporcionam mesmo que sejam brincadeiras simples e jogos em grupos. As atividades lúdicas acabam fazendo parte de uma linguagem independente em que a criança interage com a brincadeira e com outras crianças e através dessa comunicação haverá a construção de comunicação social (RAU, 2011).

É também é através das atividades lúdicas que as crianças desenvolvem habilidades para a vida coletiva, pois elas utilizam aprendizados das brincadeiras e também as regras para desempenho de papéis sociais futuros. Diante disso, as brincadeiras são importantes até mesmo para um momento de desenvolvimento psicológico (SANTOS, 2008).

O trabalho desempenhado pelos professores na educação infantil envolve diversas habilidades que em uma atividade lúdica deve ser desempenhada, como por exemplo, a observação da dedicação, da cooperação do aluno, e principalmente e não menos importante, da constante evolução no desenvolvimento do saber (SBORGIA, 2012). É de suma importância que conhecer e entender as práticas educacionais sejam elas quais for. Para uma boa pratica pedagógica é necessário conhecer os conceitos utilizados sejam eles lúdicos ou não.

Ao brincar a criança busca imitar, imaginar, representar e comunicar podendo assim ser um personagem, um animal ou um objeto, possibilitando a atualização dos seus conhecimentos prévios. Segundo (CORIA-SABINE e LUCENA, 2009):

Aprendizagem, em sentido amplo, pode ser definida como a aquisição de habilidades, hábitos, preferências, ou seja, a aquisição de padrões de desempenhos em resposta aos desafios ambientais. Na sua trajetória de vida, ao enfrentar esses desafios, cada pessoa à sua maneira e no seu tempo, dá sentido à sua vida e cria sua própria história (CORIA-SABINE e LUCENA, 2009, p.53).

Alguns autores abordam a importância do brincar para a aprendizagem da criança como as autoras Garcia e Marques apud (CORIA-SABINE e LUCENA, 2009) afirmam que:

A infância é a idade das brincadeiras. Por meio delas as crianças satisfazem grande parte de seus desejos e interesses particulares. O aprendizado da brincadeira, pela criança, propicia a liberação de energias, a expansão da criatividade, fortalece a sociabilidade e estimula a liberdade de desempenho (CORIA-SABINE e LUCENA, 2009, p.23).

Brincar, enfim, é muito mais do que uma ação sem consequência para a criança, pois para ela, o brincar não é apenas diversão, mas uma forma de recriar e interpretar o mundo ao seu redor e assim não deixando de aprender. A tecnologia evoluiu muito nas duas últimas décadas, inúmeras coisas mudaram e quase não se brinca mais como há 30 anos e os costumes não são mais os mesmos. As crianças de gerações passadas criavam e recriavam seus brinquedos, porém mais especificamente, com o intuito de divertirem-se em casa ou locais públicos. O ambiente escolar era rigoroso e muito inflexível, visto apenas como local de estudo (KISHIMOTO, 2016).

Uma vez que os jogos eletrônicos vêm sobrepondo-se às brincadeiras tradicionais, resultando uma série de danos para a formação e o desenvolvimento da criança. Assim, percebe-se a seriedade em recuperar, numa sociedade tecnológica, brincadeiras e brinquedos que foram sendo esquecidos e trocados por brinquedos eletrônicos. Através da atividade lúdica a representação e a expressão de imagens são estimuladas, e estas que evocam aspectos da realidade. Oliveira (2012, pág. 52) traz consigo o descobrimento da criança que passa a exercer um papel no mundo que a rodeia.

Perante as oportunidades apresentadas às crianças e os atrativos dos jogos eletrônicos, as brincadeiras físicas, envolvendo interação foram sendo abandonadas pelas crianças e substituídas pela modernidade. Antigamente, os pequenos brincavam em espaços públicos, convivendo com diversas crianças, mas atualmente, com a transformação da sociedade esses espaços desapareceram (OLIVEIRA, 2012).

Assim, vem crescendo nos últimos tempos, a inserção do lúdico nos currículos escolares sendo no âmbito infantil ou dos primeiros anos do Ensino Fundamental, no sentido de propiciar a continuação da cultura em nossa sociedade. Além do deleite, colaboram com o desenvolvimento integral do educando, moderam a agressividade, oportunizam a realização de desejos, a adaptação e desenvolvimento da afetividade em meio ao ambiente em que convivem entre outros aspectos. Benjamin (1997, pág. 52) afirma que desse modo, contribuem positivamente o desenvolvimento social, inteligente e livre da criança.

A escola possui um papel importante, considerando seu ambiente e espaço, no qual as brincadeiras podem ser trabalhadas de forma direcionada ao aprendizado e a percepção de mundo. À medida que há “brincar”, a criança compreende naturalmente, valores e conceitos inseridos em seu meio (OLIVEIRA, 2012).

Deve-se trabalhar e dar espaço à criança para vivenciar o lúdico, e através deste buscar novamente as brincadeiras, nas quais as crianças vivenciam conteúdos culturais diversos. E a partir desses reproduzir, transformar, e apropriar-se deles, dando-lhe assim, sua própria significação. Brougère (1998) traz que a

brincadeira “clássica” é o ingresso da criança na sociedade cultural, desde o início do conhecimento do brincar.

Kishimoto (2006, p. 61) afirma que as brincadeiras e brinquedos populares, de alguma forma, fazem parte da vida da criança, passadas de gerações a gerações. Estas que foram propagadas oralmente e conservam aspectos de uma sociedade de um determinado momento histórico, estando em todo momento em modificação, integrando as criações e ideias de novas gerações.

Por meio dessas práticas lúdicas, a criança, também, tem a oportunidade de expandir as mais diversificadas formas de envolver-se com o ambiente social que convive, e a percepção de seu próprio corpo por meio da ação corporal, e do movimento. Faz-se necessária uma mediação para que através de brincadeiras populares, o lúdico esteja mais presente na vida e formação das crianças. Esta mediação entre o lúdico e o educando, deve partir do educador, porém deve abranger a escola em si, o gestor escolar e os pais (DUPRAT, 2015).

2.3. O LÚDICO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO

A educação de alunos especiais não se diferencia da educação comum na sua essência, ou seja, nos seus objetivos, nas suas finalidades, mas sim nos recursos metodológicos que precisam ser utilizados, de maneira que possa auxiliar ao máximo o desenvolvimento das condições e potencialidades reais dos indivíduos, visando a sua aprendizagem, integração social, auto realização, bem como a sua independência, sem, no entanto, transformá-los em desiguais (BALBINO, 2009).

Deve seguir uma perspectiva mais ampla, não está voltada para um ensino especializado, no qual ocorreria um trabalho mais individualizado com o aluno que tem alguma limitação, mas sim uma educação visando à formação do educando, por isso a importância de ele estar inserido em um ambiente que propicie a interação com os demais colegas de classe, para que ele consiga desenvolver as suas habilidades, sejam elas motoras, sensoriais, mentais e sociais.

Uma estratégia que pode ser adotada é o uso de ferramentas lúdicas na aprendizagem. Já é sabido que a brincadeira contribui para o processo de socialização das crianças, oferecendo-lhes oportunidades de participar de atividades coletivas livremente, além de ter efeitos positivos para o processo de aprendizagem e estimular o desenvolvimento de habilidades básicas e aquisição de novos conhecimentos (AMARAL, 2012).

Brincando, a criança tem a oportunidade de exercitar suas funções psicossociais, experimentar desafios, investigar e conhecer o mundo de maneira natural e espontânea. Vygotsky (1998) afirma que a arte de brincar pode ajudar a criança a desenvolver-se, a comunicar-se com os que a cercam e consigo mesma.

Atualmente, embora haja o reconhecimento da atividade Lúdica como essencial e imprescindível ao crescimento do homem, há ainda quem conteste a sua importância. Ao brincar e jogar, diversos aspectos são estimulados, desenvolvidos ou aperfeiçoados tais como a criatividade, a memorização, a cooperação e solidariedade, a concentração, a linguagem, a motivação, a aquisição de conceitos, a motricidade, a capacidade de discriminar, julgar, analisar, tomar decisões e aceitar

críticas, a competitividade, a socialização, a confiança em si e em suas possibilidades, o respeito às regras e o controle emocional (FRIEDMAN, 1996).

Estes aspectos não são diferentes com a criança deficiente intelectual, embora as respostas obtidas não aconteçam de forma tão harmoniosa, devido aos seus comprometimentos. Mesmo reconhecendo que estas crianças têm limitações evidentes, as necessidades e o desejo de brincar são idênticos ao de qualquer criança. A observação e a correta interpretação do ato de brincar dão ao professor e aos pais um instrumento valioso para entender as crianças, além da oportunidade de reunir informações para proporcionar aspectos lúdicos que agradem à própria essência da criança e a ajudem a crescer. Os jogos e as brincadeiras são instrumentos que devem ser explorados na escola como um recurso pedagógico de grande valia, pois além de desenvolver regras de comportamento, o jogo atua na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a criança consegue realizações numa situação de jogo, as quais ainda não são capazes de realizar numa situação de aprendizagem formal (FRIEDMANN, 1996).

Como uma ação pedagógica planejada, controlada e avaliada, o lúdico, na forma de brincadeiras e jogos divertidos tem possibilidade de utilizado nas mais diferentes disciplinas constituintes do currículo da educação especial. Kishimoto (2010) afirma que o brincar é, ao mesmo tempo, pedagógico e terapêutico, permitindo e colaborando na quebra de preconceitos e consequente aceitação e aproximação das pessoas. Quando as crianças, indistintamente de sua condição, em relação a necessidades educacionais especiais, brincam juntas, promovem a comunicação e a criação de um ambiente mais harmônico, superando com isto, os inúmeros desafios e dificuldades encontrados no dia a dia escolar.

Os portadores de algum tipo de deficiência geralmente apresentam grandes dificuldades em participar de certas atividades, o que os leva a perder o interesse em praticá-las. Segundo Galvão Filho (2002), geralmente as crianças com deficiência são vistas e tratadas como receptoras de informações e não como construtoras de seus próprios conhecimentos. Esses alunos sentem-se diferentes dos demais alunos, levando ao receio de integração.

É de extrema importância que o professor tenha um conhecimento claro e aprofundado a respeito dos comportamentos, do cotidiano e das carências características dos alunos com deficiência, possibilitando o desenvolvimento de projetos que visem melhorar essa qualidade de vida através de novas estratégias de ensino que possam ser criadas, motivando o prazer em aprender na escola através de atividades lúdicas que podem estimular a participação e o interesse pelas disciplinas.

Para isso pode-se elaborar estratégias educacionais que viabilizassem a construção das estruturas cognitivas do sujeito, priorizando o uso de materiais concretos e, principalmente, o uso de estratégias metodológicas lúdicas, como os jogos, brincadeiras, música, dança, histórias, teatralização, pinturas e outros recursos a fim de desenvolver o raciocínio lógico, a coordenação, a autonomia, a sociabilização e comunicação.

É fundamental que as crianças tenham espaço, tempo, material, orientação e segurança necessária para que a atividade lúdica aconteça. Há, no entanto, que proporcionar alguma adequação face às necessidades, competências e nível de desempenho da criança. Os brinquedos e os jogos devem ser diversificados,

apropriados e ajustáveis aos diferentes níveis de desenvolvimento da criança (CUNHA, 2002).

Quem interage em situações lúdicas com alunos com deficiência, como os pais, os professores, os educadores, devem ponderar aspectos como a sensibilidade, a reciprocidade, a contingência e a adequação dos comportamentos dos mesmos as suas necessidades e características específicas. É fundamental que os profissionais que interagem com estas crianças se organizem no sentido de orientar e fazer evoluir as suas ações sem esquecerem o nível de desenvolvimento proximal das mesmas.

O professor deve procura produzir materiais didáticos acessíveis, tais como jogos educativos, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios vivenciados no ensino comum a partir da proposta pedagógica curricular. Através do lúdico, esses alunos poderão estimular a criatividade, fazendo com que sejam vistos como pessoas com potencial e capacidade de produzir, e não como impossibilitadas de realizar atividades pela sua deficiência (COSTA et al., 2015).

A educação inclusiva deve ser vista como uma possibilidade de ampliar os direitos dos sujeitos, na qual a inclusão e as diferenças que a compõem não devem ser vistas como problemas, mas como diversidade. É essa variedade, a partir da realidade social, que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência com os educandos que fazem parte da educação de forma inclusiva.

Para que as escolas se tornem mais inclusivas é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença como um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de enfrentar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos (KISHIMOTO, 2010).

O lúdico pode melhorar o aprendizado, como proposta de mudança de paradigmas, de maneira que promova a inclusão, a oportunidade de conhecer, de saber quais atividades pertinentes para o educando que possui necessidade especial, considerando que não são uma atividade complementar as outras, mas sim uma atividade que auxilia na construção da identidade e da personalidade. Com a ludicidade se aprende a lidar e equilibrar as emoções, a criar um ambiente prazeroso estimulando a aprendizagem (COSTA et al., 2015).

Portanto a deficiência não deve ser vista como obstáculo ou impedimento que impossibilita o pleno desenvolvimento das potencialidades de uma pessoa. Cada deficiência requer estratégias e materiais específicos. É necessário reconhecer que cada um possui seu ritmo e forma de aprendizagem, todos devem ter oportunidade de aprender os mesmos conteúdos, fazendo adaptações quando necessário.

2.5 GESTÃO, ESCOLA E FAMÍLIA DE MÃOS DADAS

A gestão escolar compreende ao cargo de administração em todos os âmbitos de uma escola, e essa responsabilidade acaba sendo depositada no cargo de diretor que reparte algumas incumbências com coordenador e administrador escolar (LÜCK, 2012). A principal função da gestão escolar em escolas públicas é garantir à oferta de educação pública gratuita e de qualidade, todas as outras incumbências derivam desta demanda dada na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96 (BRASIL, 2013).

A equipe gestora constituída pelo cargo de direção, coordenação pedagógica e auxiliar administrativo, mas, a responsabilidade sobre tudo que envolve a escola fica a encargo da direção que possui uma série de incumbências, responsabilidades e burocracias e exige um conhecimento de leis, políticas educacionais, financiamento da educação escolar e programas de fundo Nacional e muita dedicação pessoal, pois atualmente é um cargo eleito onde professores ou coordenadores efetivos da rede se disponibilizam ao trabalho (SBORGIA, 2012).

Ao pensar na problemática do brincar analisada do ponto de vista da gestão escolar a discussão ganha uma nova perspectiva, isso pode ser representado usando o planejamento, por exemplo: o professor ao planejar contemplando as brincadeiras vai pesquisar e buscar uma forma lúdica de explorar sua temática, por outro lado, pensando o planejamento do ponto de vista de gestão o ato ganha amplitude, como garantir o espaço, material e ambiente para os professores realizarem seu trabalho garantindo o direito de brincar e a qualidade na aprendizagem para a criança. Esta é apenas uma maneira apresentar a diferença do olhar da gestão escolar diante dos desafios cotidianos (SBORGIA, 2012).

A escola atual vem discutindo constantemente assuntos que buscam aprimorar conhecimentos para uma educação de qualidade. Um dos tópicos atuais consiste em respeitar os tempos e espaços de aprendizagem de nossos alunos. Pensar em qualidade nas séries iniciais do Ensino Fundamental é garantir as especificidades da infância, das crianças do primeiro ano que estão ingressando na escola regular. Ouvir o que as crianças pensam sobre a escola é dar espaço para que elas participem do seu processo de aprendizagem e dos seus direitos. (GEBIEN, 2012. p.51).

A garantia do brincar sob a perspectiva da gestão escolar implica diante da problemática acima analisada, são questionamentos sobre a estética e sobre a estrutura física da escola que ao receber crianças do pré escolar e anos iniciais tem o compromisso de respeitar o desenvolvimento integral da criança (SANTOS, 2008).

Neste sentido, a gestão escolar deve agir para garantia de funcionamento das práticas educativas dentro da instituição escolar, tais garantias ganham espaço na medida em que se descentralizam as decisões, neste caso trata-se de uma gestão que se encaminha para uma gestão participativa como nos diz Libâneo; Oliveira; Toschi (2012 p.450):

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas

da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais (Toschi, 2012 p.450).

Ao destacar a gestão democrática como meio para garantir práticas educativas que respeitem o desenvolvimento da criança, tem-se como base o conjunto de saberes envolvidos para a tomada de decisões, professores e suas experiências, gestão escolar e sua sistematização, família e comunidade escolar pensando na qualidade de aprendizagem para a criança. Um gestor democrático pratica sua liderança e administra sua escola pondo em análise as prioridades coletivas e a garantia dos direitos do sujeito principal da ação educativa escolarizada, a criança (PIANEZZER, 2013).

A Coordenação Pedagógica realiza uma função muito importante dentro da instituição escolar, ela orienta os professores no campo pedagógico e tem um papel importante na relação com as crianças e famílias, este cargo pode ser identificado como uma junção dos cargos de supervisão escolar e orientação educacional.

Para que os recursos lúdicos sejam efetivos na gestão escolar da educação infantil, é importante que haja uma adequação dos materiais e atividades à faixa etária e ao nível de desenvolvimento das crianças, bem como uma atenção especial para a segurança e a higiene dos materiais utilizados. Além disso, é fundamental que os educadores estejam capacitados para utilizar esses recursos de forma adequada e planejada, de modo a favorecer o aprendizado e a formação integral das crianças.

A gestão escolar da educação infantil deve, portanto, estimular a utilização de recursos lúdicos, promovendo um ambiente acolhedor e estimulante para as crianças, e garantindo a formação de professores e demais profissionais da escola para o uso adequado desses materiais e atividades. Dessa forma, a educação infantil pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para a formação integral das crianças, preparando-as para os desafios da vida adulta.

A família é um elemento fundamental no processo de gestão escolar da educação infantil. O envolvimento dos pais e responsáveis pelos alunos é essencial para garantir a qualidade da educação oferecida, além de ser um fator determinante para o desenvolvimento integral da criança. Nesse contexto, é importante que a gestão escolar promova uma relação de parceria e diálogo com as famílias, buscando compartilhar informações sobre o desenvolvimento dos alunos, as atividades realizadas em sala de aula e os recursos lúdicos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Essa aproximação favorece o envolvimento das famílias no processo educativo, possibilitando que elas participem ativamente da vida escolar dos seus filhos. (PIANEZZER, 2013).

A participação das famílias pode ser estimulada através de ações como reuniões pedagógicas, eventos culturais, encontros para troca de experiências e informações, além da criação de canais de comunicação efetivos entre a escola e as famílias, como aplicativos, grupos de WhatsApp e redes sociais.

Ao envolver as famílias no processo de gestão escolar da educação infantil, a escola tem a oportunidade de ampliar o seu papel educativo, contribuindo para a formação integral das crianças e para a construção de uma sociedade mais participativa e comprometida com a educação.

3. MATERIAL E MÉTODOS

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utiliza a metodologia da revisão de literatura. Segundo Souza, Silva e Carvalho (2020), esse tipo de revisão é de grande relevância nas pesquisas científicas, principalmente por transmitir seu conteúdo/resultado de forma simples e rápida.

Para a realização dessa revisão foram adotados os seguintes passos: 1) Identificação do tema e seleção da hipótese ou questão de pesquisa para a elaboração da revisão; 2) Estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão; 3) Definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados / categorização dos estudos; 4) Avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa.

Os artigos incluídos foram obtidos através das plataformas: Google Acadêmico e Scientific Electronic Library Online (SciELO). As palavras – chaves foram: brincar; aprendizagem; infância.

Quanto aos critérios de inclusão foram considerados apenas artigos publicados entre 2015 e 2020; em português, estudos disponíveis na íntegra e de forma gratuita. Os critérios de exclusão foram artigos em outros idiomas e foram do período selecionado.

Após a triagem nas bases de dados, os artigos foram analisados primeiramente pela técnica “Skimming” (sem entra em minúcia), através do título e resumo, onde os artigos que não se enquadrassem nos critérios de inclusão eram imediatamente excluídos. Os artigos que eram elegíveis através do título foram analisados através da técnica “Scanning” (escaneamento), onde foram lidos os resumos, e se persistissem dúvida após a leitura do resumo era feita a leitura completa do artigo para enfim identificar a elegibilidade (MARCONI e LAKATOS 2003).

Partindo do material teórico levantado, serão apresentados exemplos de atividades com a utilização da ludicidade nos ambientes escolares e junto à família, bem como atividades lúdicas que promovem a inclusão.

1. **Brincadeiras com massinha de modelar:** A massinha de modelar é uma ótima maneira de desenvolver a criatividade e as habilidades motoras finas das crianças. Os alunos podem criar formas, objetos ou personagens com a massinha.
2. **Contação de histórias com fantoches:** A contação de histórias é uma atividade lúdica que ajuda a desenvolver a imaginação e a linguagem das

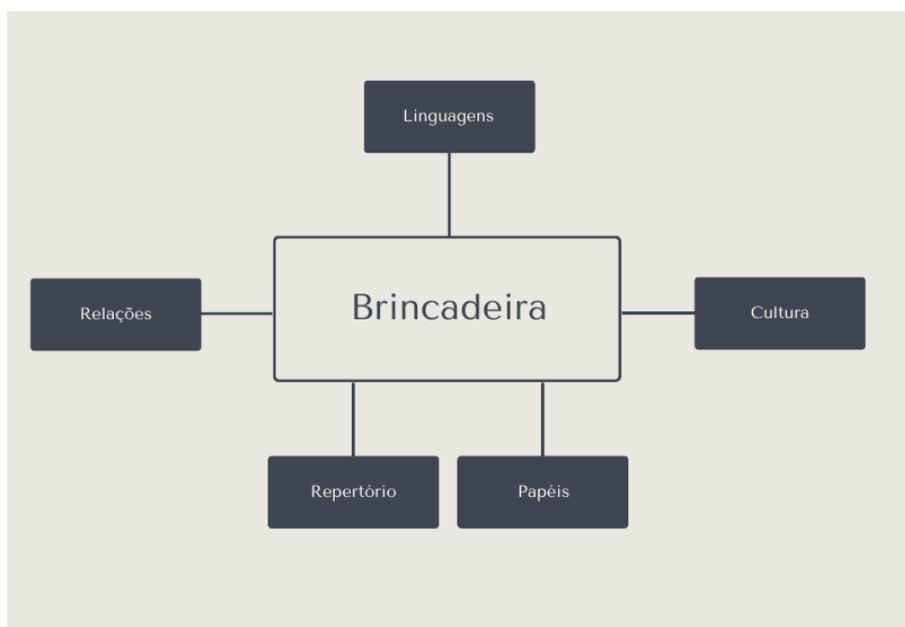
crianças. Os fantoches podem ser usados para deixar a história ainda mais interessante e envolvente.

3. **Jogo da memória com imagens:** O jogo da memória é uma atividade simples que ajuda a melhorar a concentração e a memorização das crianças. Para a educação infantil, é possível utilizar imagens de objetos, animais, frutas, legumes ou personagens conhecidos das crianças.
4. **Dança e movimento livre:** As crianças adoram dançar e se movimentar, e isso pode ser uma atividade lúdica muito divertida para a educação infantil. Os alunos podem dançar livremente, seguir movimentos do professor ou até mesmo criar suas próprias coreografias.
5. **Pintura com as mãos:** A pintura com as mãos é uma atividade sensorial e divertida que ajuda a desenvolver a coordenação motora das crianças. Os alunos podem pintar com as mãos diretamente no papel, criando formas e figuras coloridas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente, a ludicidade se tornou um assunto de extrema importância, pois essa técnica permite que os professores realizem trabalhos pedagógicos que contribuem para o desenvolvimento e a produção de conhecimento do aluno. Desde muito tempo, as atividades lúdicas fazem parte da vida da criança, pois mesmo que não possuam brinquedos físicos elas possuem a imaginação que se confunde com a realidade, isso acontece independentemente da classe social ou da cultura que a criança está inserida. Esse mundo de fantasia criada por elas proporciona um misto de sentimentos e sonhos que fazem da criatividade e imaginação uma atividade lúdica (FORTUNA, 2011) Figura 1.

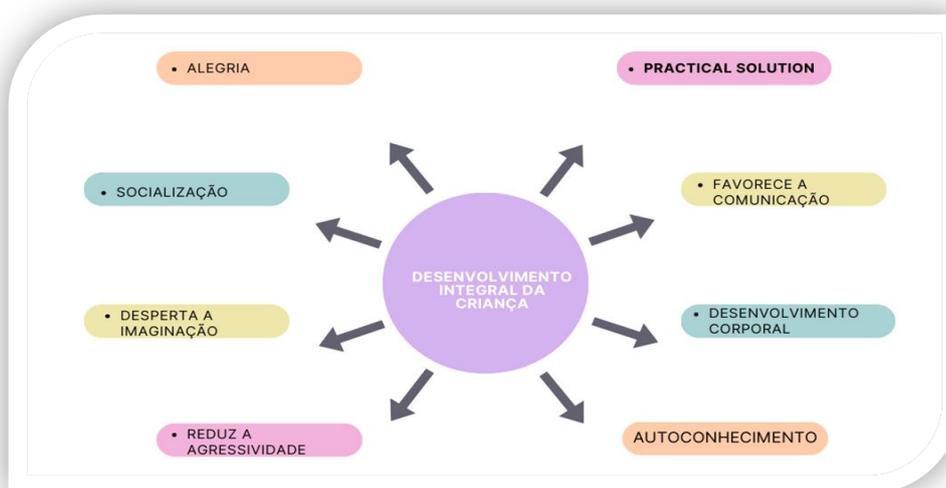
Figura 1 – Mapa conceitual Brincadeira e os anos iniciais de ensino



Fonte: Elaborado pela autora

Hoje, existem inúmeras pesquisas desenvolvidas no âmbito do campo científico para comprovar a eficácia das atividades lúdicas na educação, com o propósito de comprovar e caracterizar suas particularidades com os alunos, além de entender o que essas atividades são capazes de ter envolvimento com a saúde e outros objetivos. A partir disso, pode-se identificar que as atividades lúdicas são fundamentais na contribuição do desenvolvimento e também no contexto escolar (Figura 2).

Figura 2 – Benefícios do lúdico na educação infantil



Fonte: Elaborado pela autora

Como dito anteriormente, as atividades lúdicas caminham com o ser humano desde muito tempo e fazendo parte de todas as culturas, entretanto, essa forma de se referir a ludicidade trouxe alguns questionamentos a respeito da seriedade das brincadeiras e para que elas servissem. Nota-se que para a criança, as atividades lúdicas contribuem com uma vasta estrutura básica para a formação de opiniões próprias, alterações das necessidades e também da tomada de consciência, isso, pois por através das brincadeiras as crianças conseguem desenvolver uma parte independente e aprendem a decidir e passam a ter domínio das habilidades de comunicação, seja ela qual for.

Essas contribuições no âmbito educacional se tornam muito vantajosas para a criança, já que ela consegue transmitir de forma clara um pensamento, pois a auto expressão foi aperfeiçoada. Na infância, a necessidade de se expressar é algo muito importante para que a criança consiga compreender seus limites. Além disso, é notório que por meio do lúdico há um desenvolvimento intelectual da criança. Isso pode ser justificado pela exigência de mais atenção por parte do aluno em exercícios que serão necessários mais processos, e que por consequência, mais complexidade (RAU, 2011).

O papel do educador nesse processo é fundamental para que a criança possa ser direcionada, seja na brincadeira ou na interação social entre os colegas, isso pode ser evidenciado também nas habilidades intelectivas que o professor ajuda ao aluno desenvolver, possuindo um caráter pedagógico extremamente essencial.

No cotidiano escolar é muito comum encontrar diversos tipos de problemas, principalmente aqueles pautados na metodologia de ensino e aprendizado nas escolas por meio do uso de estratégias tradicionais e métodos de ensino arcaicos e limitativos. A utilização de diferentes técnicas de ensino comuns ao dia a dia dos alunos é inovadoras e transformadoras que pode estimular a curiosidade sobre o assunto antes de ser abordado e fazer com que eles se sintam estimulados a aprender o conteúdo (OLIVEIRA, 2010).

É de suma importância que cada professor encontre seu caminho para se sentir bem, se comunicar bem, ensinar bem, ajudar os alunos na compreensão e assimilação da matéria, diversificando as formas de ensinar através de atividades. O uso do lúdico dentro da sala desperta interesse e participação nas atividades, pois os alunos se envolvem mais, ampliando a compreensão dos conceitos. Além disso, contribuem para a melhoria das relações estudantis, facilitando o trabalho em grupo e colaborando para perda de timidez.

Logo, o lúdico é uma ótima ferramenta de ensino, incitando os alunos a querer aprender os conteúdos abordados. O uso de recurso pode facilitar o ensino/aprendizagem, e desta forma, o desenvolvimento do conhecimento se torna mais atraente e engraçada, estimulando a parte artística de cada um. Enfim, aulas diversificadas, que fogem ao modelo tradicionalista, fazem toda a diferença na hora de se concretizar a teoria, eis que elas devem andar juntas.

Dessa forma, é possível dizer que as escolas como instituições educacionais é um lugar não somente de absorção de conhecimentos, mas também um lugar que a criança irá se descobrir e ampliar as experiências com a sociedade seja ela por meio de experiências individuais, sociais, culturais.

Para os docentes, o espaço escolar garante que a brincadeira é uma realidade e uma possibilidade de educação em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente. É claro que, as atividades lúdicas possuem diversas modalidades e não são imutáveis através do tempo e por isso são diferentes em cada época. Como toda ação realizada pelo ser humano ao lúdico também sofre alterações que são influenciados por diversos fatores que dependem do momento e contexto histórico, sendo adaptado pelos próprios indivíduos de acordo com as necessidades (SANTOS, 2008).

No cotidiano escolar é possível perceber o quão difícil é para um professor quando o mesmo reconhece o quanto é diversificado e desafiador trabalhar com crianças. Para isso, existe uma grande necessidade de formações continuadas para que o profissional possa obter práticas pedagógicas que irão influenciar os alunos, possibilitando a troca de experiência entre eles. Muitas vezes, o profissional que não procura atualizações e formações continuadas acabam desenvolvendo dificuldades na transmissão de conhecimentos.

Sabe-se que, o conhecimento é algo que se renova assim como o lúdico, para isso o professor precisa ter um bom embasamento teórico e também uma fundamentação bem estruturada e ser consciente de que o trabalho com educação e principalmente com as crianças precisa ser renovado para levar atividades que estão adaptadas a situações como essas (AMARAL, 2012).

É importante que o educador esteja convencido que certos métodos lúdicos irão ajudar a definir e redefinir limites entre as crianças. As atividades lúdicas na educação ocorrem já há muitos anos. Entretanto, é importante que o profissional da educação consiga diferenciar o que é brincadeira livre e o que é atividade pedagógica com aspectos lúdicos.

O papel do educador como discorrido ao logo do trabalho, deve ser algo que acrescentará de forma prazerosa por meio do lúdico para que os alunos possam se sentir à vontade em aprender. Além disso, deve-se considerar que enquanto educador eles possuem um importante papel no desenvolvimento ético e moral do indivíduo e para isso é necessário sempre buscar novas formas de transmitir o conhecimento e inovar nas práticas em sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa demonstraram que o lúdico ainda é pouco trabalhado no ambiente escolar. Sugere-se, com os resultados desta pesquisa, que a utilização de recursos lúdicos nas aulas deve estar mais presente, pois estes possibilitam aos alunos uma aprendizagem significativa, proporcionando um olhar crítico e uma visão de mundo.

Portanto com esse estudo foi observado que é importante que os professores não utilizem apenas estratégias de ensino centradas em ações rotineiras e conteudistas, e sim também utilizar estratégias motivadoras e lúdicas que valorizem o saber, estimulando os alunos a buscar mais informações além daquelas apresentadas em sala de aula. Sendo assim, o uso de recursos lúdicos como estratégia de aprendizagem são recursos fundamentais para a promoção do conhecimento, como também de desenvolver práticas para educação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. **O Brincar na Educação Infantil**. Monografia de Conclusão de Curso de Especialização. Universidade Cândido Mendes. RJ. 2012.

BALBINO, R. R. **Jogos educativos como objetos de aprendizagem para pessoas com necessidades especiais**, Rio Grande do Sul, v. 7, n. 3, 11 p., dez. 2009.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, e educação**. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

BUSS M. S. Rocha E. A.C. **Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional**. Educação e Pesquisa, São Paulo, Ahead of print, agosto. 2013

BLUMENAU, Prefeitura. Secretaria municipal de educação; **Diretrizes Curriculares Municipais Para Educação Básica**: Educação Infantil-volume I. Blumenau: FURB, 2012.

CORIA-SABINE, M. A.; LUCENA, R. F. **Jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2009.

DUPRAT, M. C. (.). **Ludicidade na educação infantil**. São Paulo: Pearson, 2015.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**: Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2001.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P.da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

COSTA Leticia Leite Costa; Rosemarya Valencia Silva; Luan Leite Costa e Luana Duarte de Oliveira. **A paródia musical como estratégia de ensino e aprendizagem no ensino de anatomia: percepção dos alunos de uma escola de cuité-pb**. Congresso Nacional de Educação. 2015.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis: Vozes, 2002, 7ª edição.

FORTUNA, Tânia Ramos. **O lugar do brincar na educação infantil**. Revista Pátio Educação Infantil, ano IX, n. 27, p. 8-10, abr./jun. 2011.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 5ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN. Brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão. 1ª Ed. São Paulo; Moderna; 2012.

GALVÃO F. T. **As novas tecnologias na escola e no mundo atual: fator de inclusão social do aluno com necessidades especiais?** In: Anais do III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial. Fortaleza: MEC, 2002

GEBIEN, Jairo. Brincadeira no Ensino fundamental - **O que dizem as crianças: Blumenau: Nova letra, 2012.**

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Vera Barros de. Brincar: caminho de saúde e felicidade. *In*: OLIVEIRA, Vera Barros de; SOLÉ, María Borja i, Fortuna, Tânia Ramos. **Brincar com o outro: caminho de saúde e bem estar**. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo, 2002.

PIANEZZER, L. C. M. Pedagogia da Educação Infantil. Indaial: Uniasselvi, 2013.

RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação infantil: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 2011.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, 9ª edição.

SBORGIA, R. C. Responsabilidade acadêmica do gestor educacional. São Paulo: Madras, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ana Paula da Silva Conceição
Izolda Maria de Carvalho Silva

RESUMO

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), é uma modalidade de ensino que, por suas funções reparadora e qualificadora, ainda no séc. XXI está distante de alcançar o objetivo de erradicar o analfabetismo que atinge parte da população adulta do Brasil. Esta pesquisa foi realizada na escola Municipal Maçom Luiz de Franca Sobrinho para os alunos do 1º e 2º Segmento e tem como objetivo geral analisar como se dá o processo de alfabetização na perspectiva do letramento dos alunos da EJA. A metodologia utilizada foi uma abordagem qualitativa e estudo de caso. Alguns dos resultados, dentre outros aspectos, que um dos papéis mais relevantes da escola é ampliar as possibilidades de acesso à leitura e à escrita. Elas articulam e promovem ações imbricadas nas necessidades comunicativas dos alunos que têm nesse no contexto escolar uma das poucas agências de letramento por onde circulam saberes múltiplos. Por isso, a utilização de diferentes gêneros favorece o processo de ensino- aprendizagem dos alunos de modo a ajudá-los na consolidação de suas aprendizagens.

Palavras-chaves: EJA alfabetização; letramento.

ABSTRACT

Youth, Adult and Elderly Education (EJA) is a teaching modality that, due to its restorative and qualifying functions, still in the 20th century. XXI is far from achieving the goal of eradicating illiteracy that affects part of the adult population of Brazil. This research was carried out at the Municipal School Maçom Luiz de Franca Sobrinho for students of the 1st and 2nd Segment and its general objective is to analyze how the literacy process takes place in the perspective of literacy of EJA students. The methodology used was a qualitative approach and case study. Some of the results, among other aspects, that one of the most relevant roles of the school is to expand the possibilities of access to reading and writing. They articulate and promote actions intertwined with the communicative needs of students who have in the school context one of the few literacy agencies through which multiple knowledges circulate. Therefore, the use of different genres favors the students' teaching- learning process in order to help them consolidate their learning.

Keywords: EJA literacy; literacy

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho discute sobre o processo da alfabetização e letramentos na educação de jovens e adultos para os alunos do 1º e 2º Segmento, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Escola Municipal Maçom Luiz de Franca Sobrinho, em Lucena e se os professores estão preocupados em trabalhar com seus alunos práticas de letramento ou apenas se preocupam com que seus alunos aprendam a decodificação de código escrito.

No campo da Educação, os termos “alfabetização e letramento”, nas últimas três décadas, ganharam estatuto de binômio: não são termos intercambiáveis, mas considerados como relacionados, sendo o último apontado como responsável por agregar novos sentidos e formas ao processo de alfabetização e novas atribuições aos professores e à educação escolar. O termo “letramento” foi rapidamente incorporado em referenciais curriculares, matrizes de avaliação da educação básica, parâmetros nacionais de avaliação de livros didáticos e de literatura e, de modo amplo, em políticas educacionais (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002; SOARES, 2011).

Diante disso, acredita-se que a escola não pode se preocupar em apenas alfabetizar, pois alfabetizar é aquisição do código de leitura e da escrita, ou seja, alfabetizar é aprender a ler e escrever. Acredita-se ainda que ler e escrever não é suficiente para que um cidadão esteja pronto para saber resolver seus problemas, por isso a importância de sermos pessoas letradas, pois letramento é a capacidade do cidadão utilizar a leitura e a escrita para resolver os problemas do seu cotidiano, o aluno passa a utilizar a leitura e a escrita em seu benefício para facilitar a sua vida social e em sociedade.

A alfabetização de jovens e adultos teve como principais patronos Paulo Freire, que constantemente lutou pela educação para todos e não direcionada a elite, tendo como seu ponto de partida e principal objetivo uma educação libertadora e democrática, partindo do conhecimento que o educando traz de seu cotidiano, pois conforme propõe Aranha:

Paulo Freire pretende superar a dicotomia entre teoria e prática: no processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, de certa forma. Percebendo – se como sujeito da história, toma a palavra daqueles que até então detêm seu monopólio. Alfabetizar é, em última instância, ensinar o uso da palavra. (ARANHA, 1996, p. 209).

Percebeu-se a necessidade da realização desta pesquisa, baseada no acompanhamento das práticas pedagógicas das professoras, relacionadas às atividades de leitura e escrita, analisadas através dos níveis de escrita dos estudantes. Têm-se a intenção de conhecer as dificuldades dos professores em trabalhar com seus alunos as práticas de letramento.

Pontuando se as experiências de alfabetização vividas por eles estão servindo de orientação para as práticas de letramento ou se a escola se preocupa em apenas alfabetizar esses alunos, além de identificar as metodologias utilizadas pelos professores da EJA.

Tendo como ponto de partida o seguinte questionamento: Como se dá o processo de alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos? Este

trabalho tem como objetivo geral: analisar como se dá o processo de alfabetização na perspectiva do letramento dos alunos da EJA, 1º e 2º segmento, na Escola Municipal da Escola Municipal Maçom Luiz de Franca Sobrinho, em Lucena. Os objetivos específicos consistem em: contextualizar a Educação de Jovens e Adultos; abordar sobre o processo de ensino-aprendizagem e as práticas de letramento de alfabetização; Conhecer quais as principais dificuldades que os professores enfrentam ao trabalhar o letramento com os alunos da EJA; Verificar se a escola e os professores tem interesse em trabalhar o letramento com os alunos da EJA; Observar como os conhecimentos prévios dos alunos são considerados em sala de aula; Refletir sobre a importância do processo de alfabetização em uma perspectiva do letramento.

Para alcançar os objetivos investigativos adotamos o enfoque fenomenológico de forma a descrever, compreender e interpretar os acontecimentos no processo de alfabetização e letramento dos alunos do 1º Segmento da EJA, da Escola Municipal Marçom, pautado em uma abordagem qualitativa, partindo de levantamento bibliográfico e pesquisa de campo.

Neste sentido, para fundamentar este trabalho buscou-se os pressupostos de Moura (2007), Ventura (2007, 2008), LDB (1996), Paiva (1973, 1982), Haddad (2007); onde a mesma foi desenvolvida à luz de BRANDÃO (1986), ERIKSON (1986), FREIRE (2001), GOFFMAN (1975), GADOTTI (2001), entre outros no qual a pesquisa foi fundamentada e discutida, visto que as discussões se darão mediante a pesquisa teórica em artigos científicos de revistas especializadas, teses de Doutorado, dissertações de Mestrado, livros e capítulos de livros sobre o tema em investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 BREVE RELATO HISTÓRICO SOBRE A EJA

Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948)

Desde a época em que os portugueses chegaram ao Brasil, se depararam com seus habitantes e se apropriaram das terras encontradas, que se iniciou a preocupação com a educação dessas pessoas, este movimento iniciou-se mais especificamente em 1549, com a chegada dos jesuítas. A princípio com a atenção voltada às crianças, mas os adultos também fizeram parte desse processo, “indígenas adultos foram também submetidos a uma intensa ação cultural e educacional” (STEPHANOU, 2005, p. 259 apud STRELHOW, 2010, p. 51). Entretanto, é importante destacar que a intenção dos portugueses em alfabetizar os indígenas, estava relacionada com a catequização e dominação, de modo que a leitura e a escrita passaram a ser utilizadas como instrumento de opressão.

Quando os jesuítas retornaram à Portugal, pelo ímpeto de Marquês de Pombal, em 1759, a educação passou a ser destinada apenas às classes dominantes, tomando o formato elitista até hoje facilmente identificado na sociedade. Com a promulgação da Constituição Imperial de 1824, a educação gratuita passou a ser considerada um direito de todos, como podemos observar abaixo no Art. 179, onde diz que:

A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.[...] XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos (BRASIL, 1824).

Ao citar “todos os cidadãos”, inferimos que a Constituição está abrangendo uma grande diversidade de pessoas em diferentes situações e faixas etárias, estando inclusos aí os jovens e adultos, o que é muito positivo. A Constituição de 1891 resolveu que adultos analfabetos não poderiam participar das decisões políticas, como o voto, isso em um país onde a maioria da população era iletrada. O que torna a educação ainda mais excludente visto que a participação democrática era limitada e o acesso à escola era apenas para a elite. Mesmo diante da negligência do Estado com a educação, a primeira República foi desenhada por mudanças significativas e reformas na área da educação, onde se percebe uma preocupação, pelo menos no campo teórico, com o fracasso educacional da época. Mas, novamente, pouquíssimas foram as mudanças na prática, tendo em vista que o orçamento não garantia os investimentos necessários para uma ação efetiva, Conforme Azevedo (1944, p. 331).

Foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.110).

Assim, pela primeira vez, a EJA teve um reconhecimento como uma modalidade de ensino com características próprias e desafios diferenciados e que não basta apenas reconhecer na teoria o direito à educação, é necessário garantir o acesso a ela das camadas que mais precisavam desse ensino, ou seja, as populares. Ainda visando à melhoria da educação básica voltada para jovens e adultos “instituiu-se em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário, onde 25% dos recursos deveriam ser aplicados num plano geral para o ensino supletivo destinado a adultos e adolescentes analfabetos”. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Sendo assim, dando um salto de cerca de cem anos na história, nos deparamos com o governo de Getúlio Vargas, colocado no poder através da “Revolução de 1930”, e que tinha como objetivo por em prática um projeto de nacionalização no país. Questões relacionadas à educação, sobretudo de jovens e adultos, voltam à tona com a Constituição de 1934, que em seu Art. 150, parágrafo único, fala do plano nacional de educação, que devia obedecer entre outras normas: “ensino primario integral gratuito e de frequência obrigatoria extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934).

Assim, o governo de Getúlio Vargas foi marcado por essas e também por outras intensas mudanças no contexto educacional da EJA. Nesta época foi reconhecido o elevado analfabetismo e suas consequências para o desenvolvimento do país, e também foi garantido o direito ao acesso dos mais pobres à educação pública de qualidade com incentivos e investimentos necessários. “O analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser, então, interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária” (SOARES, 1996, apud PORCARO, 2007, p.02).

2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA

Segundo Tfouni (2002), a pessoa alfabetizada é aquela que consegue ler e escrever apenas, possui aquisição do código escrito, e este processo se concretiza na escola durante o período de escolarização.

Já o letramento para Tfouni (2002) ele vai além das habilidades de leitura e escrita, abrangendo toda a demanda social da leitura e da escrita e produzindo gêneros textuais.

Segundo Soares (2001), uma pessoa alfabetizada é aquela que sabe ler e escrever apenas, já a pessoa letrada consegue ir além, atende as demandas sociais da leitura e da escrita, por isso consegue fazer uma carta, um bilhete, escritas de sua própria autoria, enfim, produz gêneros textuais, ao contrário da pessoa alfabetizada que lê textos prontos, a pessoa muda seu lugar na sociedade, até mesmo modo de falar com os outros, para a autora não é só a Leitura e a Escrita, a fala oral também é importante, pois aquele que convive com a escrita tem sua linguagem oral alterada, muda-se o jeito de falar e o vocabulário.

Segundo Mortatti (2004) o letramento é uma palavra nova, na qual começou a ser utilizado nos anos 80 por pesquisadores das áreas de Educação e Linguística, para ela hoje apenas a alfabetização não basta, precisa ir além, o letramento surgiu dessa necessidade.

2.2.1 Alfabetização

O conceito alfabetização pode ser definido de acordo com o dicionário Aurélio como a ação de alfabetizar e a difusão do ensino primário, restrita ao aprendizado da leitura e escrita rudimentar. No decorrer do tempo, o conceito de alfabetização vem sendo modificado, sendo definido de diversos modos como um processo de aprendizagem do sistema de representação dos sons da fala, ou seja, como transformamos os sons da fala, os fenômenos em letras ou grafemas. Alguns aspectos dessas modificações, segundo Schwartz (2010),

Até 1940, eram consideradas alfabetizadas as pessoas que declaravam saber ler e escrever e que assinavam seu nome para comprová-lo. A partir dos anos de 1950 e até o último censo, realizado no ano de 2000, os instrumentos de avaliação foram alterados e passaram a considerar alfabetizados os que se declaravam serem capazes de ler e escrever um texto simples. (SCHWARTZ, 2010, p. 22).

A alfabetização tem como ação alfabetizar, seja junto às crianças, adolescentes e adultos. Entender a leitura e compreender a escrita são primordiais para o processo de alfabetização. No período da colonização do Brasil, as práticas de alfabetização eram referentes aos índios a ensinar a leitura, como materiais os jesuítas utilizavam materiais escritos, como as doutrinas, ou gramáticas da língua tupi, por exemplo.

Para que haja uma mudança no processo de alfabetização e nos métodos adotados pelos educadores, será preciso uma nova visão no conceito de alfabetizar. Alguns professores têm considerado uma técnica que se emprega para ler e escrever, porém ambas são mais que a transcrição e decifração de letras e sons, pois são atividades inteligentes, em que a percepção é orientada, pela busca do significado. Essas concepções trouxeram elementos que fortaleceram a crítica ao modelo de alfabetização baseado em cartilhas, cujas palavras e frases estavam fora do contexto dos educandos.

Dentro do conceito de alfabetização surgem diversos outros segmentos, são eles: alfabetizar, alfabetizado, analfabetismo, analfabeto, cada conceito tem uma definição. De acordo com Rojo (2009),

O INAF- Indicador de **Alfabetismo** Funcional- é u indicador que revela os níveis de alfabetismo funcional da população adulta brasileira. O principal objetivo do INAF é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade, de modo a fomentar o debate público, estimular iniciativas na sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas de educação e cultura, além de colaborar para monitoramento do desempenho das mesmas. Dessa forma, pretende-se que a sociedade e os governos possam avaliar a situação da população quanto um dos principais resultados da educação escolar: a capacidade de acessar e processar informações escritas como ferramenta para enfrentar as demandas cotidianas. [...] (ROJO, 2009, p. 43).

O conceito alfabetizar de acordo com o dicionário Aurélio é “Ensinar a ler e a escrever”. E, ainda segundo o dicionário, aquele que é alfabetizado é “Que ou quem aprendeu a ler e a escrever”, analfabetismo é o “Estado ou condição da pessoa analfabeta, de quem não tem instrução formal nem sabe ler e escrever”, e o analfabeto é o “Indivíduo que não sabe ler nem escrever; quem não possui instrução formal ou desconhece o alfabeto.” (DICIO, 2019).

2.2.2 Letramento

Segundo Mortatti (2004) o letramento é uma palavra nova, na qual começou a ser utilizado nos anos 80 por pesquisadores das áreas de Educação e Lingüística, para ela hoje apenas a alfabetização não basta, precisa ir além, o letramento surgiu dessa necessidade.

O contexto histórico para o termo letramento é cunhado em um momento em que a sociedade começa a perceber que os sujeitos estavam saindo das escolas com baixo conhecimento em relação à leitura e escrita, sendo incapazes de interpretar e produzirem textos mais complexos (GOULART, 2014).

A década de 1980 foi um período histórico em que muitos países, dentre eles o Brasil convivia com o analfabetismo e que tentavam reverter esse quadro com

programas educacionais, no entanto, surgia um novo problema, eram sujeitos considerados alfabetizados, mas que não dominavam de forma eficiente a leitura e a escrita fato este que os incluíam em uma categoria de cidadão que apesar de dominarem os códigos de leitura e escrita apresentavam-se incapazes de utilizá-los socialmente a seu favor (SOARES, 2004).

Conforme descreve Soares (2004, p.5-6) no que se refere ao surgimento da ideia de letramento:

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illetrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, alphabétisation.

O letramento se insere no vocabulário da educação e nas ciências linguísticas se dá na segunda metade dos anos 80 (SOARES, p.15,1999). Desse modo, esse debate já se dá há mais de 25 anos no contexto escolar, tanto de crianças, como de jovens e adultos.

Soares define o letramento nos anos 90, como: “novo fato, ou nova ideia, ou nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social trouxe a necessidade dessa nova palavra, letramento”. (1999, pg.16)

Com o letramento surge a necessidade de valorizar o contexto de vivências que influencie e auxilie no processo de aprendizagem. Segundo Oliveira (2012, p.188): esses estudos têm ampliado a compreensão sobre letramento, compreendido como conjunto de práticas sociais relacionadas aos usos da escrita e suas funções e possíveis efeitos na sociedade. Precisa-se apropriar dos conhecimentos teóricos disponíveis com o intuito de compreender o que é a linguagem escrita, tornando-o ensino um processo intencional e sistemático, que ganha sentido e conta com a participação ativa de cada educando.

Para a autora Ângela Kleiman, o letramento é “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. (KLEIMAN, 1995 apud LEITE, 2013, p. 36).

Para Magda Soares (2014), Roxane Rojo (2009) e Cagliari (1999), o letramento é distinto da alfabetização, mas, não podem ser separados, visto que alfabetização é saber ler (decodificar) e escrever (codificar) pequenos textos, e o letramento é o uso social da leitura e da escrita no contexto social e cultural em que os sujeitos vivem.

Um sujeito letrado segundo o dicionário Aurélio “é aquele que ou quem que é versado em letras ou em literatura. Que ou quem revela vasta cultura. Que ou quem que é versado em leis. ” E segundo o mesmo dicionário quem é iletrado “é aquele que ou quem tem pouca instrução ou poucos conhecimentos literários. ” (DÍCIO, 2019).

2.3 AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA

Segundo Freire (2006, p. 68), “o trabalho de alfabetização, na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como importante instrumento de resgate da cidadania”. Para isso é necessário que o professor esteja preocupado em atender a necessidade dos alunos jovens e adultos, pois, a EJA não pode ser uma representação do que é trabalhado com as crianças, esse é um grupo de estudantes específicos e deve-se usar metodologias adequadas, para despertar o interesse pela aprendizagem.

As docentes do 1º segmento da EJA são do sexo feminino, graduadas em pedagogia ou normal superior, possuem pós-graduação, sendo duas em gestão escolar e uma em psicopedagogia. A graduação é a formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, pois, acredita-se que o profissional da educação possui conhecimentos teóricos e práticos necessários para atuar em sala de aula. Como se vê, as docentes possuem formação específica para atuar na EJA, bem como desenvolver atividades condizentes com este público, explorando os conhecimentos prévios dos alunos, valorizando crenças e valores e dando significado as dimensões culturais e intelectuais de cada indivíduo. Acerca da formação de professores a LDB 9394/96, no art. 62, assegura que:

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, e oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Pode-se considerar que as atividades diferenciadas dentro e fora da escola para os estudantes da EJA é de suma importância, pois, estes saem de suas rotinas diárias e se percebem como protagonistas de sua história, ao participarem de forma direta e indiretamente das ações desenvolvidas pelos professores. A partir das ações diferenciadas os estudantes adquirem autonomia, aprofundam os estudos em diversas áreas de conhecimento, demonstrando que são alfabetizados e letrados.

No âmbito local, as narrativas das professoras da EJA revelam que utilizam recursos e metodologias diferenciadas, no entanto, não se percebeu esta concepção por parte dos estudantes, uma vez que afirmaram que não é levado em consideração as novas ferramentas táteis, visuais e audiovisuais que são aliados importantes para o professor no processo educativo. Para Steven, aluno da EJA: “os materiais são os simples mesmo, lápis, caderno, livro didático e os conteúdos que ela passa”. Percebe-se que houve contradição nas narrativas dos entrevistados já que as professoras afirmam que utilizam as novas ferramentas de trabalho e os estudantes não confirmam esta questão. Para Dandara, Professora da EJA: “Trabalho com os recursos que a escola dispõe data show, vídeos de filmes, vídeos aulas de ciências, palestras, livros didáticos, quebra cabeças, jogos e outros”. Ao analisar a fala dos entrevistados percebe-se que existem diversos materiais disponíveis na escola, mas, por algum motivo as professoras não os utilizam para alfabetização dos alunos. Segundo Freire (1996, p. 79):

[...] mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação políticopedagógica, não importa se o projeto com o qual nos

comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica.

Percebeu-se na análise documental que existem pontos de divergência também em relação ao uso da biblioteca escolar, pois, as professoras afirmam levar os estudantes para utilizarem este espaço e os alunos afirmam o contrário. Segundo David, aluno da EJA: *“Tem biblioteca mais eles não permitem o acesso”*. Já, a professora Alexia, ao ser questionada acerca do assunto, afirmou que: *“Sim, levamos os alunos à biblioteca. Ela dispõe de um acervo muito bom, além dos livros didáticos, tem muita literatura, jogos, gêneros diversificados”*. Sabe-se que os livros, as literaturas diversas, como por exemplo, as poesias, poemas, contos, lendas, fábulas, jornais, artigos, carregam uma riqueza cultural imensa, privá-los da oportunidade de explorar a biblioteca da escola é descartar uma fonte de conhecimento importante no processo de alfabetização e letramento dos alunos da EJA. Segundo Moura (2007, p. 17):

O processo de alfabetização é visto como o domínio progressivo do sistema de linguagem escrita, que começa muito antes do sujeito se escolarizar. Mas, é na escola que vai se dando a sua sistematização e consolidação enquanto instrumento de comunicação e de memória.

Ao fazer a observação na escola, foi possível perceber por meio de conversas informais que as professoras trabalham assuntos relacionados a cultura teifeense, pois,

abordam temas ligados aos mitos e as lendas da região, bem como, a importância das plantas medicinais para o tratamento de algumas doenças. As práticas pedagógicas são desenvolvidas de forma interdisciplinar, uma vez que propõe a construção de frases ou textos a partir de um eixo norteador, que tenha conexão com o cotidiano dos estudantes. Para a autora Durante (1998, p. 42):

A aprendizagem significativa dos conteúdos implica na atribuição de sentido e construção de novos significados, o que envolve: disposição por parte do educando; apresentação de material potencialmente significativo (que seja relevante e tenha organização interna); orientação por parte do educador; organização da situação de aprendizagem que propicie ao educando relacionar o novo conteúdo e o material de aprendizagem com os seus conhecimentos prévios e que o estudo tenha sentido para o educando.

Assim, a aprendizagem para ser significativa precisa envolver o contexto real dos sujeitos, ressignificando os conhecimentos prévios, não menosprezando-os, refletindo e estabelecendo a relação com o novo conhecimento. Para que isso ocorra é necessário empenho do professor e do aluno, caso contrário não haverá êxito. Acerca das dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de aprendizagem o aluno Steven ressalta que: *“Mais ou menos. Depende porque a professora faz uma gravura, através daquela gravura nós temos que criar um texto, então eu tenho dificuldades em produção textual, mais meu colega me ajuda, a professora junta um aluno que sabe mais com um que sabe menos”*. Diante dessa narrativa, verificou-se que a professora conta com o auxílio dos estudantes que se desenvolve com mais facilidade para ajudá-la no processo de alfabetização dos demais alunos.

De acordo com Freire (1987, p. 68) *“não há saber mais e nem saber menos, há saberes diferentes”*. Portanto, os saberes dos alunos, são apenas diferentes dos saberes dos professores, cada um possui bagagem intelectual e cultural diferente,

isso não quer dizer que um é mais inteligente que o outro, e, no processo educativo ambos aprendem juntos. Nesse processo o aluno jamais pode ser visto como um mero receptor, como uma caixa de depósito que só acumula, e, o professor não é detentor do conhecimento, deve ter sabedoria para utilizá-la de forma inteligente.

Ao desenvolver a pesquisa de campo, verificou-se que duas professoras não emitiram suas opiniões acerca da diferença entre alfabetizar e letrar na EJA, a terceira professora, emitiu opinião a esse respeito. Para Dandara: “Alfabetizar é quando o aluno consegue escrever e ler corretamente, letramento vai além da leitura, ou seja, interpretar e contextualizar seu aprendizado, sempre busco isso com meus alunos”. Assim, entendemos que a professora coloca em prática seus conhecimentos, cujo objetivo não restringe somente a repassar os conteúdos do plano de curso, pois, ensina e luta por mudanças comportamentais em seus alunos para que posteriormente não escute as pessoas dizerem que seus alunos foram alfabetizados na EJA, mais não foram letrados. De acordo com Moura (2007, p. 33-34):

[...] letrar na perspectiva de escolarizar os jovens e adultos não é um processo fácil e aleatório, nem um processo que deve ficar só no plano do discurso político. Escolarizar hoje, mais do que nunca, significa ter como suporte uma análise políticocrítica da realidade, mais também ter uma preocupação com a ressocialização do trabalhador.

No entanto, verificou-se em âmbito local, que ainda há muito a ser feito na área da EJA, pois, segundo Erick, aluno da EJA: “O ruim é que tá faltando muita coisa aqui no colégio, assim inclusive a professora trabalha muito o conteúdo e esquece de incentivar a leitura pra gente escrever alguma coisa”. Desse modo, percebe-se que as professoras não trabalham a leitura diariamente de forma individual e em grupo. Os alunos da EJA retornam à escola principalmente por causa da alfabetização e do letramento, talvez as professoras estejam preocupadas em repassar os conteúdos expressos no plano de curso e por isso não cumprem esta tarefa diariamente.

De acordo com Durante (1998, p. 29), “O processo de desenvolvimento da leitura só ocorre através do próprio ato de leitura”. Assim, o professor deve ter o compromisso de alfabetizar seus alunos, explorar a leitura o máximo, colocar em evidência os diversos tipos de leituras, dar ênfase ao contexto do aluno, etc. Enfim, cabe ao professor encontrar o procedimento metodológico mais viável ao público que atende, pois, só se aprende a ler, lendo.

De acordo com a professora Alexia os desafios enfrentados na EJA são diversos e dentre eles foram salientados, “A falta de formações voltadas para o público da EJA”. Para a professora, falta qualificação na área específica e formação em serviço para auxiliá-las no processo de ensino. Acerca dessa questão a LDB, nº 9394/96, assegura que o professor tem o direito a oferta gratuita de cursos de capacitação e aperfeiçoamento, ou seja, cursos de formação continuada. Porém, tais cursos são escassos no município de Tefé, e, quando um professor tem a iniciativa de fazer uma especialização, deve fazer um investimento financeiro por conta própria para poder adquiri-lo. Segundo Freire (1996, p. 36):

O professor que não leve a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua

competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

3 O EDUCADOR DA EJA E A IMPORTÂNCIA DO SEU PAPEL PARA A ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DO LETRAMENTO

Em 1996, foi implantada a LDB 9394/96, em seu art. 4º inciso VII estabelece a necessidade de atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos. Vê-se, assim, a exigência de formação específica para atuar na EJA, explicitada pelo parecer CEB/CNE 11/2000: "Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas" (p. 58).

Embora alfabetização e letramento estejam entrelaçados, eles diferem quando a educação formal busca apenas ensinar a ler e escrever, mas não ensinar o educando a fazer uso dessa leitura e escrita, através da implantação da autonomia, da liberdade de expressão e perspectiva do acesso a bens culturais que o educando possa ter. Desse modo, Soares (1998, p. 36), coloca;

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver - se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letradas - é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. [...] (SOARES, 1998, p. 36).

Nessa perspectiva, o papel do professor, na realização desse processo, é de grande relevância, pois é ele quem oportuniza que o educando possa utilizar no seu dia a dia, as práticas de leitura e escrita no próprio contexto social. Para isso, é fundamental entender os objetivos dos mais variados gêneros textuais que cercam no nosso meio. Assim, Leal (2006, apud TELES; SOARES, 2016) afirma que a alfabetização é o processo de aquisição do sistema de notação alfabético, que busca inserir o sujeito em situações que envolvam práticas de leitura e escrita, através dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

É preciso que o processo de alfabetização e o letramento ocorram de maneira significativa, a partir da cultura e história de vida dos estudantes, para que esses encontrem sentido no que estão aprendendo. Assim, Moura (2015, p. 8) completa que "desse modo, é necessário que os professores conheçam a realidade de seus alunos, para que pense em atividades que envolvam práticas sociais que estão no dia a dia dos alfabetizandos".

Será que os discentes da Educação de Jovens e Adultos estão preparados para trabalhar nessa perspectiva? Moura (2009, apud TELES; SOARES, 2016), destaca que "pensar na formação do professor de jovens e adultos, no atual contexto socioeconômico, político e cultural, exige uma avaliação e uma revisão da prática educativa e da formação inicial e continuada desses educadores". Ou seja, é fundamental repensar a prática educativa e a formação continuada do professor, já que esse docente necessita preparar aulas na qual os alunos se sintam motivados, que possam prender a atenção de seus discentes.

Surge a partir de então a necessidade de incentivo à formação de professores para atuação na EJA. As secretarias municipais e estaduais encarregaram-se de promover encontros de diversos professores com intuito de incentivar a construção de material didático adequado e voltado diretamente a este público. Os direcionamentos concentravam-se na formação continuada e orientada desses professores, que aos poucos começaram a atuar de forma mais direcionada ao processo de ensino/aprendizagem de jovens e adultos trabalhadores ou não, se considerarmos que os índices de não aprendizagens têm ocasionado a transferência de jovens para turmas da EJA.

Ana Cristina Couto e Alexandre Bonfim (2008 apud CARVALHO, 2011), questionam esse permanente amadorismo na formação de educadores em EJA:

Historicamente [...] a EJA sempre foi vista como uma modalidade de ensino que não requer, de seus professores, estudos nem especialização, [...] como um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os professores formados/capacitados na área, existindo a ideia de que qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos. Com esta falsa premissa não se tem levado em conta que, para se desenvolver um ensino adequado a esses alunos, há necessidade de formação inicial e geral consistente, assim como de formação continuada. (COUTO e BONFIM, 2008, p. 5, apud CARVALHO, p. 159, 2011).

Os educadores de jovens e adultos devem passar por etapas dentro das universidades, que construam um perfil formador voltado diretamente para atender a este público que vem ganhando espaço nos debates educacionais. Segundo afirma Moura (2003, p. 79) “no século XIX quando foi criada a primeira escola do Rio de Janeiro, não existia preocupação com a formação de professores”. Na atualidade, as exigências para formação do professor e de sua

atuação profissional são bem maiores quando nos referimos à EJA. Este educador necessita ser orientado a utilizar metodologias de ensino adequadas à realidade dos educandos, levando em consideração o conhecimento prévio que este aluno já traz de seu cotidiano, contemplando também a realidade social em que está inserido. Os alunos precisam ser valorizados como sujeitos que constroem conhecimento.

Segundo Moura (2009), a falta de qualificação dos alfabetizadores na Educação de Jovens e Adultos, vai contra o princípio de Emília Ferreiro (1993a, 1993b) e Vygotsky (1993, 1991) de que alfabetizar, “[...] é um ato de conhecimento e, portanto, uma tarefa complexa, demorada e exige competência, habilidades, saberes e acima de tudo, compromisso de profissionais preparados para tal”.

Ainda completando, a autora afirma que sem a qualificação adequada, os professores desenvolvem práticas pedagógicas que ignoram as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização. Empregam metodologias, ou seja, técnicas, recursos e atividades, sem significado algum para os alfabetizandos, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos (MOURA, 2009). Alfabetizar adultos não é o mesmo que alfabetizar crianças, pois os primeiros trazem consigo um contexto histórico que precisa ser considerado dentro da prática escolar. Quando não há uma preparação dos profissionais da educação para lidar com essa realidade, a aprendizagem flui sem sentido, levando esse educando a perder o interesse pelo processo de ensino-aprendizagem.

A formação do professor de jovens e adultos só é valorizada com a implantação da Lei 5.692/71, no artigo 32, que diz: “O pessoal docente do ensino

supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos conselhos de educação”. Segundo Moura,

As exigências da formação do professor para o exercício do magistério na educação Básica estão definidas nos artigos 13, 61, 62 e 67 da nova LDB e nos pareceres e resoluções do CNE/CEB que fazendo valer o que determina o artigo 90 da Lei, estabelecem normas orientadas nessa área. (MOURA,2011, p.58).

A formação superior é muito exaltada por muitos autores como de grande importância para os professores da EJA, no entanto, mesmo sendo um requisito extremamente relevante para a Educação de Jovens e Adultos, as universidades na área de educação ainda deixam a desejar quando falamos dessa categoria. Soares (2006b, *apud* MOURA, 2009, p. 5), afirma que as ações das universidades com relação à formação de educadores voltados para educação de jovens e adultos ainda são tímidas. “São raríssimos os cursos de Pedagogia que oferecem habilitação em EJA”.

Desse modo, Barros (2003, p. 43, *apud* MOURA, 2009) assegura que a EJA não é tratada na perspectiva de que os alunos (professorandos) obtenham os elementos mínimos sobre a existência da área, não lhes sendo possibilitado pensar e se apropriar dos fundamentos teóricos e práticos que explicam a teoria e as práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos. Soares (2006b, *apud* MOURA, 2009, p. 5) ,dessa forma, o curso de pedagogia é visto como o mais adequado para os profissionais que trabalham com a EJA, entretanto, o mesmo ainda apresenta falha, em algumas instituições, quando não trabalha a Educação de Jovens e Adultos de forma mais efetiva, passando por essa modalidade de forma mais superficial e acarretando profissionais despreparados para atuarem na área de forma mais contundente. Assim, é possível considerar que o despreparo dos alfabetizadores seja uma das causas do baixo rendimento dos cursos de EJA.

Uma vez em que a falta de cursos superiores que apresentem um estudo efetivo em EJA, resta aos profissionais que se envolvem e se comprometem com a área, buscar embasamentos teóricos/práticos nas formações continuadas.

No entanto, o ideal seria que as políticas e as ações governamentais assegurassem a formação básica e continuada de educadores de jovens e adultos. E os currículos dos cursos Normais e das Licenciaturas necessitam abordar a temática da EJA, para que se tenha acesso aos saberes gerais e específicos numa relação teoria-prática que a contemple, Moura (2009).

3 METODOLOGIA

3.1 NATUREZA, MEIOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal C.E.M.A Marçom Luiz Franca Sobrinho, município de Lucena/PB, nos meses de março e abril do ano de 2023, período em que foram realizadas unas observações das aulas na turma da modalidade EJA. Este estudo foi baseado em uma abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa também pode ser caracterizada como pesquisa etnográfica, pois, o pesquisador estando inserido no cotidiano do espaço de pesquisa poderá compreendê-lo de uma forma mais ampla e os dados gerados são analisados a partir dos vários olhares resgatados nas vivências com os sujeitos e espaços ao longo pesquisa.

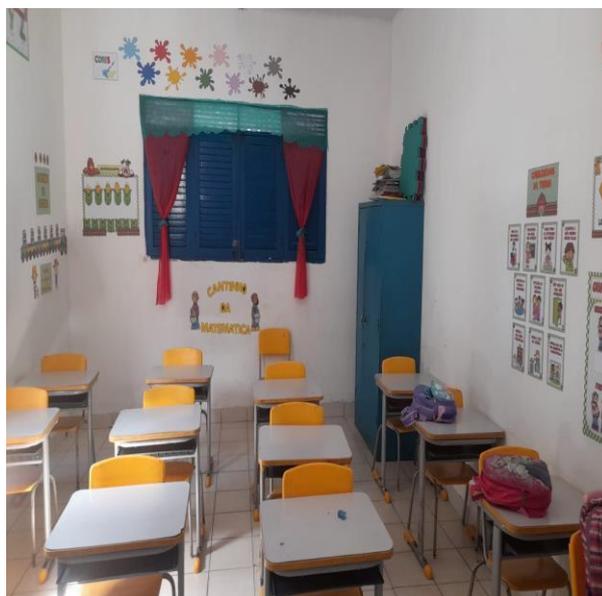
O pesquisador ao optar por este tipo de pesquisa precisa levar em conta que ela [...] é realizada em contato direto, frequente e prolongada do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica. (CORREIA, 1999, p. 31)

O contexto da observação foi em uma turma da EJA (1º e 2º totalidade noturna), em uma escola municipal em Lucena, no estado do Paraíba. Buscamos observar o desenvolvimento dos alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem, associando as disciplinas e temáticas desenvolvidas em sala de aula pela professora regente e suas práticas educacionais, e principalmente, ampliando as maneiras como ela procurava encaminhar o processo de letramento dos alunos.

Na figura 1, 2 e 3 , podemos acompanhar a estrutura que a escola possui a qual contem cinco salas de aula, sala dos professores, sala da coordenação e direção, uma pequena biblioteca, quadra poliesportiva, cozinha, depósito de merenda, almoxarifado, pátio e dois banheiros para alunos, e um para funcionários. A instituição educacional funciona em três turnos, pela manhã e a tarde, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos no período noturno (figuras 1, 2 e 3).

Figura 1 – Frente da escola

Figura 2 – Espaço de sala de aula



Fonte: Fotografia tirada pela autora 2023

Fonte: Fotografia tirada pela autora 2023

Figura 3 – Biblioteca da escola



Fonte: Fotografia tirada pela autora 2023

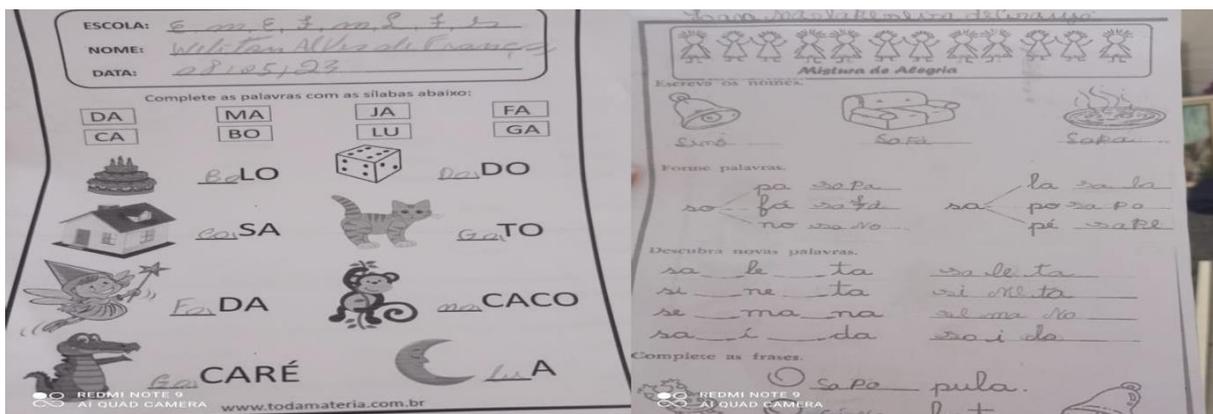
A escola oferece duas turmas de EJA, em cada turma estão matriculados em torno de 19 alunos, porém, apenas 10 a 15 alunos frequentavam as aulas em cada ciclo. Os alunos do 1º e 2º ciclo onde fizemos as observações tinham idade entre 43 e 54 anos, em sua maioria mulheres. A docente responsável pela turma é graduada no curso de pedagogia,

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Serão tratados e analisados os resultados da pesquisa de campo realizada na Escola Municipal C.E.M.A Marçom Luiz Franca Sobrinho. Foram escolhidas algumas atividades como categorias de análise. Na primeira atividade a qual trabalhou-se com a escrita, com silabário. trabalhou com o silabário (Na figura 4), como material de apoio à leitura e escrita para que os educandos e educandas pudessem perceber na prática, a relação entre a palavra e suas partes constitutivas (sílabas), numa metodologia de reflexão, para que estes pudessem fixar aqueles padrões silábicos, de modo mais rápido.

Durante a aula demonstrou-se a importância da linguagem para todos os estudantes, como a língua faz parte da história de cada um deles, mencionou que tudo referente à linguagem é histórico, valoroso. Pensando nos níveis de leitura e escrita como parâmetros de análise do progresso da alfabetização dos educandos e educandas, sujeitos dessa pesquisa, foi possível realizar uma comparação entre a metodologia usada em sala de aula e o método Paulo Freire para alfabetizar adultos. A partir das observações, foi possível constatar que a o método utilizado em sua aula, palavras que são comuns na rotina de cada estudante e consegue também como em Freire, que os estudantes leiam as palavras em suas sílabas, fonemas, de modo que repetindo cada pedaço da palavra percebam a que famílias silábicas pertencem (Figura 4).

Figura 4 – Atividade com sílabas



Fonte: Fotografia tirada pela autora 2023

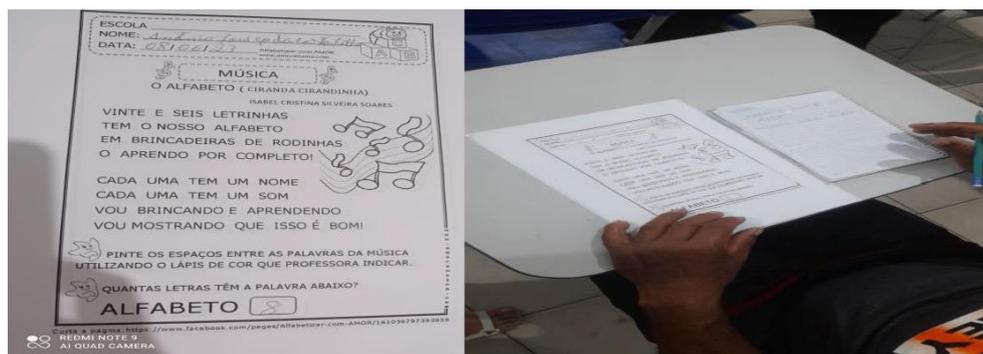
No método Freireano, como descrito em Brandão (2006, p.58,59), também são utilizadas as sílabas de modo separado, semelhante a um silabário, mas sob uma forma mais livre, sem tanta rigidez como no método alfabético, esse conjunto de sílabas é chamado por Paulo Freire de *ficha de descoberta*, é formado a partir da leitura de uma palavra geradora e da releitura pausada com a pronúncia detalhada, destacando cada sílaba, são lidos os fonemas em ordens diversas, o que permite diferentes arranjos das sílabas para formar palavras novas.

Em outras aulas alternou algumas atividades como: junção de sílabas e letras das palavras; em uma outra aula trabalhou com diversidade de gêneros textuais. Trabalhou com o gênero música em uma das aulas, mas não houve nenhum aprofundamento quanto ao que foi lido, apenas uma leitura simples. Podendo ser vista na figura 5.

A atividade ocorreu no espaço de sala de aula, iniciamos indagando os alunos se conheciam a música “O ALFABETO (Ciranda Cirandinha)”, e abrimos espaço para comentários, em seguida entregamos aos alunos a letra da música impressa e fizemos a leitura coletiva, a partir de então, convidamos os alunos a escutar a música cantada, com auxílio de um aparelho de som. Solicitamos aos alunos que acompanhassem também através da leitura.

Todos os alunos cantaram alguns sem conseguir acompanhar com a leitura, mas a conheciam de outro momento de seu cotidiano na infância. O envolvimento dos alunos com a gênero discursivo pautou-se justamente pelo repertório acumulado na infância. Isso criou um contexto favorável à continuidade da atividade (Figura 5).

Figura 5 – Atividade com gênero musical

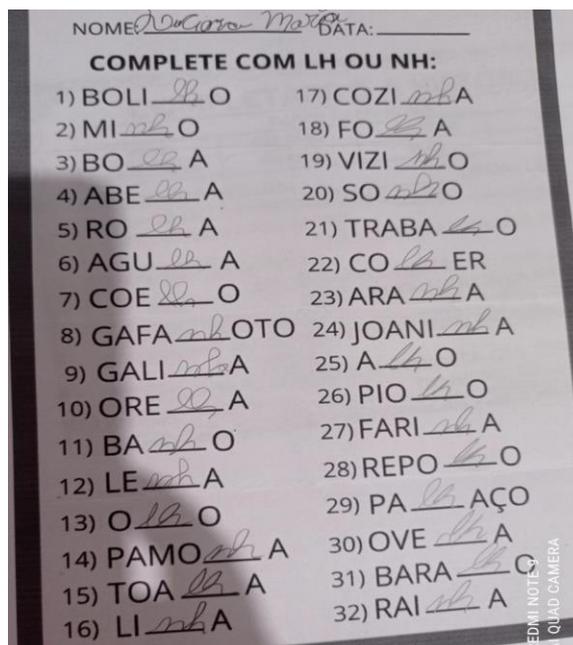


Fonte: Fotografia tirada pela autora 2023

A partir das análises das práticas em sala de aula quanto à alfabetização, foi possível usar o método de “alfabetização sintético que trabalha das partes para o todo”, na maior parte do tempo, também utilizou-se o “método analítico, chamado de global, partindo do todo para as partes, com sentenças” (FRADE , 2005, p.22, 32)

Em uma outra aula, trouxe para a turma - identificação e complementação de letras com palavras com NH ou LH, ver na figura 6.

Figura 6 – Atividade com complementação das palavras



Fonte: Fotografia tirada pela autora 2023

Alguns estudantes analisados encontram-se no nível de escrita alfabética, porque conceber uma escrita correta, sem erros. Outras estudantes se encontram no nível silábico-alfabético, pois escrevem as palavras que ouve em sua maioria

com sílabas completas, mas em algumas palavras, em especial dentro de frases, confunde as letras, com a letra lh no lugar da letra nh.

Com base em Ferreiro (1983) podemos identificar que os estudantes, embora vivenciando momentos de aprendizagem contemporâneos, seus níveis de escritas são diferentes. Tais atividades são importantes para que consigam coletivamente desenvolver processos de aprendizagens para leitura e escrita.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As intervenções pedagógicas com os gêneros textuais têm como um dos focos à utilização e/ao trabalho com textos que estão presentes no cotidiano e conhecimentos prévios dos alunos da EJA. É de extrema importância ressaltar que essa modalidade de ensino sempre precisa de atenção direcionada as suas peculiaridades, bem como de escolas que apresentem grande interesse pelo desenvolvimento deste educando. Buscando a valorização do seu cotidiano, e adequar às atividades de forma mais atrativa, e de fácil via de acesso, aos diversos níveis de aprendizagem.

Foi possível concluir que as principais dificuldades enfrentadas pelos discentes esta voltada principalmente na parte de distinguir o ler e escrever da leitura de mundo; percebe-se ainda que o aluno da EJA enfrenta problemas do cotidiano como: condições precárias na moradia, alimentação, emprego, violência, entre outros, que afetam diretamente o desenvolvimento dos mesmos, além do material elaborado para as turmas não atender a realidade e necessidade dos mesmos.

As atividades precisam ser construídas de modo que os alunos tenham acesso as mais diferenciadas formas de texto, e reconheçam a sua representação para o processo de ensino/aprendizagem.

O trabalho desenvolvido foi muito gratificante, principalmente identificar no espaço de sala de aula ritmos diversos de desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos, em diferentes aspectos. Trabalhar o gênero discursivo música vai além da percepção imediata do texto, é preciso identificar as dificuldades dos alunos e adequar as atividades ao seu cotidiano, valorizando o conhecimento que o aluno já traz, para que o processo de aprendizagem dos alunos da EJA seja bem menos conflituoso, atrativo aos alunos, e principalmente significativo em sua vivência diária.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 1996. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação** 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**.1940. Serviço Nacional de Recenseamento. Rio de Janeiro,1940.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. **Relatório do Serviço de Educação de Adultos**; Departamento Nacional da Educação. Rio de Janeiro.1950.

BRASIL. Ministério da Educação. **XII Conferência Nacional de Educação**. Salvador. 1956.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro. 1970.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 44**, de 16 de outubro de 2008- GESTÃO DE RECURSOS NA ESCOLA.

CORREIA, M. C. **A Observação Participante enquanto técnica de investigação**. Pensar Enfermagem, 13(2), 30-36. 1999.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. 2ª ed. Rio de Janeiro.Zahar,1986.

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

GOFFMAN, E. **A representação do Eu na vida cotidiana**. Petrópolis, Vozes, 1975.

GADOTTI, Moacir; e Romão, Jose Eustáquio. (orgs). **Educação de Jovens e adultos: teoria pratica e proposta**. 3 ed. São Paulo: Cortez, instituto Paulo Freire, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Revisão critica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira** (Introdução a uma pedagogia do conflito). Educação & Sociedade. Campinas, SP, n.1, p.5 a 16, ano 1, set. 1978.

GOULART, Cecília. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, v. 9, n. 2, p. 35-51, 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732014000200004&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em 13 de junho de 2021.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.14, maio/junho/agosto. 2000.

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

MOURA, Maria da Gloria Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica/** Maria da Glória Carvalho Moura – Curitiba: Educarte, 2003

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da " Década da Alfabetização" no Brasil. CadernosCedes, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000100002&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em 13 de junho de 2021.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: Letramento no Brasil. RIBEIRO, Vera Masagão (org.). São Paulo: Global, 2011.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. Revista HISTEDBR on-line, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2010. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>>.

VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sônia. Considerações político-pedagógicas > sobre as especificidades da educação de jovens e adultos trabalhadores.

Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas, p. 67-85, 2011. Disponível em:

<http://www.academia.edu/download/34300079/Livro_EJA_2011-Miolo.pdf#page=67

Acesso em 13 de março de 2023.

A UTILIZAÇÃO DO LÚDICO COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adailza Pereira dos SANTOS¹
Izolda Carvalho SILVA²

RESUMO

Este estudo diz respeito à utilização do lúdico como ferramenta para o desenvolvimento metalinguístico na educação infantil e partiu do questionamento de como favorecer o desenvolvimento metalinguístico como habilidades preditoras à alfabetização em crianças da educação infantil a partir do uso da ludicidade. Com este estudo objetivou-se compreender o papel do lúdico na educação infantil, conceituar e entender o que é metalinguagem bem como exemplificar jogos e brincadeiras que podem ser utilizadas como ferramenta para aquisição desta habilidade. Esta pesquisa é de natureza teórica respaldada na revisão bibliográfica voltada às publicações que dissertam a respeito dos aspectos e conceitos sobre o tema abordado, buscando a visão de vários autores, suas vivências e pesquisas que corroborem com a temática, para deste modo, fundamentar o trabalho. O tema do lúdico como ferramenta para o desenvolvimento metalinguístico de crianças da educação infantil foi primordialmente discutido focado em suas contribuições para o desenvolvimento de habilidades linguísticas na educação infantil. Posteriormente, a discussão voltou-se para os estudos da literatura sobre o tema e sua influência na escolarização. Por último, foi exemplificada jogos e brincadeiras que contribuem para o desenvolvimento das estratégias de ludicidade na educação infantil, focado no desenvolvimento metalinguístico como habilidade preditoras à alfabetização.

Palavras-chaves: Metalinguagem; Educação infantil; Lúdico.

ABSTRACT

This study concerns the use of playfulness as a tool for metalinguistic development in early childhood education and started from the question of how to favor metalinguistic development as predictive skills for literacy in children in kindergarten, based on the use of playfulness. This study aimed to understand the role of play in early childhood education, to conceptualize and understand what metalanguage is, as well as to exemplify games and games that can be used as a tool for the acquisition of this skill. This research is of a theoretical nature supported by the bibliographic review focused on publications that discuss aspects and concepts about the topic addressed, seeking the vision of several authors, their experiences and research that corroborate the theme, in order to support the work. The topic of playfulness as a tool for the metalinguistic development of preschool children was primarily discussed, focusing on its contributions to the development of language skills in early childhood education. Subsequently, the discussion turned to studies of the literature on the subject and its influence on schooling. Finally, games and activities that contribute to the development of ludicity strategies in early childhood

¹ UNIESP, adailza2046@gmail.com

² UNIESP, izolda.silva@iesp.edu.br

education were exemplified, focused on metalinguistic development as a predictive skill for literacy

Keywords: Metalanguage; Child education; Ludic.

1 INTRODUÇÃO

De uma perspectiva mais ampla, a consciência metalinguística consiste em refletir sobre as diferentes apresentações da língua. Segundo Tunmer, Pratt e Herriman (1984), a língua passa a ser objeto de pensamento, e essa competência envolve uma série de habilidades. Em síntese, essa reflexão é uma habilidade que se desenvolve em todos os níveis da língua, incluindo o fonológico, morfológico, sintático, lexical, semântico, textual e pragmático. Antes de aprender a ler e escrever, as crianças são por meio da linguagem, que é uma habilidade já adquirida naturalmente por meio da convivência social.

Quando a criança começa a aprender a ler e escrever na escola, ela já possui a capacidade de usar a linguagem como meio de comunicação, ou seja, como uma forma de expressar e entender significados ou conteúdo. Essa habilidade linguística é adquirida naturalmente durante o processo de socialização durante todo o início de sua infância e implica o domínio de uma série de regras gramaticais que são internalizadas e utilizadas de forma inconsciente para orientar a atividade linguística espontânea da criança, ou seja, o seu desempenho linguístico. E é na educação infantil onde essas habilidades sociais e de comunicação são inicialmente trabalhadas, é onde se desenvolverá as habilidades linguísticas preditoras à leitura e à escrita.

Segundo afirma Teberosky (1994), a percepção do uso da linguagem ao se referir ao outro e a si mesma faz com que a criança se identifique como indivíduo e se reconheça como objeto de conhecimento, apropriando-se de uma atividade metalinguística. Esta atividade envolve níveis fonológicos, morfológicos, sintático e semântico. É uma atividade complexa mas adquire de forma natural por meio do reconhecimento e apropriação da própria língua.

O estímulo da linguagem na primeira infância é importante, considerando que é nessa fase em que a criança começa a desenvolver sua comunicação social por meio da fala, e a elaborar falas com organização temporal e narrativa de fatos. (HAGE SRV, PINHEIRO LAC, 2017).

Quando os pais realizam uma leitura compartilhada com seus filhos de dois, três anos de idade, está apresentando à criança um mundo de literatura, e formas diferentes de comunicação, proporcionando à criança a possibilidade de conhecer a linguagem escrita e ser apresentado aos sons das letras, e ver que por meio delas é possível estabelecer uma consciência fonológica, ou seja, a criança conseguirá compreender que as letras podem ser interpretadas por meio de sons. Além disso estará ampliando o vocabulário desta criança, possibilitando um aumento em seu acervo semântico que futuramente irá influenciar diretamente em seu processo de alfabetização. (INOUE T, GEORGIU GK, PARRILA R, KIRBY JR, 2018).

No que diz respeito aos estímulos oferecidos na educação infantil, muito se discute sobre a importância do lúdico para o desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos no aspecto motor, intelectual e afetivo. Acredita-se que para a criança crescer normalmente com saúde física e mental, deverá receber carinho, alimento e um ambiente que lhe ofereça condições de pesquisar e descobrir.

Muitos pesquisadores acadêmicos, autores e professores examinaram esse método de ensino desde o advento da ludopedagogia, e já foi estabelecido que os alunos que aprendem de maneira baseada nesta metodologia retêm informações 30 % melhor do que aqueles que aprendem de maneira convencional.

A linguagem está presente em nossas vidas, e desde pequenas as crianças são estimuladas a interagir utilizando variadas formas de linguagem. No tocante ao ensino da linguagem escrita na educação infantil, há divergências entre teóricos e metodologias desse campo.

O presente trabalho tem por finalidade discutir sobre a importância de desenvolver habilidades metalinguísticas na educação infantil por meio de recursos lúdicos, para que a criança possa experimentar ao uso da linguagem de uma maneira contextualizada e integrada. Para isso o trabalho assume uma característica qualitativa, e foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica de referenciais teóricos da área.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O PAPEL DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Existem diferentes conceitos associados à infância que tendem a limitar esta fase da vida do indivíduo. Não há concordância quanto ao conceito de infância e criança, portanto é impossível definir criança e infância a partir de um único conceito diante das mais variadas perspectivas entrelaçadas nesse processo. Por meio de estudos diferentes de variados campos do conhecimento, entendemos que a infância e as crianças constituem conceitos instáveis, ambíguos, ambivalentes e difíceis de padronizar. (BARBOSA; DELGADO; TOMÁS, 2016, p.104).

É por meio do ato de brincar que a criança descobre e se relaciona com o mundo, onde desenvolve suas habilidades físicas e sociais; compreende o universo em que está inserida. Além disso é brincando que as crianças exploram sentimentos, valores, autoconhecimento, conhecimento do outro, utilizam as mais variadas linguagens para expressar suas identidades, utilizando o corpo, os gestos, ações, movimentos e desenvolvem habilidades de resolução de problemas e conflitos. (KISHIMOTO, 2010).

Portanto o brincar, o lúdico, exerce um papel muito importante na vida das crianças pois se trata da forma natural como elas encaram o mundo e o compreende. É fazendo uso da imaginação que a criança incide significado sobre as aprendizagens.

Hall (2006) afirma que as crianças não precisam de incentivo para brincar, é algo natural, elas simplesmente brincam, qualquer coisa que remetam às representações da sua realidade, são instrumentos do brincar e simbolizar aquilo que enxergam, e vivenciam.

Piaget em seus estudos discorre sobre como surge a inteligência na criança e retrata os estágios de desenvolvimento. Para ele, durante o estágio pré-operatório há o aparecimento das funções de abstração e simbolismo, o que se trata de um meio facilitador de aquisição da linguagem pelo fato de que esta traga em si significados variados das coisas. (PIAGET, 1982 apud GOUVEIA, 2013).

É por meio da ludicidade que a criança oferece significado aos objetos, atuam na atribuição de significados de palavras que dão nome aos objetos, e por esse motivo a ludicidade (brincadeiras) ocorre a apropriação de palavras e significância

de palavras em relação à objetos. (VIGOTSKY, 2008 apud SANTOS; RIBEIRO; VARANDAS, 2014).

Almeida (2007), descreve que o lúdico se trata de movimento, de atitude, da maneira como se executa jogos e brincadeiras. Um brinquedo por si só não define o lúdico, mas a forma como será utilizado que irá determinar. Em jogos de tabuleiro, por exemplo, o lúdico está presente no ato de jogar, movimentar as peças e realizar estratégias. Com brinquedos, de um modo geral, o que importa não é apenas o objeto, mas o ato de brincar com eles, manuseá-los de como a movimentar seu corpo e usar a imaginação.

Assim, entendemos que jogos e brincadeiras contém o lúdico, porém não é sempre que o lúdico estará presente nos jogos e brincadeiras, já que o seu uso e sentidos atribuídos podem ir além dos significados e conceitos dados ao jogo. Para que uma brincadeira ou jogo seja considerado lúdico, para que seja considerado lúdico, precisa seguir alguns preceitos: prazer, espontaneidade, desinteresse, liberdade e motivação. (ALMEIDA, 2007).

De acordo com Ribeiro (2013) o lúdico faz parte do universo infantil e da vida de qualquer indivíduo. Contudo o lúdico não se resume apenas à diversão, mas se for aplicado de forma intencional assume grande importância no processo de ensino aprendizagem durante a infância. Na educação infantil o lúdico proporciona uma prática educacional pautada no desenvolvimento de conhecimento global que envolve oralidade, pensamento e sentido.

Não apenas na educação infantil, mas em todo contexto educacional, o lúdico é um forte meio de aprendizagem, já que ele possibilita ter uma experiência da aprendizagem como um processo social. O lúdico traz consigo uma proposta de aprendizagem prática e significativa, é absorver o aprendizado por meio das características e conhecimento do mundo, além de promover aprendizado que vai além do conhecimento transmitido. (FANTACHOLI, 2011).

Assim entende-se que o lúdico contribui em diversos aspectos do desenvolvimento infantil, dentre eles, os sociais, afetivos, físicos e cognitivos, por isso se justifica a necessidade da criança estar sempre em contato com a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que além dos aspectos acima citados, também desenvolvem a criatividade, autonomia, responsabilidade, respeito dentre outros que são indispensáveis ao desenvolvimento da criança.

Piaget (1968), em sua obra clássica “A psicologia da criança” classifica em três tipos os jogos infantis:

a) **Jogos de exercício:** Para crianças no período sensório-motor que consiste nas crianças de zero anos até o período de surgimento da linguagem. Tem por característica a repetição, e exploração.

b) **Jogos simbólicos:** Destinados a crianças de dois a sete anos. Trata-se de jogos de ficção, imitação e faz de conta. São nesses jogos onde a criança externa seus medos, angústias e sua realidade.

c) **Jogos de regras:** São indicados para crianças a partir dos sete anos, estes auxiliam no desenvolvimento moral, cognitivo, social, coletivo e emocional.

Piaget, portanto, define uma categoria para cada tipo de jogo afim de ajudar a criança no seu desenvolvimento intelectual e conscientizar de cada ação cabível em cada período da vida dela.

Portanto, o lúdico se torna uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento da criança, no desenvolvimento social, cognitivo, percepção de si e do outro, empatia, social, dentre outros. É por meio do brincar que a criança de

desenvolve e aprende. E esse brincar já faz parte de sua natureza, porém se bem direcionado e conduzido pode trazer um excelente resultado no processo de ensino-aprendizagem.

2.2 A CONTRIBUIÇÃO DA METALINGUAGEM COMO HABILIDADES PREDITORAS À ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As práticas de ensino da alfabetização estão se adaptando cada vez mais a atividades voltadas ao desenvolvimento da metalinguagem nas quais objetivam levar a criança ao domínio da escrita por meio das relações grafo-fonêmicas. No tocante à leitura o intuito é desenvolver a habilidade de interpretação e compreensão conotativas. Guimarães (2003) e Maluf (2010) validam essa questão ao afirmar que para que haja um desenvolvimento na leitura é necessário que o estudante tenha se apropriado de um certo nível de consciência fonológica. Assim fica claro perceber que a consciência fonológica é um dos meios da metalinguagem indispensáveis no processo de alfabetização.

A psicolinguística e a psicologia Cognitiva estudam a consciência metalinguística, e trazem a contribuição com relação ao estudo da formação da língua. A consciência metalinguística engloba várias habilidades cognitivas como o saber manipular as variadas unidades da língua, leitura de textos a partir da apropriação dos fonemas, coesão e coerência, uso adequado da semântica e sintática. Resumindo, se trata de uma habilidade que se desenvolve em todos os aspectos da língua são eles: morfológico, sintático, lexical, semântico, textual, pragmático, fonológico. (TUNMER, PRATT E HERRIMAN, 1984).

No entanto a consciência metalinguística se efetiva quando há uma reflexão consciente da pessoa que está a desenvolvendo. A experiência de aprendizado relativo à leitura e escrita pode ser identificada de formas diferentes por meio do desenvolvimento de diferentes tipos de habilidades, assim como a manipulação da fala e suas variadas unidades. (BARRERA, 2003).

Assim podemos entender que as habilidades metalinguísticas estão ligadas aos mais variados aspectos da língua, seja ela falada ou escrita, bem como as estruturas que a compõem. Não se trata de um aspecto em isolado, é necessário a apropriação da consciência fonológica, fonêmica, desenvolvimento de habilidades cognitivas que estão associados à compreensão da língua.

Para Gombert (1992), a habilidade metalinguística se trata da reflexão sobre os mais variados contextuais que resultam no uso da língua, assim como a manipulação que vem dessas relações.

Dentre os aspectos da metalinguística, para a alfabetização, a consciência fonológica se destaca como atividade importante para estimular o desenvolvimento da leitura e escrita, é onde se inicia o processo de assimilação da escrita, e reconhecimento de que as letras graficamente representadas possuem sons que irão formar palavras por meio da segmentação.

Araújo (2017) relata que a consciência fonológica faz parte da metalinguística e tem o papel de iniciar a apropriação da escrita, porém não é o único meio que deve ser utilizado, pois este não garante sozinho o domínio da escrita alfabética, já que esta necessita de domínio das relações orais e escritas convencionais. Portanto trabalhar a consciência fonológica como habilidade preditoras da alfabetização irá favorecer a introdução aos conhecimentos da língua escrita, uma vez que nosso alfabeto tem base fonológica. Assim se faz necessário

que as crianças possam compreender como a língua funciona para que possam se alfabetizar.

Refletir sobre o uso da consciência fonológica é perceber que ela envolve habilidades metalinguísticas com diferentes níveis de complexidade, assim o indivíduo precisa se atentar a segmentação dos sons das palavras desde os mais simples aos mais complexos. Desse modo, é correto afirmar que trabalhar a consciência fonológica nas crianças antes da alfabetização irá permitir que ela desenvolva habilidades que favorecerão o processo de alfabetização.

Morais e Silva (2011), afirmam que a consciência fonológica abre portas para a compreensão sobre as unidades de sons da língua, e permite a possibilidade de manipulação dessas unidades de forma autônoma. No entanto também destacam o fato de que sozinho esse método não é capaz de alfabetizar, tendo em vista que para que a alfabetização ocorra de forma satisfatória é preciso absorver as demais áreas metalinguísticas.

Gombert (2013), afirma que a criança começa a se apropriar dos conhecimentos estruturais da língua quando é exposta de forma contínua a ela, isso se dá ainda antes dos anos escolares. Na educação Infantil, há a aprendizagem mesmo que indireta da língua escrita e da consciência fonológica pelo uso de rimas e aliterações, músicas, dentre outras. Posteriormente esses conhecimentos serão reelaborados e complementados com as demais partes da metalinguística. Assim de forma espontânea e lúdica a criança vai se apropriando da língua, e identificando as suas características e formações. Correa (2001), ressalta também a forma como essa apropriação acontece nas crianças em fase de pré-alfabetização, a partir do uso de rimas, tradição oral como parlendas, músicas, brincadeiras sonoras.

Leal e Silva (2011), também abordam essa questão que diz respeito ao uso do lúdico e brincadeiras no desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, justificado pelo fato de que as crianças quando expostas a atividades como canções infantis, de ninar, parlendas, rimas, cantigas de roda, adivinhas, desenvolvem sua capacidade de formulação e compreensão da língua.

As habilidades de compreensão da língua e habilidades preditoras a alfabetização começa antes mesmo da criança ter contato com a escola, porém a forma como será conduzida no decorrer dos anos escolares desde o infantil, irá determinar como essa aquisição se dará para que haja uma alfabetização bem-feita. Na educação infantil o contato com a língua é feito de forma lúdica, trabalhando as mais variadas áreas da metalinguística com ênfase na consciência fonológica. No entanto ficou claro diante dos expostos acima que apenas a consciência fonológica não alfabetiza, são necessários outros meios que possibilitarão que seja trabalhado outras áreas da linguagem necessárias para a alfabetização.

Portanto é possível afirmar que quanto mais a criança tem acesso a um ambiente que estimula a apropriação e compreensão da estrutura da língua, sendo um meio funcional, lúdico e apropriado a cada faixa etária, mais significativo será a aprendizagem. Assim a compreensão do funcionamento e notação da língua acontece de forma gradativa, sendo assim possível desenvolver a consciência fonológica e experienciar o letramento conforme ocorre o aprendizado sobre a utilização da escrita e seus diversos gêneros.

2.3 JOGOS DE LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO METALINGUÍSTICO

Nosso sistema de escrita é o de escrita alfabética e nele a língua escrita se relaciona com a língua falada por ser fonético e fonológico, assim levanta-se

discussões a respeito do modo mais eficiente de aprendizado da criança. Toda discussão acerca da língua escrita, falada, suas relações para aquisição de conhecimento e com o mundo constitui a metalinguagem (CRISTAL, 1996). Muitos pesquisadores e estudiosos teóricos buscam compreender o modo como as crianças desenvolvem a habilidade de diferenciar os fonemas e identificar as palavras falando de forma contínua, bem como a relação desse processo com a alfabetização.

Os jogos de linguagem são jogos feitos com as palavras por meio de rimas, músicas, parlendas, dentre outros. Alguns jogos são feitos pelos adultos direcionados para a criança, no entanto a criança também é capaz de produzir seus jogos de linguagem inspiradas no que aprenderam dos adultos.

Um dos jogos de linguagem produzidos pelos adultos para crianças são as canções de ninar, que foram produzidas com o objetivo de acalmar e acalantar a criança pequena de até aproximadamente 5 anos de idade e são consideradas canções instintivas. Opie (2004), afirma que de forma natural um adulto quando tem um bebê em seus braços tende a cantarolar para acalmá-lo, com versos muitas vezes de canções já existentes e as vezes com versos criados no momento voltados ao propósito da situação.

Além das músicas de ninar também se inclui os jogos linguísticos com músicas e rimas que envolvem o corpo humano, independente da canção nessas situações a melodia assume um papel de maior destaque que a letra. Já nos jogos de rimas, o propósito principal é chamar a atenção da criança em momentos de brincadeiras e descontração com o meio. Também há os jogos com o alfabeto que incluem palavras, números, rimas, parlendas, trava-línguas, etc. São jogos que tem um propósito mais voltado à escolarização de crianças na pré-escola. (OPIE, 2004).

Nestes jogos de natureza alfabética que visam a escolarização da criança são importantes para o desenvolvimento metalinguísticos, e podemos perceber que a criança tem contato com a metalinguagem antes mesmo de ingressar em uma instituição escolar, desde as músicas de ninar até as brincadeiras cantadas.

Outro tipo de jogo que se difunde entre as crianças são aqueles que são passados por meio de tradição oral seja em casa, na rua ou nas escolas com os colegas. Geralmente são caracterizados por jogos de palmas sincronizando palmas com a música, ou gestos que dizem respeito à música cantada, e são passados entre gerações. (ARLEO, 2008). Para ilustrar esse tipo de jogo citado pelo autor, temos a “Adoleta”, “soc, soco, bate, bate”.

Normalmente esse tipo de brincadeira são realizadas por meninas na faixa etária de seis a dez anos de idade. As crianças brincam cantando e realizando os gestos da brincadeira com as melodias que foram aprendidas e tem o objetivo de sincronizar os gestos com o ritmo que muitas vezes vai acelerando e aumentando o nível de dificuldade. É o tipo de brincadeira que ajuda no desenvolvimento de prosódia e sílaba tônica. No folclore infantil também entram os jogos de rimas, adivinhas, trava-línguas, apelidos, piadas, etc. que caracterizam uma cultura infantil própria, criadas pelas próprias crianças inspiradas nas brincadeiras aprendidas com os adultos.

Bishop; Curtis (2001) classificaram os jogos infantis em quatro tipos com base em seus conteúdos:

- a) Jogos verbais: que incluem música, rimas, danças, jogos de palma, etc. São caracterizados pelo conteúdo verbal e pela forma de utilização da linguagem que envolvem habilidades como a memorização, relação de significado, repetição, modificação sonora e sistemática de palavras, trabalham prefixo e

- sufixo, segmentação seja por sílaba ou fonemas, combinação, categorização, inferência, raciocínio lógico, diferenciação das situações ambíguas, distinção da linguagem literal e figurada, compreensão e interpretação afins de humor.
- b) Jogos multimodais: Neste tipo de jogos também envolve características verbais, bem como os gestos, movimentos do corpo, voz e palmas. A criação desses jogos é feita pelas crianças a partir do que aprenderam nas tradições folclóricas orais. São chamados de jogos multimodais por englobarem corpo, gesto, movimento, expressões faciais, voz e memória. (DELALAND, 1984).
 - c) Jogos de caráter imaginativo: De acordo com Bishop e Curts (2001), são o tipo de jogo que aliam habilidades verbais com organização. Alguns exigem mais habilidades verbais e de memória e outros, mais habilidades físicas, no entanto em todos eles o que prevalece é o que faz de conta assim como nas brincadeiras de teatro, super-herói, etc, em que as crianças assumem um personagem fictício para alimentar sua brincadeira, e durante o brincar desenvolvem enredos.
 - d) Jogos com ou sem brinquedos: Neste tipo de jogo, as crianças podem brincar sozinhas ou em grupos. Quando sozinhas, geralmente fazem uso de algum brinquedo, e nas brincadeiras em grupo nem sempre são necessários brinquedos para complementar. A exemplo a brincadeira de pular corda, em que a criança precisa de outras para poder brincar, e nesta brincadeira, usam canções e gestos corporais a serem executados de acordo com a música como desafios da própria brincadeira.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a produção deste TCC foi com foco na revisão bibliográfica, objetivando compreender a importância do lúdico para o desenvolvimento metalinguístico da criança na educação infantil.

Desse modo para a produção desta pesquisa seguiu-se os seguintes passos: Seleção bibliográfica relacionadas à temática de modo que conseguissem suprir as necessidades do estudo e alcançar as respostas buscadas para responder à problemática estabelecida e construir um referencial teórico coerente. Posteriormente foi realizada a leitura e estudo dos materiais selecionados, analisando e refletindo criticamente visando o alcance dos objetivos propostos.

A busca foi realizada a partir com o propósito de investigar como o lúdico contribui para o desenvolvimento metalinguístico em crianças da educação infantil, bem como compreender os conceitos de metalinguagem e exemplificar alguns jogos e brincadeiras que colaboram com esse desenvolvimento. Portanto este trabalho irá colaborar para o esclarecimento de dúvidas sobre a utilização do lúdico, sobre a metalinguagem e a relação entre eles, em colaboração ao desenvolvimento da criança na educação infantil.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Diante das informações levantadas com a coleta dos dados para o trabalho, constatou-se que o uso do lúdico no exercício da pedagogia é um recurso de grande valia, tendo em vista que possibilita a realização de jogos, brincadeiras, dinâmicas, atividades práticas, musicais, ritmadas, sempre voltadas para a realidade da criança

e permite o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas que são imprescindíveis para aquisição da leitura e da escrita posteriormente.

Na reflexão a respeito dos conhecimentos metalinguísticos, podemos observar que na literatura são utilizados muitos termos para indicar o mesmo, no entanto apesar das variadas terminologias, o uso das habilidades cognitivas presentes nesse processo é o que caracteriza a metalinguagem, utilizada para caracterizar a estrutura da língua. Entendemos que isso acontece pelo fato de que o ser cognoscente conhece a própria língua e a utiliza para se comunicar de variadas formas que não se limitam apenas a língua falada.

Os jogos de linguagem contribuem, portanto para o desenvolvimento metalinguístico da criança, uma vez que chama a atenção e as envolve de forma lúdica na manipulação de diversos aspectos da linguagem e que refletem na sua expressão. De forma lúdica a criança é capaz de desenvolver aspectos linguísticos que são fundamentais para o processo de alfabetização e apropriação da leitura e escrita.

No período em que a criança ainda pequena está se apropriando da linguagem as crianças inicialmente se apropriam da linguagem falada sem relação com a escrita, tendo em vista que ainda não foram apresentadas, quando começam a ter contato com a língua escrita, ainda não associam o que está no papel com o que se fala nem tem a noção de como funciona esse processo, ainda não têm a noção das letras ou fonemas. (VELDHUIS, 2005).

Então ao ser inserida na vida acadêmica a criança irá gradativamente ter acesso à novas formas de linguagem por meio da vivência em um ambiente alfabetizador. É aí que se dá início ao desenvolvimento da linguagem no ambiente escolar e por meio da mediação do professor, ela terá acesso as variadas formas de expressão da língua como os textos e seus formatos, as músicas, as histórias, as brincadeiras, os jogos linguísticos, e todos estes pensados e aplicados de forma intencional para suas habilidades cognitivas sejam estimuladas e a apropriação da linguagem ocorra de forma satisfatória.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a leitura seja considerada fluente e a alfabetização seja funcional, é necessário que a leitura vá para além da decodificação de palavras, e esse processo se inicia antes mesmo da alfabetização. É na educação infantil que as crianças serão estimuladas a desenvolveres habilidades linguísticas preditoras à alfabetização por meio do lúdico trabalhando a metalinguagem.

Tudo o que se refere à aprendizagem na educação infantil deve estar associada ao lúdico pois este faz parte do universo da criança e é a forma mais eficaz de proporcionar um aprendizado significativo. Portanto apoiar a brincadeira com a linguagem para o desenvolvimento metalinguístico. Assim por meio de pesquisas considera-se importante que a linguagem seja trabalhada como prática sociodiscursiva e sistema complexo de notação, em que é preciso aprender para participar de atividades mais letradas. (BRANDÃO; LEAL, 2011; SOARES, 2004, 2016; VÓVIO, 2016).

Portanto a partir do exposto no decorrer deste artigo é possível afirmar que a consciência fonológica é uma das habilidades metalinguísticas que mais ganham destaque quando se trata de estímulo de desenvolvimento da linguagem, uma vez que por meio dela a criança consegue atingir o nível alfabético, mas também vale salientar que esse nível não implica na alfabetização da criança.

As habilidades metalinguísticas na educação infantil são trabalhadas de forma lúdica utilizando-se de jogos, rimas, quadrinhas, músicas, adivinhas, etc. que são atividades altamente estimulantes, e atuam em variadas áreas cerebrais que trabalham em conjunto para o desenvolvimento e apropriação destas habilidades.

É possível, portanto, refletir sobre a extensão sonora da língua e das relações da língua com a escrita pode ocorrer na educação infantil como forma de apresentação, possibilitando que a criança tenha acesso as formas de escrita de manifestações da linguagem, sem atropelar as experiências que darão significância, sendo trabalhadas de forma lúdica e prazerosa utilizando textos e palavras como suportes visuais. Dentre as formas lúdicas de apresentação da escrita, pode-se destacar as poesias, jogos fonológicos orais, brincadeiras utilizando os nomes das crianças que cumprem o papel pedagógico sem perder de vista a ludicidade que a criança necessita para a formação e construção de seus conhecimentos. (KISHIMOTO, 2003).

Dessa forma, evidenciou-se que a ludicidade naturalmente faz parte da criança e auxilia na forma de expressão e interação com o meio, com o outro e consigo. Por isso o brincar é algo tão importante para mediar a aprendizagem, tendo em vista que por meio dessa ludicidade a criança terá oportunidade de conhecer e se envolver com elementos da cultura como a linguagem e suas variadas formas de utilização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Língua portuguesa e ludicidade: ensinar brincando não é brincar de ensinar**. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras: Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

ARAÚJO, L. (2017). **Reading development in European Portuguese: relationships between oral reading fluency, vocabulary and reading comprehension**. *Reading and Writing*, 30(9), 1987–2007.

ARAÚJO, Liane Castro de. **Brincar com a linguagem: educação infantil “rima” com alfabetização?** RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. esp.4, p.2325-2345, 2016, E-ISSN: 1982-5587.

ARLEO, A. (2008). **Le folklore enfantin peut-il contribuer à la sensibilisation précoce aux langues étrangères?** En J. Feuillet (Ed.). *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel* (pp.219-234). Nantes: CRINI, Université de Nantes

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. **Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? quais teorias? quais questões? quais métodos?** *Inter-Ação*, Goiânia, v.41, n.1, p.103-122, jan./abr.2016.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. (2003). **Consciência metalingüística e alfabetização: Um estudo com crianças na primeira série do ensino fundamental**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, 3, 491-502.

BISHOP, J. C. y Curtis. M. (2001). Introduction. En J. BISHOP y M. Curtis (Eds.). **Play today in the primary school playground. Life, learning and creativity** (pp. 1-20). Buckingham: Open University Press.

CORREA, J. **A aquisição do sistema de escrita por crianças**. In: CORREA, J.; SPINILLO, A.; LEITÃO, S. (Org.). **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade**. 1.ed. Rio de Janeiro: Nau Editora: FAPERJ, 2001. p.19-70.

DELALANDE, J. (2003). **Culture enfantine et règles de vie**. *Terrain*, 40, 99-114

FANTACHOLI F. N. **O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um Olhar Psicopedagógico**. *Revista Científica Aprender, Minas Gerais*. Dez. 2011. Disponível em: <<http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=78> >

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 1.ed. Porte Alegre: Artes Médicas, 1985.

GOMBERT, J. E. **Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle sobre a leitura e sua aprendizagem**. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013. p.109-123.

GOMBERT, Jean. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992

GUIMARÃES, S. R. K. (2002, Setembro/Dezembro). **Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: o papel das habilidades metalingüísticas**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 247-259.

HAGE SR de V, PINHEIRO LA da C. **Desenvolvimento típico de linguagem e a importância para a identificação de suas alterações na infância**. In: *Tratado de linguagem: perspectivas contemporâneas*. Ribeirão Preto: Book Toy; 2017.

HALL, Nigel. **O brincar, o letramento e o papel do professor**. In: MOYLES, Janet R. (et al.). *A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.135-147.

INOUE, T., GEORGIU, GK, PARRILA, R.,; KIRBY, JR **Examinando um modelo estendido de alfabetização doméstica: os papéis mediadores das habilidades emergentes de alfabetização e fluência de leitura**. *Estudos científicos de leitura*, 22 (4), 273–288. 2018. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1435663>

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. p. 01 – 20.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alexsandro da. **Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua.** In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza (Org.). **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2 ed., 2011. p.53-72.

MALUF, M. R. **Do conhecimento implícito à consciência metalinguística indispensável na alfabetização.** In: GUIMARÃES, S. R. K.; MALUF, M. R. (Org.). **Aprendizagem da linguagem escrita.** São Paulo: Vetor, 2010.

MORAIS, Artur Gomes; SILVA, Alexsandro da; NASCIMENTO, Gabryella Silva do. **Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular.** Recife, Pernambuco: Revista Brasileira de Educação, v.25, e250018, 2020. p.1-25.

MORAIS, A.; TEBEROSKY, A. **Erros e transgressões infantis na ortografia do Português.** Discursos, 8, pp. 15 – 51. 1994.

OPIE, I. (2004). **Playground rhymes and the oral tradition.** En P. Hunt (Ed.). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 275-286). London: Routledge.

PIAGET, Jean. **A Psicologia da Criança.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1998

Ribeiro, S. y Teberosky, A. **Sensibilidad a aspectos sonoros de las palabras y su relación con el aprendizaje de la escritura.** *Psicología Educativa*, 16(2). 5-12. 2010.

RIBEIRO, Suely de Souza. **A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância.** 2013.

SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (Org.). **Educação infantil: os desafios estão postos, e o que estamos fazendo?** Salvador: Sooffset, 2014. p. 296.

TUNMER, Willian. PRATT, Christopher. HERRIMAN, Michel (Orgs.). **Metalinguistic awareness in children: theory, research and implications.** Nova York: Springer-Verlag, 1984. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-642-69113-3>

VELDHUIS, D. (2015). **Effects of literacy, typology and frequency on children's language segmentation and processing units.** *Tesis.* Utrecht: The Netherlands: <http://www.lotschool.nl>.

AS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA CONSTRUÇÃO DO SER SOCIAL

Luciana Maria Lisboa Cisneiros¹
Guaraciane Mendonça de Lima²

RESUMO

O texto apresenta como as principais ideias abordadas a importância do ensino da disciplina de História na Educação Infantil na formação da identidade da criança enquanto ser social. Partindo do entendimento em que a referida disciplina aborda os fatos sociais e as transformações por eles sofridas no decorrer do tempo perpassando de uma dimensão universal para local e vice-versa. Nesse processo, as práticas pedagógicas do professor, se torna um facilitador para desenvolver a aprendizagem e o protagonismo da criança para conhecer o passado, compreender o presente, com um olhar reflexivo, crítico e atuante para transformar as possibilidades do futuro.

Palavras-chaves: Ensino; História; Educação Infantil; Ser Social

ABSTRACT

The text presents as the main ideas addressed the importance of teaching History in Early Childhood Education in the formation of the child's identity as a social being. It departs from the understanding in which the discipline addresses social facts and the transformations they have undergone over time, moving from a universal dimension to a local one and vice versa. In this process, the teacher's pedagogical practices become a facilitator to develop the child's learning and protagonism to know the past, understand the present, with a reflective, critical and active look to transform the possibilities of the future.

Keywords: Teaching; History; Child education; Social Human Being.

1 INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, por ser o primeiro segmento da educação básica, a criança experimenta suas primeiras relações no contexto da educação formal. Assim, se faz necessário que o professor crie situações as quais possibilitem a transição do egocentrismo, bem presente nessa fase da vida, para momentos de compartilhamento de objetos, de vivências, de culturas e de valores que são fundamentais para o convívio social.

A inteligência não começa nem pelo conhecimento do eu nem pelo conhecimento das coisas enquanto tais, mas pelo conhecimento de sua interação e orientando-se simultaneamente para os dois polos desta interação, a inteligência organiza o mundo, organizando-se a si mesma. (Piaget apud FERREIRO, 2001).

¹ UNIESP, lucianamariapsi2020@gmail.com

² UNIESP, guaraciane.lima@iesp.edu.br

Esses aspectos contribuem para a formação do ser social nas dimensões do SER, ESTAR e FAZER do indivíduo em sua interação com o mundo, conforme aborda a teoria de Piaget (1973). O SER, representando a identidade pessoal; o ESTAR representando a forma de posicionamento diante dos papéis sociais em que estão nos diversos contextos que este se insere e o FAZER, representando a contribuição do indivíduo na sua relação com mundo, o influenciando e por ele sendo influenciado.

Conforme os documentos norteadores sobre as práticas pedagógicas do ensino da disciplina de História na Educação Infantil, como: A Base Nacional Curricular Comum- BNCC, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil-RCNEI e autores que abordam a criança como sujeito ativo da sua participação na transformação da história do contexto social o qual está inserido, através das interações sociais.

Dada a grande diversidade de temas que este eixo oferece, é preciso estruturar o trabalho de forma a escolher os assuntos mais relevantes para as crianças e o seu grupo social. As crianças devem, desde pequenas, ser instigadas a observar fenômenos, relatar acontecimentos, formular hipóteses, prever resultados para experimentos, conhecer diferentes contextos históricos e sociais, tentar localizá-los no espaço e no tempo (BRASIL, RCNEI. VOL III, pág.172).

Assim, os temas são desenvolvidos atribuindo significados aos conhecimentos, partindo do processo histórico-cultural os quais os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem sejam capazes de situar os fatos. Entendendo o espaço e tempo em que esses fatos aconteceram e as repercussões que causaram na atualidade proporcionem a reflexão, os questionamentos e pensamento crítico.

Experimentando o processo, o aluno troca ideias e informações, debatendo-as, confrontando-as, distinguindo-as e representando-as, e aos poucos produz um conhecimento novo ou entende que as ideias mudam ou permanecem (BRASIL, RCNEI. Vol. III, pág.172).

Partindo da ideia de que a criança, enquanto ser social, traz com ela conhecimentos prévios adquiridos no decorrer do seu desenvolvimento, através do contexto social o qual se encontra inserida, como também das diversidades culturais com que interage no contexto escolar, absorve conhecimento, reestrutura-os e os projeta nas vivências da sala de aula. No processo de ensino aprendizagem os temas escolhidos devem estar relacionados ao grupo social em que a criança vive. Dessa maneira, nas vivências, tanto acontecem transformações nos conhecimentos existentes, como também a partir desses, torna-se referência o passado. Esses aspectos possibilitam à criança questionamentos, hipóteses, experimentos e posicionamento crítico do presente, promovendo nele mudanças.

Diante do exposto, o Artigo presente busca fazer uma análise da maneira pela qual o ensino de História na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento da criança não só da sua identidade pessoal, como também, na apropriação da cultura, valores morais e aprendizagem, aspectos esses, que são formadores da identidade social. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo identificar como as práticas pedagógicas na disciplina de História possibilitam às crianças de Educação Infantil desenvolver sua socialização, respeitando o convívio coletivo e exercendo os seus direitos e deveres.

O professor age para que as novas informações se tornem significativas para os alunos, possibilitando que eles as compreendam, reelaborem-nas e adaptem-nas aos seus contextos pessoais. Atua com base numa natureza emancipadora (FREIRE, 1993), ao utilizar recursos pedagógicos que consideram os alunos agentes críticos de sua realidade, como é designado na proposta do ensino de História e Geografia (BRASIL, 1997).

Assim, esse Artigo pretende apresentar a maneira pela qual o ensino da disciplina de História contribui para a criança da Educação Infantil na sua atuação na sociedade enquanto ser social. A construção de uma identidade social, possibilita o conhecimento das diversidades culturais, mas também o exercício da cidadania e do protagonismo. Nessa perspectiva, a pesquisa aborda o pensamento de alguns autores que se referem ao ensino de história como emancipador, libertador e influenciador para construção da identidade social da criança em busca da autonomia e participação no contexto histórico por ela vivenciado. Entre eles, estão: Pellegrini (2009), Pereira (2013), Bittencourt (2009) e Cruz (2003). Por outro lado, além dos autores citados, a relação de suas abordagens com a teoria sócio-histórica de Vygotsky, na formação da criança da Educação Infantil como ser social, histórico, crítico e transformador da sociedade.

A partir dos autores citados, a pesquisa em sua fundamentação teórica aborda “O Ensino da disciplina de História na educação Infantil” e “A Construção do Ser Social na Perspectiva Sócio-Histórica”. A análise acerca das contribuições do ensino de História na Educação Infantil como componente curricular que desenvolve o pensamento reflexivo e crítico como aspectos determinantes para a participação social e exercício da cidadania, se deu a metodologia da pesquisa através de estudos bibliográficos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O ENSINO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a base para a trajetória acadêmica do indivíduo, pois ela representa o primeiro contexto social no qual a criança é inserida, vivenciando novas experiências fora do contexto familiar. Assim, o aluno encontra-se diante de uma diversidade de conhecimentos culturais, valores morais e adequação às regras e padrões de convívio social. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/96, em seu Art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem da criança ocorre nas relações entre: o conhecimento informal, através das aprendizagens no contexto familiar e o conhecimento formal que ocorre através das experiências vivenciadas em sala de aula com a mediação do professor. Esse confronto de conhecimentos traz consigo aspectos que envolvem, a cultura, os valores morais, o sentimento de pertença no contexto social vivenciado pela criança.

O desenvolvimento da identidade e da autonomia está intimamente relacionado com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação nos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras

crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. Isso pode ocorrer nas instituições de Educação Infantil que se constituem, por excelência, em espaço de socialização, pois propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado de experiência educativa (BRASIL, 1998, p. 11).

Diante dessas constantes relações interpessoais e encontro de culturas diversas ocorrem transformações em todos os aspectos da sociedade: políticos, econômicos, sociais. Tais acontecimentos partem de uma sociedade já estruturada, a qual fatos passados são refletidos no presente, constituindo novas possibilidades no futuro. Nessa trajetória das transformações sociais registradas no decorrer do tempo, a disciplina de História é o componente curricular o qual perpetua as culturas, através da atuação do indivíduo sobre elas e esse é considerado o agente transformador.

Pellegrini et al (2009) relata que a disciplina de História enquanto ciência, é definida como as interações do indivíduo no espaço e no tempo. A importância desses conhecimentos para os alunos está relacionada a compreensão das transformações sofridas pela sociedade no decorrer de sua história, os porquês dessas, como ocorreram e as repercussões na cultura e sociedade no presente.

Na Educação Infantil, a disciplina de História desenvolve na criança a reflexão sobre sua história de vida, partindo das relações familiares, seus respectivos papéis e se estendendo a sua participação nos demais contextos sociais, entre eles se destaca a escola.

Na verdade, as aulas de História são um espaço privilegiado onde a leitura de mundo, que cada aluno faz, mesmo que de forma bastante incipiente, calcada no senso comum, seja ampliada e criticada num processo em que ele deve ser considerado pelo professor um interlocutor ativo. (MONTEIRO, 2001, p. 25).

As vivências da criança e com elas a internalização dos conceitos culturais que são transmitidos de geração em geração através de representações sociais, como os padrões de comportamentos, por exemplo. A cada período do tempo e espaço compartilhado no movimento dinâmico das relações interpessoais, torna a criança um ser histórico, sendo ela sujeito ativo tanto da sua história quanto da História do contexto o qual está inserida. Dessa maneira, conforme aborda Pereira (2013), o ensino de história na Educação Infantil e nas séries iniciais tem o professor como o principal responsável para proporcionar à criança a reflexão e questionamentos em torno da realidade.

Segundo Cruz (2003), estudar História e Geografia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental apresenta uma considerável representação social, pois leva o aluno ao entendimento acerca do contexto o qual está inserido, podendo influenciá-lo enquanto cidadão.

A partir das vivências em sala de aula com a diversidade cultural dos autores envolvidos no espaço de aprendizagem formal da escola (especificamente, da sala de aula) as relações interpessoais dos alunos entre si e deles com o professor, possibilitam o fortalecimento dos vínculos afetivos oportunizando nesse contato a

Identidade e autonomia da criança em processo de adequação às diversidades, tornando socialmente reconhecidas e respeitadas.

Para Fonseca (2003), é preciso conceber a disciplina de História como “fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora”. Ela é

educativa por possibilitar o conhecimento dos fatos passados para a reflexão das transformações; formativa por permitir a elaboração de novos pensamentos; emancipadora por potencializar a autonomia e libertadora por despertar o senso crítico e as ações transformadoras da criança sobre o meio.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil- RCNEI (1998, p.181):

As crianças, desde que nascem, participam de diversas práticas sociais no seu cotidiano, dentro e fora da instituição de educação infantil. Dessa forma, adquirem conhecimentos sobre a vida social no seu entorno. A família, os parentes e os amigos, a instituição, a igreja, o posto de saúde, a venda, a rua entre outros, constituem espaços de construção do conhecimento social. Na instituição de educação infantil, a criança encontra possibilidade de ampliar as experiências que traz de casa e de outros lugares, de estabelecer novas formas de relação e de contato com uma grande diversidade de costumes, hábitos e expressões culturais, cruzar histórias individuais e coletivas.

Ao nascer, a criança é inserida em seu primeiro meio social, que é a família, essa é a responsável por apresentar os primeiros conceitos, valores culturais e morais, proporcionando aprendizagens informais. No decorrer do seu desenvolvimento, a criança amplia suas experiências, exercendo diversos papéis sociais na escola, na igreja, no clube, entre outros, conseqüentemente ela, ao interagir nesses contextos, os influenciam com seus conhecimentos, enriquecendo a linguagem e conceitos.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil- RCNEI (1998, p.181), cruzar histórias individuais e coletivas, compor um repertório de conhecimentos comuns àquele grupo etc. Os conteúdos deste bloco são:

- Participação em atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que digam respeito às tradições culturais de sua comunidade e de outras;
- Conhecimento de modos de ser, viver e trabalhar
- Conhecimento de modos de ser, viver e trabalhar de alguns grupos sociais do presente e do passado;
- Identificação de alguns papéis sociais existentes em seus grupos de convívio, dentro e fora da instituição;
- Valorização do patrimônio cultural do seu grupo social e interesse por conhecer diferentes formas de expressão cultural.

As experiências vivenciadas pela criança através dos diversos papéis sociais que exerce na sua rotina diária, contribuem para a construção de novos conhecimentos, envolvendo a cultura e fatos históricos locais, internalizados por ela e socializados na sala de aula, proporcionando a reflexão, o senso crítico e a atuação dela sobre o meio. Tais conhecimentos são acumulados em uma sequência temporal e causal, sendo o presente, o componente de reflexão e transformação na dinâmica das relações sociais da sala de aula.

Bittencourt (apud SILVA, s/d) afirma que, a História do Cotidiano pode ser bastante útil em sala de aula, servindo como suporte fundamental para se reconsiderar o papel dos agentes sociais nas transformações históricas,

levar à reflexão sobre a atuação dos sujeitos neste processo e rever concepções de tempo histórico.

O papel do professor em sala de aula é de fundamental importância para criar um ambiente favorável à socialização entre as crianças auxiliando na vivência do cotidiano, construindo novos conhecimentos. O professor atua como mediador e articulador entre os conhecimentos prévios da criança e o currículo da disciplina de História, relacionando a história de vida da criança, seus conhecimentos a partir do contexto em que ela se encontra inserida, identificando os sujeitos envolvidos e seus papéis exercidos na comunidade ou na sociedade em uma dimensão mais ampla.

O ensino de História mediado pela concepção histórico-social possibilita ao aluno situar e entender a sociedade na época atual, apreendendo o seu movimento, a sua historicidade. Relacionando com questões do presente, professores e alunos procuram entender o passado e outras realidades em espaços diferentes sob a luz da crítica da nossa sociedade. Só quando entendemos criticamente a sociedade burguesa, isto é, quando a entendemos como histórica é que podemos compreender as sociedades anteriores, o passado. (BASSO, 2001, p. 45).

É importante que o professor possa conduzir a criança da Educação Infantil à compreensão das temporalidades por meio dos acontecimentos, reconstruindo o presente como sujeito ativo do processo histórico. Simultaneamente a esse movimento de continuidade, a criança aprende a compreender as diferenças e semelhanças, através das relações interpessoais, tendo um olhar sob si mesmo como sujeito da história presente. As “reproduções” culturais são advindas das experiências vivenciadas no contexto familiar, como: conceitos, regras, valores morais, etc. Esses fatores tanto influenciam quanto sofrem influências nas práticas pedagógicas de uma sala de aula. Segundo Hofling, (2003, p.181):

O ensino de História mudou muito nos últimos anos e os alunos são considerados participantes ativos na construção do conhecimento. Deve-se estabelecer relações, construir noções de diferenças e semelhanças, de continuidade e permanência. Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência os conceitos de simultaneidade e tempo/espço.

Na Educação Infantil, o ensino da disciplina de História acontece em uma dimensão mais restrita, a uma construção de conhecimentos do contexto familiar, perpassando pela comunidade a qual a criança vive, refletindo no contexto escolar. Na sala de aula, além das experiências pessoais, a criança tem acesso às vivências das demais crianças, como também aos conhecimentos do professor enquanto mediador e responsável pelos conteúdos formais. Nessa interação, seus conhecimentos são reestruturados, sofrendo uma forte influência do grupo social e o influenciando, compartilhando em um mesmo ambiente, uma organização que possibilite um convívio saudável com regras, valores, reflexões e respeito mútuo. Conforme a Base Nacional Curricular Comum-BNCC, (BRASIL, 2018, p.40), em seu Campo de Experiência:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e

de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

O ensino de História na Educação Infantil oferece à criança a reflexão e um posicionamento crítico em relação às diversidades não só culturais, mas também na ressignificação dos conhecimentos adquiridos e nas interações sociais por ela vivenciadas no contexto familiar e nos demais meios sociais os quais frequenta. Entre os papéis sociais exercidos pela criança, o de aluno proporciona o reconhecimento da sua importância como ser histórico, socializando opiniões.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a educação Infantil, DCNEI (2009, p.16), as propostas pedagógicas para Educação Infantil devem seguir os princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Na Educação Infantil, os conhecimentos compartilhados em sala de aula contribuem para o desenvolvimento da identidade não só pessoal, mas também para a formação da identidade social. Nessa identidade, a criança aprende a se adequar às regras e convenções que visam a organização e harmonia dos grupos sociais de seu convívio, possibilitando-a exercer sua autonomia. Nesse contexto, a autonomia se caracteriza pela sua participação, através da consciência crítica e de seu posicionamento em favor de seus direitos e o respeito às diferenças.

Nogueira (2009, p. 19) relata que: “Na concepção sócio- histórica, o ser humano se constitui a partir de suas relações com outros seres humanos, por meio de uma constituição histórica e sociocultural”. A formação e o desenvolvimento da história estão diretamente ligados ao convívio entre as pessoas, a maneira em que grupos de pessoas planejam e administram seus cotidianos e conflitos.

O convívio social proporciona a transformação dos conhecimentos, e consequentemente da cultura, se tornando um processo em que a sociedade apresenta características próprias, construídas nas vivências do cotidiano, organizando padrões culturais que despertem o sentimento de pertença e participação da criança no processo histórico no qual está inserida. Assim, as interações sociais possibilitam a construção da História com fatos passados registrados, sendo compreendidos, analisados e criticamente reconstruídos.

2.2 A CONSTRUÇÃO DO SER SOCIAL NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

A criança a partir do seu nascimento, necessita da mãe para os cuidados que garantam a sobrevivência, estabelecendo assim, os primeiros indícios de interação social. Assim, a mãe se torna a mediadora do meio social, representado por valores culturais e morais (símbolos, conceitos e signos), esses tornam possível a internalização de aprendizagens que gradativamente promovem a construção da

identidade individual e social da criança. Segundo Rego (1995, p. 59), “Os adultos procuram incorporar as crianças à sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história”.

A cultura é responsável pela formação do ser social, pois a criança necessita da mediação do adulto para ser apresentada ao contexto social no qual está inserida. Ela internaliza conceitos, nomeia objetos, construindo através das experiências vivenciadas com eles novos conhecimentos, possibilitando a reflexão, questionamentos e visão crítica, sendo elas ações transformadoras da realidade. Nessa situação de frequentes ações transformadoras, ampliam-se as relações interpessoais e uma influência mútua em uma diversidade de hábitos, valores e pensamentos.

As interações, no contexto da educação infantil, são primordiais nesse processo, especialmente as que acontecem entre os adultos e as crianças e entre elas próprias. Mas não se pode esquecer de que as interações não ocorrem isoladas do contexto físico: os quadros, os móveis, as fotografias, os brinquedos, os livros de literatura infantil –, todos os elementos que compõem o ambiente frequentado pelas crianças pequenas se constituem mediadores para as ações e aprendizagens delas. Quanto menores elas forem, maior o poder de deixar marcas e influenciar a consciência que têm de si. As experiências que as crianças vivem no contexto da creche ou pré-escola são, portanto, afetadas pelo conjunto de elementos que configuram esses ambientes (CRUZ e CRUZ, 2017, p. 78).

No contexto escolar, as crianças da Educação Infantil internalizam as aprendizagens através de suas interações com o meio social. Nele está contido não só as relações interpessoais, mas também os meios pelos quais elas vivenciam experiências fazendo uso de objetos, ambos contribuem para sua participação em diversos papéis sociais por elas constituídos.

Os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento têm origem social. Isto é, é a cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real. Ao longo de seu desenvolvimento, o indivíduo internaliza formas culturalmente dada de comportamento, num processo em que as atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas. As funções psicológicas superiores, baseadas na operação com sistemas simbólicos, são, pois, construídas de fora para dentro do indivíduo. O processo de internalização é, assim, fundamental no desenvolvimento do funcionamento psicológico humano (OLIVEIRA, 1993, p. 27).

As crianças acumulam conhecimentos através das interações sociais, representados pelos sistemas simbólicos mediados pelos adultos. Tais sistemas são internalizados, repletos de significados que passam a ter sentido à medida que experiências são vivenciadas e projetadas no meio social com uma releitura da realidade. O meio social é interpretado de acordo com a internalização de conceitos, significados e significantes, influenciando na formação da identidade social parte que constitui a individualidade, ou seja, a formação do funcionamento psicológico humano depende do meio social para sua efetivação.

A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade. (KUHLMANN JR. E FERNANDES, 2004, p.15)

As relações interpessoais são os principais aspectos que determinam a história da sociedade, pois através de diversas trocas de conhecimentos, se amplia a sociabilidade das crianças. Desse modo, as crianças podem internalizar o processo histórico por elas vivenciado, sendo sujeitos pertencentes e atuantes sobre ele, com diversos mediadores exercendo papéis sociais.

A criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele. (BRASIL, 2006, p.14)

Enquanto sujeito social, a criança necessita das interações com indivíduos para internalizar conhecimentos que são repletos de significados contextualizados da sua cultura . Por outro lado, o acúmulo desses são projetados com uma releitura deles no meio social e através das interações o influenciam compartilhando seus pensamentos, reflexões e participação na sociedade.

Hoje se sabe que há períodos cruciais no desenvolvimento, durante os quais o ambiente pode influenciar a maneira como o cérebro é ativado para exercer funções em áreas como a matemática, a linguagem, a música. Se essas oportunidades forem perdidas, será muito difícil obter os mesmos resultados mais tarde. Atendê-la com profissionais especializados capazes de fazer a mediação entre o que a criança já conhece e o que pode conhecer significa investir no desenvolvimento humano de forma inusitada. (BRASIL, 2001, p.5).

A influência do meio possibilita estímulos que proporcionam os conhecimentos que se desenvolvem nas diversas áreas do currículo escolar e as crianças em idade de Educação Infantil são mais acessíveis para obter a base de um desenvolvimento cognitivo de qualidade. Assim, as práticas pedagógicas dos professores que realizam em sala de aula a articulação dos conhecimentos prévios das crianças e os conteúdos escolares, possibilitam uma aprendizagem significativa. Isso quer dizer que sempre o contexto social em que as crianças estão inseridas, contribuem para construção da formação e participação social delas. Para Vygotsky (1991, p. 17)

A função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social. A fala mais primitiva da criança é, portanto, essencialmente social. [...] Numa certa idade, a fala social da criança divide-se muito nitidamente em fala egocêntrica e fala comunicativa.

Nesse sentido, é perceptível que a fala é o canal de comunicação mais importante para a concepção de mundo da criança, mostrando-se a maneira pela qual os aspectos sociais (como conceitos, significado e significante dos objetos) auxiliam na construção dos conhecimentos. O mundo é apresentado e mediado pelos adultos às crianças, através das relações interpessoais, sendo os primeiros indícios de linguagem predominantemente social. Essas representações do mundo fazendo uso da fala, caracteriza o desenvolvimento da criança na direção do social para o individual.

A identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função: a explicação detalhada da sua história ao longo do desenvolvimento, como objetivo de esclarecer as relações entre formas simples e complexas daquilo que aparentava ser o mesmo comportamento; e, de forma importante, deveria incluir a especificação do contexto social em

que se deu o desenvolvimento de comportamento. (COLE; SCRIBNER, 1984, p. 6)

O desenvolvimento infantil mesmo apresentando seus fatores biológicos, é direcionado pela história da criança em seus aspectos comportamentais. No entanto, esses passam a fazer sentido a partir da compreensão do contexto social das experiências vivenciadas por ela, constituindo esse, a formação subjetiva da criança.

As funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do Homo sapiens, com fatores culturais que evoluíram através de dezenas de milhares de anos de história humana. (LURIA, 1994, p. 60).

Os fatores culturais internalizados no decorrer da história sofrem transformações, uma vez que são interpretados e projetados no contexto social apresentando novos modelos de significados, conceitos e comportamentos. Assim, surgem novas organizações dos grupos sociais, dentro de um processo histórico-cultural, político e econômico em que a criança é um ser social histórico atuante. Para Oliveira (1997), a cultura é um “palco de negociações” no qual os sujeitos compartilham conhecimentos através da cultura, os reconstruindo e fazendo projeções deles no meio social. É um processo dinâmico e contínuo que ocorre nas relações interpessoais.

Para Davis (1994) a interação social só é compreendida através das relações interpessoais e vivências que ocorrem no contexto social contido em um período histórico. Esse período é determinado pela cultura, hábitos e diversas maneiras das sociedades se organizarem no espaço geográfico, econômico e político, defendendo interesses em comum.

A escola é uma instituição encarregada de possibilitar o contato sistemático e intenso das crianças com a leitura e a escrita, com os sistemas de contagem e mensuração, com os conhecimentos acumulados e organizados pelas diversas disciplinas científicas, com o modo como este tipo de conhecimento é elaborado e com alguns variados instrumentos de que essas ciências se utilizam (mapas, dicionários, régua, transferidores, máquinas de calcular etc.). (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 65)

Enquanto espaço de socialização, na escola ocorre esse encontro e compartilhamento de culturas e conhecimentos. Além disso, nesse contexto acontece a articulação entre os conhecimentos informais (dito como prévios) internalizados no meio familiar e outros meios sociais, os conhecimentos formais e sistematizados, representados pelas disciplinas científicas. A compreensão dos conteúdos se dá através do uso de instrumentos os quais atribuem sentido no processo de aprendizagem da criança ao lidar de forma concreta com a realidade de suas vivências no cotidiano. Tais aspectos despertam na criança o sentimento de pertença em relação a sua história de vida, do seu bairro e até mesmo do país, enquanto sujeito participativo de um processo histórico.

Sem escola não há cidadania sustentável, nem há desenvolvimento possível. Em suma: não há transformação nem social, nem humana. Uma pessoa sem escolaridade é, sem dúvida, meio cidadão, é meia pessoa, em certo sentido. Ou melhor, ela permanece embotada, aprisionada no presente, vivendo à sombra (ou mesmo à mercê) daqueles que têm seus direitos garantidos. (AQUINO, 1998, p.138).

Para Oliveira (1998, p.61) a educação refere-se à : “a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente interiorizados”. Assim, a educação se caracteriza pelo encontro de vários grupos sociais, compartilhando diversas culturas através das relações interpessoais, possibilitando a internalização dessas, com reconstruções de conhecimentos agregados aos já existentes.

Para Oliveira (1995, p.45), “o surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistemas de signos é um momento crucial do desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico se transforma no sociocultural”. Nesse contexto, o pensamento verbal, a linguagem é o principal meio de mediação da cultura para a socialização da criança, favorecendo representações dela, atribuindo significados e significantes, ocasionados pelas interações com adultos e outras crianças.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada através de estudos bibliográficos de Artigos acadêmicos e livros que abordam o tema, em uma perspectiva analítica acerca da influência do ensino da disciplina de História na construção do ser social na Educação Infantil. Tratando-se de uma pesquisa em que possa identificar os autores que abordam o tema, possibilitando assim, a articulação de diversas práticas pedagógicas do ensino da disciplina de História e como elas contribuem na formação social da criança na Educação Infantil. A partir da atuação, participação e transformação do meio social o qual ela está inserida, a criança exerce a autonomia e a cidadania.

Nessa etapa da Educação Básica, as práticas pedagógicas se tornam eficazes à medida que proporcionam às crianças desenvolverem a autonomia, o senso crítico e o exercício da cidadania. Schimidt et al (2004, p. 34) relata que:

O professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vistas históricos, levando-o a construir, por adução, o percurso da narrativa histórica.

Nesse contexto, a disciplina de história proporciona à criança ser conhecedora dos fatos passados, compreender a repercussão deles no presente, ser um sujeito ativo nesse processo histórico em que se encontra inserida e reconstruir novas perspectivas para o futuro. Esses aspectos apresentam o quanto o ensino da disciplina de História contribui na formação social da criança, a partir da participação dela na sociedade. A construção do ser social, partindo da história de vida da criança, desenvolve o sentimento de pertença dela através da sua participação nos meios sociais e diversos papéis vivenciados por ela enquanto sujeito ativo. Dessa maneira, a pesquisa foi direcionada em torno das práticas pedagógicas da disciplina de História na Educação Infantil como base para a formação social da criança, que proporciona conhecimento da sua história, da sua cultura, do se reconhecer como sujeito participativo do processo histórico e transformador da sociedade a qual está inserida.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

O ser social é uma construção que requer das práticas pedagógicas um professor não só mediador, mas que possibilite à criança refletir, questionar e intervir nas situações por ela vivenciadas.

Diante disso, os estudos que abordam esse tema descrevem sobre o ensino da disciplina de História na Educação Infantil, apresentando as diretrizes que norteiam a aplicabilidade dos conteúdos, as habilidades desenvolvidas pelas crianças, as possíveis metodologias utilizadas pelo professor no contexto escolar. As pesquisas também apontam a importância da disciplina de História na Educação Infantil para o conhecimento da diversidade de culturas, partindo da história de vida da criança, seu cotidiano e seu protagonismo na construção da aprendizagem, atuando como agente transformador da realidade, o caracterizando como ser histórico e social.

Sendo assim, o ensino da disciplina de História não se restringe a memorizar datas, fatos passados e reproduzi-los como conhecimentos descontextualizados, muitas vezes desmerecidos pela sociedade. A criança se apropria dos conhecimentos, aprende a pensar criticamente, tornando-se consciente dos seus direitos e do exercício da cidadania. O passado é retomado como referência para a compreensão do presente, sendo na sala de aula, o ponto de encontro das interações entre professor e alunos, reforçando o compartilhamento de experiências vivenciadas na sociedade e seus padrões de regras, costumes. Gradativamente essas características da sociedade sofrem transformações e se adequam a nova realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Artigo presente direcionou os estudos para identificar como as práticas pedagógicas do ensino da Disciplina de História na Educação Infantil contribuem na construção do ser social. No contexto da sala de aula, a criança ao compartilhar os conhecimentos através das interações sociais, tendo o professor como mediador entre os conhecimentos prévios, informais e os conhecimentos formais. Essa dinâmica, proporciona às crianças da Educação Infantil desenvolverem a socialização, identidade pessoal, autonomia, respeitando o convívio coletivo e exercendo os seus direitos e deveres.

Nesse contexto, partindo da história de vida das crianças, a disciplina de História possibilita às crianças, conhecer fatos passados os quais são referências para a compreensão do presente, despertando o sentimento de pertença do processo histórico-cultural o qual se encontra inserida. Além disso, as práticas pedagógicas do professor na disciplina de História, instigam o pensamento crítico, protagonismo motivador de transformação da sociedade.

Diante do exposto, no ensino da disciplina de História na Educação Infantil se faz necessário não somente o estudo de fatos históricos passados isolados e descontextualizados, mas o direcionamento da construção de conhecimentos relacionados aos fatos históricos da sociedade atual. Fatos esses que contribuam para formação de sujeitos críticos, questionadores, atuantes, conhecedores dos seus direitos e proativos nas conquistas.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Diferenças e Preconceito na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

BASSO, Itacy Salgado. As concepções de História como mediadoras da prática pedagógica do professor de História. In: DAVIES, Nicholas. Para além dos conteúdos no ensino de história. Rio de Janeiro: Access, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. Editora Cortez: São Paulo, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB**. Brasília: 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacionais de Educação Infantil*. Brasília, 2006.

BRASIL. Plano Nacional de Educação . PNE / Ministério da Educação. . Brasília : Inep, 2001. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/legislacao>

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil-, 1998
COLER, M.; SCRIBNER. S. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CRUZ, Gisele Thiel Della. Fundamentos teóricos das ciências humanas: História. Curitiba: IESDE, 2003

CRUZ, Silvia Helena Vieira. CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. **O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança**. Em Aberto, Brasília, Volume 30, n. 100, p. 71-81, 2017

DAVIS, Cláudia. Psicologia na Educação. São Paulo: Cortez, 1994.

Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009b, Seção 1, P. 18.

FERREIRO, Emilia. Atualidade de Jean Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados. 7 ed. São Paulo: Papirus, 2003

FONTANA, Roseli A. C.; CRUZ, Nazaré. Psicologia e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. _____. *Professor sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1993.

HÖFLING, Maria Arlete Zülzke. As páginas de História. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 60, p. 179-188, ago. 2003. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 24 jul. 2013.

KUHLMANN JR., M., FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M.(Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.15-33.

LURIA, Alexander R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer. In: DAVIES, Nicholas. **Para além dos conteúdos no ensino de história**. Rio de Janeiro: Access, 2001

NOGUEIRA, M. O. G. *Aprendizagem do Aluno Adulto: Implicações para a Prática Docente no Ensino Superior*. 1º Edição. Editora Ibpex. Curitiba: 2010

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

_____. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1999.

_____. *Pensar a educação: Contribuições de Vygotsky*. In: CASTORINA, José Antonio (org.). *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1998, p. 51-84.

PELLEGRINI, M.; DIAS. A. A.; GRINBERG. K. *Vontade de Saber História*. Coleção Vontade de Saber História. 1º Edição. Editora FTD. São Paulo: 2009

PEREIRA, J. C. C.; PACHECO, M. B. *O Ensino de História nas Séries Iniciais*. 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/VOvTHqqQ.pdf>. Acesso em: 18/08/2015

PIAGET, Jean. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento)

SCHIMIDT, M. A.; CAINELLI. M. *Ensinar História*. Editora Scipione. São Paulo: 2004.
VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O PAPEL DA ESCOLA NA IDENTIFICAÇÃO DO TDAH EM ALUNOS EM FASE DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA

Joana Angélica Ferreira de Figueirêdo¹
Fernanda Larissa Brasilino e Alencar²

RESUMO:

Os efeitos da pandemia trazida pelo Covid19 para a Educação foram devastadores, especialmente na Alfabetização. Entre os prejuízos encontrados, tem-se que o cognitivo daqueles infectados pela doença, bem como o emocional, trazendo à tona diversos sintomas semelhantes aos do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Esse artigo visa apontar o papel da escola na identificação do TDAH em alunos que estão ainda em período de alfabetização (1º e 2º ano do Fundamental) após o ano de 2020, ano em que todas as escolas permaneceram fechadas. E, como objetivos específicos: demonstrar as semelhanças entre os sintomas de TDAH e os sintomas cognitivos e emocionais deixados pela pandemia, indicar a importância do diagnóstico desse transtorno, identificar o TDAH como transtorno reconhecível na escola, determinar o papel da escola quanto a identificação do TDAH em alunos em fase de alfabetização, no contexto pós-pandemia. Ainda, discutiu-se sobre as formas inclusivas de aulas que abarcassem a aprendizagem a qualquer aluno, típico ou atípico, como método para conseguir realizar Educação. É uma pesquisa qualitativa básica e exploratória, com o escopo de mostrar e encontrar soluções para a escola entender a necessidade de seu papel como precursora na identificação do TDAH nesses alunos em fase de Alfabetização, tendo um contexto pandêmico para lidar. Os resultados encontrados mostraram defasagem no conhecimento escolar sobre os sintomas e tratamentos, além de ensejar que o pedagogo recém-formado busque consciência também sobre o que contexto pós-pandêmico afetou em seus alunos, para que haja Educação de qualidade.

Palavras-chaves: TDAH na escola; Pós-pandemia; Identificação; Inclusão.

ABSTRACT:

The effects of the pandemic brought by Covid19 to Education were devastating, especially in Literacy. Among the damages found, there is the cognitive impairment of those infected by the disease, as well as the emotional one, bringing to light several symptoms like those of attention deficit hyperactivity disorder. This article aims to point out the role of the school in identifying ADHD in students who are still learning to read and write (1st and 2nd year of Fundamental) after the year 2020. And as specific objectives: to demonstrate the similarities between the symptoms of ADHD and the cognitive and emotional symptoms left by the pandemic, indicate the importance of diagnosing this disorder, identify ADHD as a recognizable disorder at school, determine the role of the school in identifying ADHD in students in the literacy

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia pelo UNIESP. E-mail: joanninhajp@gmail.com.

² Professora Orientadora, Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário UNIPÊ, Especialista em Psicologia Hospitalar e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Cristo Rei - PI, E-mail: prof1656@iesp.edu.br.

phase, in the post-pandemic context. Furthermore, there was a discussion about the inclusive forms of classes that embrace learning for any student, typical or atypical, as a sure method of achieving Education. The purpose of this article is to clarify the role of the school in identifying ADHD in students in the Literacy phase, in the post-pandemic context. It is a basic and exploratory quali-quantitative research, with the scope of showing and finding solutions for the school to understand the need for its role as a precursor in the identification of ADHD in these students in the Literacy phase, having a pandemic context to deal with. The results found showed a gap in school knowledge about symptoms and treatments, in addition to giving rise to the newly formed pedagogues to also seek awareness about what the post-pandemic context affected in their students, so that there is real education.

KEYWORDS: ADHD at school; Post-pandemic; Identification; Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia instaurada pelo COVID-19 e declarada pelo diretor geral da Organização Mundial de Saúde – OMS, Tedros Adhanom (UNA-SUS, 2020) em 2020, trouxe alguns desafios para a aprendizagem e o desenvolvimento escolar.

Em nota técnica, a ONG Todos Pela Educação, de 2019 a 2021, relatou que o número de crianças brasileiras de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever cresceu 66,3% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020). Para os professores em prática, é notória, nas salas de aula, as dificuldades dos alunos em relação à aprendizagem. Observa-se grande diferença no contexto comportamental e de aprendizagem.

Entretanto, há a realidade dos alunos que possuem sintomas que podem levar ao diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, o TDAH. Alunos com esse transtorno apresentam algumas características que confundem os profissionais da Educação, necessitando desse respaldo científico para intervir de forma certa e condizente com seu papel de educador, buscando métodos e intervenções diversas no surgimento das dificuldades.

Hoje em dia, com os estudos sobre Educação e as formas de aprendizagem, percebe-se uma maior facilidade em encontrar maneiras de lidar com alunos atípicos, como são chamados aqueles que têm um desenvolvimento diferente do esperado para aquela idade cronológica. Ainda assim, é um desafio para o professor lidar com alunos com dificuldades comportamentais e de aprendizagem. Ele precisa entender o seu papel nessa identificação para conseguir aplicar Educação.

Diante desse contexto, surge um questionamento que embasa esse estudo: Qual o papel da escola na identificação do TDAH em alunos em fase de alfabetização no contexto pós-pandemia?

Assim, esse estudo se justifica por sua possibilidade de contribuir com os estudos sobre a identificação de suspeitas de TDAH dentro das escolas no contexto pandêmico, uma vez que as pesquisas atuais têm apresentado pontos significativos sobre o tema, porém ainda não suficientes, e existe essa dificuldade na escola em entender seu papel nessa identificação inicial, verificando também os efeitos pós-pandemia.

Esse artigo visa apontar o papel da escola na identificação do TDAH em alunos que estão ainda em período de alfabetização (1º e 2º ano do Fundamental) após o ano de 2020, ano em que todas as escolas permaneceram fechadas. E, como objetivos específicos: demonstrar as semelhanças entre os sintomas de TDAH

e os sintomas cognitivos e emocionais deixados pela pandemia, indicar a importância do diagnóstico desse transtorno, identificar o TDAH como transtorno reconhecível na escola, determinar o papel da escola quanto a identificação do TDAH em alunos em fase de alfabetização, no contexto pós-pandemia.

Ele consta de fundamentação teórica estruturada em três seções para cada tema abordado: TDAH, dificuldades na alfabetização os efeitos do Covid19 na educação, e um quarto capítulo para definir o papel da escola dentro desses três contextos. Apresentou-se o percurso metodológico, as considerações finais e finalizou-se com as referências.

2 TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

2.1 O TDAH E SEUS TIPOS

Segundo dados da Associação Brasileira de Déficit de Aprendizagem – ABDA, existem 2 milhões de estudantes, entre 6 e 17 anos, diagnosticados com TDAH no Brasil (ABDA, 2020).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) é o documento elaborado pela American Psychiatric Association – APA, utilizado também no Brasil, que padroniza os critérios diagnósticos dos transtornos mentais. Ele diz que o TDAH “é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade” (APA, 2013, p32).

Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. **Hiperatividade-impulsividade** implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar – sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento (APA, 2013, p32, **grifo nosso**).

Dr. Russell Barkley, PhD é o psiquiatra, psicólogo e neurologista considerado pela comunidade científica como o pai do TDAH, no sentido em que devotou sua vida aos estudos sobre esse transtorno. Vem dele a definição sobre TDAH que aprofunda um pouco mais essas características de desatenção e hiperatividade. Para ele, trata-se de um “transtorno no desenvolvimento do autocontrole” da atenção, impulsos e nível de atividade (BARKLEY, 2022).

Segundo Barkley (2022), o transtorno se origina no lobo pré-frontal com funcionamento comprometido, seja em qualidade ou quantidade, nas áreas cerebrais que são responsáveis pela atenção, impulsividade e atividade física e mental do ser humano.

Não há uma causa específica, mas envolve variáveis hereditárias (genéticos), ambientais e neurobiológicas, e acomete crianças, adolescentes e adultos. DuPaul e Stoner (2007) especificam bem os três subtipos de TDAH: predominantemente desatento, predominantemente hiperativo-impulsivo, e o tipo combinado.

O Quadro 1 abaixo estabelece os sinais do TDAH ditados pelo DSM-5:

Quadro 1: Sinais do TDAH

Sinais de desatenção	Sinais de impulsividade/hiperatividade
Não prestam atenção a detalhes	Remexem as mãos e os pés nervosamente
Têm dificuldade para concentrar a atenção no trabalho e brincadeiras	Abandonam seus lugares na sala de aula e outros lugares
Não parecem ouvir quando se fala com elas diretamente	Correm ou escalam coisas de maneira excessiva
Não seguem instruções e não concluem tarefas	Têm dificuldades para brincar ou realizar atividades de lazer de maneira quieta
Têm dificuldades para organizar tarefas e atividades	Estão sempre em movimento.
Evitam, não gostam de ou relutam em se envolver em tarefas que exigem esforço mental prolongado	Falam excessivamente
Perdem coisas	Respondem sem pensar antes de as perguntas terem sido concluídas
São facilmente distraídas por estímulos externos	Têm dificuldades para aguardar sua vez
São esquecidas	Interrompem ou são indiscretas com outras pessoas

Fonte: [Sulkes](#), 2022.

Esses sinais ou sintomas foram categorizados pelo DSM-5, nos critérios de diagnósticos de que devam ocorrer com frequência por mais de 6 meses, em pelo menos 2 locais diversos (casa e escola, por exemplo), sejam latentes e diferentes das crianças de mesma idade, sejam presentes antes dos 12 anos de idade, e interfiram negativamente nas funções diárias. Para diagnóstico, o Manual pede que tenha pelos menos 6 desses sinais (ou 12 para o tipo combinado) (APA, 2013).

Esse diagnóstico é dado por um médico neuropediatra, neurologista ou psiquiatra, em anamnese longa (mínimo de 6 meses), com exames que descartem outros transtornos de aprendizagem, seguindo os critérios determinados pelo DMS-5. Esse transtorno traduz uma dificuldade de aprendizagem, porém o funcionamento intelectual do acometido dele é, geralmente, normal (DUPAUL; STONER, 2007).

3 A ALFABETIZAÇÃO DE ACORDO COM A BNCC

A Base Nacional Comum Curricular é a norma referência para a educação básica e é o documento obrigatório para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas no sistema educacional brasileiro. Para a Alfabetização, ela pede que a criança desenvolva essas habilidades de codificação e decodificação:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas;
- Dominar as convenções gráficas, como letras maiúsculas e minúsculas, letra cursiva e letra forma;
- Conhecer o alfabeto;

- Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita da Língua Portuguesa;
- Entender as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (BRASIL, 2018, p93).

Em relação ao tempo para alfabetizar, o documento preconiza que 1º e 2º ano do ensino fundamental mantenham o foco nesse interim, no qual desde a Educação Infantil o aluno já obtenha incentivos e experiências de leitura e escrita. Ele orienta também que ela continua no 3º ano, voltado à ortografia (BRASIL, 2018).

O conteúdo desse período segue quatro campos de atuação: vida cotidiana (usando situações do cotidiano da escola e ambiente doméstico), artístico-literário (textos, contos, fábulas, etc.), estudo e pesquisa (textos expositivos, argumentativos, científicos, etc.) e vida pública (textos jornalísticos, de direitos, publicitários, etc.). Esses conteúdos devem ser trabalhados em práticas de linguagem, de leitura e escuta, escrita, oralidade e análise linguística (BRASIL, 2018).

3.1 DIFICULDADES DA FASE DE ALFABETIZAÇÃO

É importante para o profissional da Educação observar possíveis dificuldades durante a alfabetização. Conhecer seu aluno e identificar a origem da dificuldade é essencial para que aquela criança tenha sucesso no seu letramento e alfabetização.

No estudo de Pompeu, Lopes e Pinto (2022), observa-se vários fatores que colaboram para dificuldades na fase de alfabetização. As condições socioeconômicas, ambientais, o acesso à cultura e informação, a participação na comunidade escolar, são pontos expressivos citados.

Ainda, as metodologias e sistemas fracassados que insistem em se manterem vivos no sistema educacional brasileiro, em que muitas vezes focam exclusivamente em uma aquisição mecânica da aprendizagem, “em que o aluno apreende o que o professor, detentor de todo saber, almeja transferi-lo, e memoriza tais informações” (POMPEU; LOPES; PINTO, 2022, p1026).

Existe essa dificuldade no educador em entender que o aluno possui um conhecimento prévio, uma vivência sobre os temas trabalhados, e isso deve ser aproveitado em sala de aula. Porém, o que acontece é que este profissional não busca modificar sua forma de ensinar.

O estudo termina indicando razões para as dificuldades na alfabetização, como os distúrbios da aprendizagem escolar, problemas de natureza emocional, autismo, deficiência mental, hiperatividade, déficit de atenção, adaptação e estrutura escolar, etc. Sobre o TDAH, os autores escrevem:

No ambiente escolar, os sintomas do Transtorno podem comprometer o aprendizado das crianças, principalmente na etapa de alfabetização, uma vez que estão relacionados com algumas características como: **distração, dificuldade de prestar atenção, agitação ou inquietude para acompanhar as atividades**, entre outros (POMPEU; LOPES; PINTO, 2022, p1036, **grifo nosso**).

É importante frisar que, para a alfabetização, as dificuldades do aluno com TDAH não advém das habilidades de linguagem, mas sim da dificuldade de atenção. Sem falar que sua memória operacional, utilizada pelo cérebro para armazenar sons de sílabas e palavras, é prejudicada, o que causa dificuldade em decodificar palavras e na compreensão de leitura (BÜTTOW; FIGUEIREDO, 2019).

4 EDUCAÇÃO E O COVID-19

A pandemia do Covid-19 levou o mundo a uma suspensão global de suas atividades, colocando a população em *lockdown*, na busca de conter os contágios, internações e o avançado número de mortes, que alcançou 14,9 milhões de pessoas no mundo todo (OMS *apud* ONU, 2022). Entre essas atividades, tem-se a Educação.

A associação civil sem fins lucrativos “Dados para um Debate Democrático na Educação”, em parceria com a Fundação Lemann, lançou nota técnica com uma pesquisa de revisão de literatura sobre os impactos da pandemia do Covid-19 na Educação brasileira, confirmando que quatro efeitos surgiram após o fechamento das escolas em 2020, e a volta lenta às salas de aulas em 2021: “(I) perda de aprendizado; (II) aumento das desigualdades de aprendizado; (III) aumento do abandono escolar; e (IV) impactos negativos no bem-estar e na saúde mental” (KOLINSKI; BARTHOLO, 2022, p1).

Graham et al., (2021), relatam que pacientes que tiveram Covid-19 na forma mais leve, tiveram sintomas debilitantes e persistentes, tendo 81% dos pesquisados respondido que sentem problemas cognitivos.

É importante salientar que a pandemia impactou as crianças no que diz respeito à saúde mental, apesar dessa faixa etária ter ficado entre os sintomas leves a moderados, e com baixa mortalidade.

São muitas causas a serem observadas, como a suspensão das aulas, o isolamento social prolongado, atividades recreativas restritas, mudanças na rotina, falta de exercícios físicos. Além disso, existem as consequências que afetam as famílias, como o financeiro, estresse, má alimentação, sono desregulado e ainda desigualdades no acesso e uso de tecnologias digital nas aulas *online*.

Ainda, a exposição à tantas perdas de pessoas próximas, bem como a ação direta do vírus no sistema nervoso central, afetaram negativamente as crianças de forma geral (VIEIRA et al., 2023).

Vieira et al., (2023, p6) afirmam que “uma das principais consequências da pandemia da Covid-19 foi o aumento indiscutível da ansiedade e depressão”.

Reconhecido pela BNCC em três de dez competências gerais para a Educação básica, e sendo o emocional uma peça-chave para que a aprendizagem aconteça, é fundamental que ele seja observado. Explica Fonseca (2016, p.371):

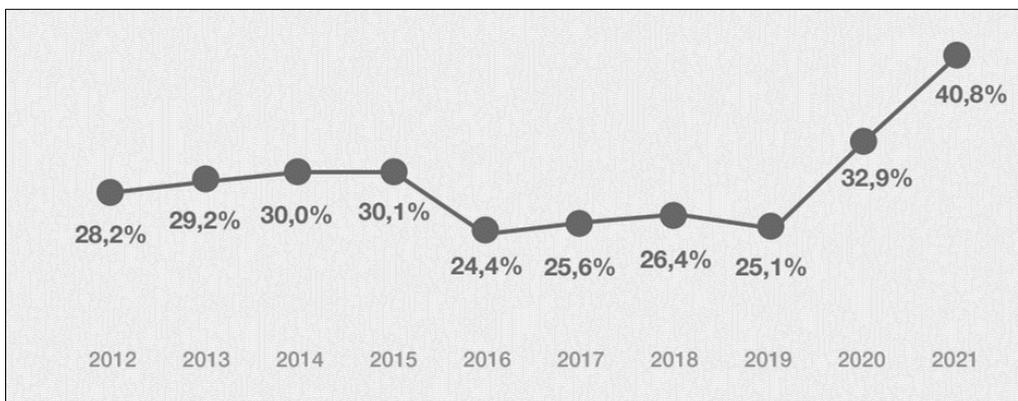
Quando o *input* emocional é adicionado à experiência de aprendizagem, o cérebro capta e processa os estímulos de forma mais significativa e profunda, facilitando a sua retenção e recuperação e, conseqüentemente, a elaboração e regulação das respostas. A emoção guia a atenção e esta, por sua vez, guia a memória e a aprendizagem.

4.1 PREJUÍZOS PÓS-PANDEMIA DO COVID-19 NA ALFABETIZAÇÃO

Quando se fala em Alfabetização, alguns estudos realizados trazem à luz dados alarmantes sobre os efeitos da pandemia do Covid-19 na Educação.

O gráfico 1 abaixo foi feito pela nota técnica da ONG Todos Pela Educação, cuja pesquisa promovida pelo IBGE contou com os dados da Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio – PNAD-Contínua, nos anos de 2012 a 2021.

Gráfico 1: Percentual de crianças (6 e 7 anos) que não sabem ler e escrever no Brasil - 2012 a 2021



Fonte: IBGE/Pnad Contínua (2021).

É observável que a curva ascendeu nos anos pandêmicos de 2020 e 2021, de forma acentuada e notória. Em números brutos, no ano de 2021 tinha 2,4 milhões de crianças entre 6 e 7 anos que não sabiam ler (Todos Pela Educação, 2021).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, traz dados semelhantes de crescimentos para faixa etária de 7 a 8 anos de idade. Essa pesquisa analisou as estratégias utilizadas pelas escolas durante os anos pandêmicos de 2020 e 2021, e concluiu que houve aumento desses números.

Segundo os dados da Pnad-c, de um patamar de aproximadamente **13% em 2019/2020**, o percentual de crianças de **7 e 8 anos** que não sabem ler e escrever subiu para **21,2% em 2021** e **26,7% em 2022**. O aumento foi verificado em todas as regiões e unidades da Federação (INEP, 2022, **grifo nosso**).

De acordo com Diefenbach (2022, n.p.): “a aprendizagem da leitura e escrita demanda mediações sociais e pedagógicas mais intensas e isso não era possível no ensino remoto”.

As consequências do atraso na Alfabetização dessas crianças tornam o trabalho do profissional da Educação desafiador, pois existem demais disciplinas que não serão compreendidas devidamente, e este terá que lidar com níveis diversos de aprendizagem, necessitando de intervir e planejar individualmente (DIEFENBACH, 2022).

5 METODOLOGIA

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, determinada por intervenção de uma revisão na literatura, dos quais concede uma interpelação de forma descritiva, cujo processo foi feito através da análise de artigos publicados em bases de dados eletrônicos como o SCIELO, e outros periódicos importantes em língua portuguesa, como Revista Psicopedagogia, e a Revista Eletrônica Acervo Médico, e de língua inglesa, como a Online Library, Research, Society and Development, e MSD Manuals.

Buscou-se também nos livros e dados de órgãos governamentais e não-governamentais, visando os conceitos aceitos pela comunidade científica sobre os descritores utilizados.

Os critérios de inclusão utilizados para a seleção do material foram Artigos publicados em língua portuguesa e inglesa que apresentavam o título ou no resumo os descritores selecionados. Os descritores utilizados na pesquisa dos Artigos referente ao tema escolhido, conforme o DeCS foram: TDAH, inclusão, pós-pandemia, educação. Serviram como critérios de restrição deste trabalho, os estudos que não tivessem conexo aos objetivos da revisão.

Em relação à metodologia utilizada, o estudo foi conduzido com base em uma abordagem qualitativa. Essa abordagem é caracterizada pela sua flexibilidade, permitindo que o objeto de estudo seja explorado sob diferentes perspectivas e que diferentes tipos de materiais sejam utilizados para sua análise.

6 O PAPEL DA ESCOLA NA IDENTIFICAÇÃO DO TDAH NO CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO

6.1 A NECESSIDADE DO DIAGNÓSTICO CERTO

O diagnóstico do TDAH é dado pelo profissional médico, corroborado pelos testes e exames feitos com aporte de equipe multidisciplinar, como psicólogos, fonoaudiólogos, pediatras, neuropsicólogos, entre outros.

A importância de se obter o diagnóstico teve um grande apoio quando saiu a Lei 14.254, em 30 de novembro de 2021, que determina ao poder público oferecer programa de diagnóstico e tratamento aos alunos da educação básica, pública e privada, podendo contar com apoio interdisciplinar, além de determinar que as escolas ofereçam capacitação para os professores para identificarem os sinais do TDAH nos alunos (BRASIL, 2021).

Para ser diagnosticada, a criança precisará ser continuamente acompanhada pelos envolvidos em seu desenvolvimento, como pais, educadores, médicos e psicólogos, e responder aos critérios e testes feitos por esses profissionais, como entrevistas, testes psicológicos como o WISC (*Wechsler Intelligence Scale for Children*), junto a outras formas de avaliação e diagnósticos (SILVA, 2014).

Esse diagnóstico demanda tempo, pois tem-se diversos elos a serem analisados e observados. Como citado anteriormente nesse Artigo, os sintomas isolados do TDAH podem advir de problemas emocionais, sistemas educacionais inadequados, outros transtornos de aprendizagem (RHODE et al, 2000).

Ainda, o Covid-19 deixou sequelas mentais e cognitivas nos estudantes, causando sintomas similares:

E agora ainda temos os quadros de Covid longa, onde crianças e adolescentes podem persistir com fadiga, distúrbios do sono, o chamado *brain fog*, dificuldade de memória e de atenção, isso pode simular o transtorno de déficit de atenção (DELBONI, 2022, n.p.).

Ainda de acordo com Delboni (2022, n.p.) a infecção pelo vírus do Covid-19 tem trazido cada vez mais queixas de perdas de memórias e déficit cognitivo. E completa: “Levantamos uma questão que diz respeito ao cuidado extra que será necessário em diagnósticos como TDAH ou autismo, por exemplo, que podem ser confundidos com sequelas do vírus”.

Números como o do estudo realizado por psiquiatras e neurologistas da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Instituto Glia de Pesquisa e Neurociência e do *Albert Einstein College of Medicine* (EUA) em 2011 até assustam quando se percebe a necessidade do cuidado com esses transtornos: aponta o estudo que 75% dos brasileiros que usam medicamento para TDAH foram diagnosticados de forma incorreta (CRF-SP, 2011). Esse estudo foi feito com cerca de 6000 crianças e adolescentes brasileiros, e constatou que apenas 459 tinham TDAH. Das 128 participantes que usavam medicação para o transtorno, apenas 27,3% (34 pessoas) tinham o transtorno em si (NEUROSABER, 2019).

Ou seja, antes de uma pandemia que desencadeou problemas emocionais e cognitivos nos estudantes, já existiam diagnósticos errôneos desse transtorno, fazendo com que mais estudos sobre ele sejam necessários para desmistificar e trazer à tona sua realidade no meio acadêmico das crianças.

Caso não seja tratado, o TDAH pode trazer inúmeras consequências negativas, como o baixo rendimento escolar, falta às aulas e evasão escolar, repetência, tristeza, perda da autoestima, problemas emocionais, depressão, pouca ou nenhuma socialização, uso de drogas, agressividade, cometimento de crimes, entre tantos outros (ROMERO, 2019).

6.2 O DESPREPARO DA ESCOLA NA IDENTIFICAÇÃO DO TDAH

Como acentuado, os sintomas por vezes podem causar conflitos na identificação do TDAH, o que sugere critério dos especialistas no diagnóstico.

Soprano (2019) diz que esses sinais do TDAH normalmente não são percebidos até a criança completar 4 ou 5 anos, e que também pode ser mais bem percebidos no ensino fundamental ou médio. DuPaul e Stoner (2007) escreveram que os sintomas comportamentais iniciam antes ou ao mesmo tempo que a escolarização fundamental. Assim também pensa Sulkes (2022, n.p. **grifo nosso**): O diagnóstico é geralmente difícil, pois depende da opinião do observador. Além disso, as crianças que são principalmente desatentas podem não ser percebidas **até o seu desempenho acadêmico** ser afetado de maneira adversa.

Essa ideia coloca a escola no papel determinante para o diagnóstico desse transtorno. É pelo desempenho e comportamento do aluno que se percebe os sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, e isso faz essa instituição encaminhar a situação para a família, para a busca de uma resposta.

Uma vez que a escola é um pilar essencial e necessário para o diagnóstico do TDAH, já que, para diagnóstico, observam-se, entre os critérios determinados pelo DSM-5, a ocorrência em dois ou mais lugares, é preciso definir bem esse papel, pois existem síndromes cognitivas com sintomas semelhantes, bem como o que foi relatado nesse Artigo sobre o pós-covid19, que em muito se assemelha aos sintomas do TDAH.

O que ocorre nas escolas atualmente é um despreparo por parte do professor em lidar com o aluno que pode ter o transtorno. Nesse pensamento concorda Pereira (2010), quando diz que dificilmente os professores têm o preparo para lidar com uma criança com TDAH.

Assim também ressalta a Organização Pan-Americana da Saúde – OPAS, escritório regional das Américas da OMS. Eles citam que há um despreparo dos profissionais escolares em diferenciar o TDAH de outros problemas psicossociais e comportamentais (OPAS, 2013).

Gomes et al., (2007) descreveram em um estudo pioneiro à época, com amostragem nacional, que menos da metade dos educadores sabia que o TDAH podia ser tratado com medicamento. O Artigo de Andskron e Sperb (2008), com professoras do Rio Grande do Sul, resultou que os professores não conheciam bem o transtorno, observando-o como uma patologia.

Seno (2010) corroborou quando trouxe em seu Artigo sobre o que os educadores do interior paulista desconheciam o TDAH, em sua origem, causas, idade que se manifesta, médico especialista, tratamento, cura e comorbidades.

Assim também concluiu Castro (2014) em sua pesquisa com 117 profissionais e estudantes brasileiros de Educação Física. Nela, o autor detectou defasagem no conhecimento e identificação do TDAH. No estudo de Santos et al., (2020), com 99 docentes de uma cidade do Paraná, em que concluiu que, apesar de usarem boas estratégias, não possuíam conhecimento suficiente sobre o transtorno.

Penha Júnior (2020), em uma revisão bibliográfica que buscou responder perguntas sobre diagnósticos errados de TDAH, indicou que há a patologização do transtorno baseado em comportamentos isolados de alguns sintomas. Já Ferreira (2017), encontrou em sua pesquisa exploratória que há uma tendência dos professores em atribuir algum mal comportamento do aluno ao TDAH, sem buscar causas concretas. Sousa e Diascâncio (2018), em levantamento nas escolas municipais de alguns bairros do Rio de Janeiro, trouxe a necessidade da capacitação para o professor sobre o TDAH.

Seno (2010) conclui em seu Artigo que, ainda que esse educador não demonstre saber com propriedade sobre o TDAH, ele pode ser a peça-chave que vai observar, analisar e questionar-se em modificar seus métodos para que esses alunos sejam respeitados e inclusos na aula, indo além do que lhe é oferecido pelo sistema como forma ou estratégia em educar.

Todos os estudos citados nesse Artigo relataram desconhecimentos dos profissionais da educação sobre o TDAH, e concordaram que os alunos com as suspeitas nesse caso por vezes são tratados como problemas. Punições como suspensões e expulsões são recorrentes. Delboni (2022) também reflete:

O aluno, criança ou adolescente, nunca pode ser um transtorno para a escola ao ponto de levantar possibilidades de um diagnóstico controverso para que seja encaminhado a tratamento e medicado.

A patologização do transtorno é problema também quando os educadores até têm o conhecimento acerca do que é o TDAH, porém esperam que o tratamento medicamentoso torne aquele aluno padrão, o que por vezes não acontece, pois a farmacoterapia com estimulantes e antidepressivos não é um tratamento único desse tipo de transtorno. Rhode et al., (2003) confirmam que os psicofármacos irão depender das diversas comorbidades que podem vir com o transtorno.

Soprano (2019) também concorda que os psicofármacos não são obrigatórios para que se tenha um tratamento eficiente, sendo necessários apenas em alguns casos. Fontenelle e Bassular (2022) falam em patologização comportamental, em que, quando se encontra um sintoma isolado, como a inquietação, este aluno já é considerado doente e que precisa ser tratado para padronizar-se.

6.3 A ESCOLA INCLUSIVA, SOCIOEMOCIONAL, E O ALUNO ALFABETIZADO NA PÓS-PANDEMIA

A realidade é que os pedagogos estão sobrecarregados. Todavia, deve-se ter na escola a postura de buscar respostas, através de estratégias, observações e

encaminhamentos. Ela deve ser mais acurada no momento de identificar a dificuldade do aluno, tornando o aprendizado deste mais prático e, se for o caso, trazendo o tratamento real de forma mais rápida e eficiente, para evitar malefícios.

A função da escola diante do contexto desafiador da Alfabetização após a pandemia está em buscar metas no planejamento para diminuir os danos causados. Cita Diefenbach (2022) que é possível recuperar o tempo perdido, com diagnóstico e planejamento individual de cada aluno com dificuldade em aprender a ler e escrever.

Nessa função salvadora, ela deve buscar formar seus pedagogos, imbuindo-se do ensejo das leis atuais que prezam pela informação sobre o TDAH, transtorno que traz como consequências dificuldades de aprendizagem semelhantes aos sintomas emocionais e cognitivos deixados pela pandemia do Covid-19.

Aproveitando-se da pauta da lei 14.420, de 20 de julho de 2022, que instituiu a Semana Nacional de Conscientização sobre o TDAH, em todo 1º de agosto de cada ano, ela pode oferecer aos profissionais, familiares e população em geral palestras, oficinas e formações sobre o transtorno, levando em consideração o contexto pandêmico.

As escolas brasileiras seguem em seus currículos os parâmetros da BNCC, que preconiza saúde mental e a educação socioemocional para a educação básica (BRASIL, 2018). Com esse aporte psicológico tão importante, os pedagogos podem e devem recorrer disso para diferenciar o aluno inquieto, desatento e/ou cheio de energia do aluno com suposto TDAH.

A observação constante, a mudança das estratégias de ensino, o uso de metodologias diferenciadas, em um primeiro momento; o apoio do núcleo psicopedagógico, presente por obrigatoriedade pela Lei 13.935/2019, na sala de aula, em um segundo momento. Tudo isso reflete em um trabalho que o pedagogo, que é ciente do TDAH e dos distúrbios emocionais pós-pandêmicos, pode fazer que resultará no aprendizado concreto ou em um possível encaminhamento correto.

O que também pode auxiliar esse profissional, que lida diretamente com alunos com dificuldades de aprendizagem, é já iniciar o seu planejamento com aulas inclusivas. Guimarães Júnior et al., (2022), quando falam desse tipo de educação em seu estudo sobre a inclusão do aluno com TDAH nas escolas, levantam a questão com clareza:

Entende-se que a educação inclusiva não pode ser vista como um problema, mas sim como uma oportunidade para que as escolas, desde a educação básica até maiores graus de ensino consigam buscar meios de acolher adequadamente seus alunos especiais. Isto precisa ser agregado a cultura organizacional das escolas, posto que sua função social de formar para a cidadania implica disseminar saberes para todos, sem distinção nenhuma, conforme rege a Carta Magna Brasileira.

Contando com o apoio familiar, conhecer os estudantes e identificar dificuldades é fundamental para que estratégias sejam pensadas e que contemplem a educação da sala de aula como um todo, não buscando diferenciar aquele estudante atípico dos demais, mas trazendo todos para que aprendam, mesmo que de formas e tempos diferentes, o mesmo tema.

Fontenelle e Bassular (2022) foram certeiras quando trouxeram a afirmação de que, a fim de conseguir eficientemente uma educação inclusiva, é necessário olhar além do planejamento individual do aluno atípico: deve-se ter em consideração as competências desses alunos, e não suas dificuldades.

As autoras apontaram que o planejamento é eficiente quando dá ênfase ao que os alunos têm como necessidades e quando busca formas de educação

concreta e coletiva, levando em conta que cada criança aprende de forma diversa. (FONTENELLE; BASSULAR, 2022).

Trabalhar o socioemocional no planejamento também é algo que pode e deve ser colocado pelo professor na hora de pensar sua aula. Essas habilidades e competências não-cognitivas auxiliam qualquer pessoa em situações adversas, como aprender a ler, ou passar por uma pandemia.

Ansiedade e depressão, entre outros, são consequências de um possível aluno com TDAH, ainda mais depois de uma pandemia, portanto concorda Silva (2020) quando diz em seu artigo:

Em suma, constatou-se com essa pesquisa que alunos ansiosos, com dificuldades de participação em grupo e desmotivados possuem menor rendimento escolar. A atenção com as competências socioemocionais em crianças com TDAH precisa ser redobrada, já que esses comportamentos são típicos dos portadores do transtorno.

Silva (2020) também escreve que colocar o professor como um mediador no processo de aprendizagem do aluno, quando este é verdadeiramente o centro do processo, o permite expor suas emoções e assim tem uma aprendizagem ativa e real. Metodologias diferentes, materiais mais lúdicos, trabalhos em grupos, dinâmicas e jogos, tudo isso promove interação, participação e cooperação, causando assim também o aprendizado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel da escola enquanto um dos personagens principais na identificação de um transtorno de aprendizagem como o TDAH mostrou, por meio da presente pesquisa, ser extremamente confuso para os docentes brasileiros.

Entre os diversos Artigos encontrados por esse trabalho, a opinião geral dos estudiosos é a de que os professores desconhecem o TDAH, desde a sua concepção por transtorno, e não doença; sua forma de tratamento, que nem sempre é medicamentosa; até o fato de que qualquer comportamento aquém do padrão já se encontra um problema, que é encaminhado para a família, normalmente a culpada por esse aluno-problema, para que estes achem uma solução, que seria o diagnóstico, seja medicado e assim, se torne padrão.

Além desse desconhecimento geral, por vezes o pedagogo não possui interesse em modificar suas aulas. Por vezes desmotivados, exaustos e carregando o peso da Educação nas costas, dificilmente ele terá incentivos para estudar novas estratégias e usá-las em suas aulas, diariamente.

Porém, ainda assim, esse educador precisa se conscientizar, inicialmente, que recairá sobre ele, caso haja diagnóstico, pois precisará fazer o que se pede na Lei do TDAH, desde plano individual a garantia do aprendizado deste aluno.

Uma segunda consequência é a de que a função social da escola é formar cidadão com autocrítica, reflexivo e que é ciente de si e do mundo que o rodeia. A educação é para todos, e todos incluem também os ditos atípicos. Se o pedagogo não enxerga essa verdade e a leva para modificar a forma que ensina, não deveria nem ser chamado de professor (BRASIL, 1988).

O professor deve dar esse salto, e lutar ele mesmo para que seus alunos obtenham sucesso. Durante a pandemia, a forma de educar foi recriada e reformulada. Renovar seus métodos, buscar coisas novas, incluir os excluídos no planejamento de aulas inclusivas para todo o ano, fará com que a aprendizagem

ocorra de uma forma tão natural, que não fará diferença se na sala de aula tem um aluno com TDAH, com autismo, TOD, dislexia, ou outro qualquer.

A importância de se informar sobre o TDAH, seus sintomas, seus critérios para os diagnósticos médicos, buscar oficinas, palestras, cursos e preparações, tudo isso importa na hora de se encaminhar uma criança às famílias, também tão estigmatizadas e desorientadas sobre esses transtornos de aprendizagem. É possível identificar o transtorno de forma correta quando se conhece os sinais e sintomas, e os critérios diagnósticos que o DSM5 indica.

Deve-se levar em conta também que a pandemia deixou um enorme buraco no que tange ao emocional, e, como mostraram alguns estudiosos nesse Artigo, também cognitivo. Os mesmos sintomas isolados do TDAH são comuns aos que apareceram no pós-pandemia. Dados sobre esses efeitos na educação ainda são escassos, bem como demandam tempo para que resultados apareçam, o que já enseja novos Artigos sobre essa questão.

O professor é o estudioso da Educação, ele sabe por onde seguir, e deve fazer disso um benefício em seu próprio favor, pois um aluno que tem o transtorno, quando bem diagnosticado e bem orientado, pode plenamente seguir tranquilo em seu caminho acadêmico, ao passo que a aprendizagem acontecerá.

Que o Plano Educacional Individualizado seja apenas para avaliar, pois métodos diferentes, estratégias diferentes vão atingir a todos. Que o professor não individualize a aprendizagem do aluno com um possível diagnóstico de TDAH, mas que individualize sua avaliação às tarefas executadas por eles, porque a aprendizagem é passível de acontecer.

Hoje, existe uma vasta gama de estudos sobre educação socioemocional, inclusiva e com uso de metodologias ativas, centradas no aluno e suas capacidades. Cabe a escola entender isso e modificar-se, retirando de seus sistemas métodos apenas tradicionais, e abraçando a inclusão como padrão, uma cultura que deveria ser orientada e seguida, para que haja Educação.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DEFICIT DE ATENÇÃO. ABDA. **Nova política nacional de educação especial ignora tdah e dislexia**. Publicado em 1º de novembro de 2020. Disponível em: <https://tdah.org.br/politica-de-educacao-especial-ignora-tdah-e-dislexia/>. Acesso em 30 de maio de 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2013. Disponível em: https://www.alex.pro.br/DSM_V.pdf. Acesso em 21 de fevereiro de 2023.

ANDSKRON, L. M. F.; SPERB, T. M. Narrativas de professoras sobre o TDAH: um estudo de caso coletivo. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 153-167, jun. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 de junho de 2023.

BARKLEY, R. A. **TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade**. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

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

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República.

BRASIL. **[Lei 14.254, de 30 de novembro de 2021](#)**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021.

BRASIL. **Lei 14.420, de 22 de julho de 2022**. Institui a Semana Nacional de Conscientização sobre o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2022.

BÜTTOW, C. da S.; FIGUEIREDO, V. L. M. de. O Índice de Memória Operacional do WISC-IV na Avaliação do TDAH. **Psico-USF**, v. 24, n. 1, p. 109–117, jan. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusf/a/4vcVSyZSfWgVdNfc3kb55dw/>. Acesso em 23 de abril de 2023.

CASTRO, V. E. B. **Conhecimento dos professores e estudantes de educação física sobre o TDAH**. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.eeffto.ufmg.br/eeffto/DATA/defesas/20180201100826.pdf>. Acesso em 06 de junho de 2023.

CRF-SP. CONSELHO REGIONAL DE FARMÁCIA - SÃO PAULO. **Déficit de atenção**. Publicado em 4 de maio de 2011. Disponível em: <https://www.crfsp.org.br/noticias/2607-deficit-de-atencao.html>. Acesso em 31 de maio de 2023.

DELBONI, C. Diagnóstico de TDAH nas escolas é controverso. **Jornal Estadão**. Publicado em 29 de agosto de 2022. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/emails/carolina-delboni/diagnostico-de-tdah-nas-escolas-e-controverso/>. Acesso em 31 de maio de 2023.

DIEFENBACH, J. **Déficit de alfabetização aumenta na pandemia**: entenda causas e consequências. Portal Humanista. UFRS. Publicado em 19 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2022/04/19/deficit-de-alfabetizacao-aumenta-na-pandemia-entenda-causas-e-consequencias/>. Acesso em 12 de maio de 2023.

DU PAUL, G. J.; STONER, G. **TDAH nas escolas**: estratégia de avaliação e intervenção. São Paulo: M.Books, 2007.

FERREIRA, C. D. da S. L. **Os desafios do professor com a mediação do ensino/aprendizagem de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)**. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3360/1/CDSL14082017.pdf>. Acesso em 06 de junho de 2023.

FONTENELLE, F.; BASSULAR, A. **Educação Inclusiva: O TDAH no ambiente escolar**. Publicado em 8 de junho de 2022. Disponível em: <https://vivadi.com.br/educacao-inclusiva-otdah-no-ambiente-escolar/>. Acesso em 05 de junho de 2023.

FONSECA, V. da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 22 de maio 2023.

GOMES M, PALMINI A, BARBIRATO F, ROHDE LA, MATTOS P. Conhecimento sobre o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade no Brasil. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**. 2007; 56(2):94-101. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/m3vLydYvV5rdGmCkBfZjyRd/>. Acesso em 4 de junho de 2023.

GRAHAM, E. L. et al. Persistent neurologic symptoms and cognitive dysfunction in non-hospitalized Covid-19 “long haulers”. **Annals of Clinical and Translational Neurology**. 2021; 8(5): 1073–1085. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/acn3.51350>. Acesso em 30 de maio de 2023.

GUIMARAES JUNIOR, J. C.; SANTOS, H. A. dos; BRAGA, F. C.; MARQUES, J. A.; TRICHES, J. C.; SILVA, M. P. The challenges of school inclusion of students with ADHD: perspectives from a multi-case study. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 8, p. e31311831179, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i8.31179. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/31179>. Acesso em: 5 de junho de 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras. **Caderno de estudos e pesquisas em políticas Educacionais**. v. 7. 2022. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5573>. Acesso em 7 de maio de 2023.

KOSLINSKI, M.; BARTHOLO, T. **Nota técnica: impactos da pandemia na educação brasileira**. Coord. D3e. Parceria Fundação Lemann. Publicado em dezembro de 2022. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/nota_tecnica_2212_impactos_pandemia_educacao_brasileira.pdf. Acesso em 6 de maio de 2023.

NEUROSABER. **Diagnóstico errado de TDAH é comum?** Portal do Instituto Neurosaber. Publicado em 25 de novembro de 2019. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/diagnostico-errado-de-tdah-e-comum/>. Acesso em 31 de maio de 2023.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. OPAS. OMS. **Como lidar com as demandas vindas das escolas, relacionadas a alunos com possível déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)?** Publicado em 8 de agosto de 2013. Disponível em: <https://aps-repo.bvs.br/aps/como-lidar-com-as-demandas-vindas-das-escolas-relacionadas-a-alunos-com-possivel-deficit-de-atencao-e-hiperatividade-tdah/>. Acesso em 4 de junho de 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. **OMS: Covid-19 causou pelo menos 14,9 milhões de mortes diretas ou indiretas.** Publicado em 5 de maio de 2022. Disponível em <https://news.un.org/pt/story/2022/05/1788242>. Acesso em 5 de maio de 2023.

PENHA JÚNIOR, E. R. P. Uma visão de educadores que acompanham alunos com TDAH: Revisão de literatura. **Revista Científica Multidisciplinar** - Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 09, Vol. 09, pp. 46-55. Setembro de 2020. ISSN: 2448-0959, Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/visao-de-educadores>. Acesso em 23 de maio de 2023.

PEREIRA, R. A. **A criança com TDAH e a escola.** Portal ABDA. Disponível em: <https://tdah.org.br/a-crianca-com-tdah-e-a-escola/>. Acesso em 04 de junho de 2023.

POMPEU, E.; LOPES, E. de A. S.; PINTO, S. R. de S. Dificuldades de aprendizagem na alfabetização infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 9, p. 1025–1038, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i9.6929. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6929>. Acesso em 21 abril 2023.

ROHDE, L. A.; BARBOSA, G.; TRAMONTINA, S.; POLANCZYK, G. Transtorno de déficit de atenção. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. 2000; 22(2). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/zsRj5Y4Ddgd4Bd95xBksFmc/?lang=pt>. Acesso em 04 de junho de 2023.

ROMERO, P. **O aluno com TDAH: a Pedagogia e a realidade com o Transtorno.** Rio de Janeiro: Wak Editora: 2019.

SANTOS, C. CAVALHEIRI, J. C.; TREVISAN, M.; COSTA, L. D.; TEIXEIRA, G. T.; PERONDI, A. Conhecimento e práticas pedagógicas de docentes sobre o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). **Revista Educação em Saúde**. v. 8 n. 1. 35-49 (2020). Disponível em: <http://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/educacaoemsaude/article/view/4121/3286>. Acesso em 11 de junho de 2023.

SENO, M. P. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): o que os educadores sabem? **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, p. 334-343, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 de junho de 2023.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas**: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade. 4ª edição. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

SILVA, E. P. da. O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e as habilidades socioemocionais: reflexões sobre o processo de aprendizagem. **VII Conedu – Congresso Nacional de Educação**. 15, 16 e 17 de outubro de 2020. Maceió – AL. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA10_ID6099_31082020133143.pdf Acesso em 06 de junho de 2023.

SOPRANO, C. M. **3 things every parent should know about diagnosing and treating ADHD**. Portal MSD Manual. Publicado em 28 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-pt/casa/news/editorial/2019/08/19/16/20/3-things-every-parent-should-know-about-diagnosing-and-treating-adhd#:~:text=Um%20diagn%C3%B3stico%20de%20TDAH%20leva,no%20ensino%20fundamental%20ou%20m%C3%A9dio>. Acesso em 29 de maio de 2023.

SOUSA, L. P. A. de; DIASCÂNCIO, J. M. **A importância da capacitação de docentes para atender às demandas educacionais de crianças com TDAH**.

Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA1_ID10365_09092018225801.pdf. Acesso em 6 de junho de 2023.

SULKES, S. B. **Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH)**. Publicado em Fevereiro de 2022. Portal Manual MSD – versão saúde para família. Disponível em: https://www.msmanuals.com/pt-br/casa/problemas-de-sa%C3%BAde-infantil/dist%C3%BArbios-de-aprendizagem-e-do-desenvolvimento/transtorno-do-d%C3%A9ficit-de-aten%C3%A7%C3%A3o-com-hiperatividade-tdah#v824928_pt. Acesso em 21 de fevereiro de 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (ONG). **Nota técnica**: impactos da pandemia na alfabetização de crianças. Publicado em Fevereiro 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em 02 set. 2022.

UNA-SUS - Sistema Universidade Aberta do SUS, Ministério da Saúde.

Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus.

Publicado em 11 de março de 2020. Disponível em:

<https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em 02 set 2022.

VIEIRA, G. de A.; VIEIRA, R. de A.; ALMEIDA, L. de A. W.; ZAMBONI, G. de A.; PIMENTEL, J. P.; TORRES, L. L.; OLIVEIRA, C. R. V.; REIS, B. C. C. O impacto da Covid-19 na saúde mental das crianças, jovens e adolescentes. **Revista Eletrônica Acervo Médico**, v. 23, n. 1, p. e11430, 28 jan. 2023. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/medico/article/view/11430>. Acesso em 03 de maio de 2023.

A METODOLOGIA DO LÚDICO ENTRELAÇADO AO MÉTODO KUMON LÍNGUA PÁTRIA

Jordana Pereira de Lima¹
Guaraciane Mendonça de Lima²

RESUMO

O presente Artigo tem por objetivo de estabelecer uma relação entre a metodologia do lúdico entrelaçado ao método Kumon língua pátria com o propósito de analisar as possibilidades de alfabetizar crianças em idade escolar. Utilizando-se de pesquisa bibliográfica em livros, artigos científicos e materiais de apoio pedagógico, foi possível compreender uma metodologia que une a ludicidade ao ensino da língua portuguesa, com a finalidade de tornar o aprendizado mais envolvente e prazeroso para os alunos. A metodologia consiste na utilização de jogos, materiais didáticos e paradidáticos, atividades lúdicas e desafios, aliados ao método Kumon de ensino de língua pátria, para desenvolver ao máximo o potencial do aluno, que busca aprimorar as habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos. Os resultados obtidos com a aplicação da metodologia foram positivos, com a maior participação dos alunos nas atividades propostas, melhoria no raciocínio lógico e desenvolvimento da criatividade e imaginação. Conclui-se que a metodologia do lúdico entrelaçado ao método Kumon língua pátria é uma alternativa interessante para aprimorar o ensino da língua portuguesa, tornando- o processo mais atraente, envolvente e eficaz para os alunos.

Palavras-chave: Lúdico; língua portuguesa; método Kumon língua pátria; alfabetização; educação infantil.

ABSTRACT

This article aims to establish a relationship between the playful methodology and the Kumon method, with the purpose of analyzing the possibilities of teaching children of school age to read and write. Using bibliographical research in books, scientific articles and pedagogical support materials, it was possible to understand a methodology that combines playfulness with teaching the Portuguese language, with the aim of making learning more engaging and enjoyable for students. The methodology consists of the use of games, didactic and paradidactic materials, playful activities and challenges, combined with the Kumon method of teaching the native language, to develop the maximum potential of the student, who seeks to improve the skills of reading, writing and interpreting texts. The results obtained with the application of the methodology were positive, with greater participation of students in the proposed activities, improvement in logical reasoning and development of creativity and imagination. It is concluded that the ludic methodology with the Kumon method is an interesting alternative to improve the teaching of the Portuguese language, making the process more attractive, engaging and effective for students.

¹ UNIESP, jordanapereira84@gmail.com

² UNIESP, guaraciene.lima@iesp.edu.br

Keywords: Ludic, Portuguese language, Kumon method, literacy, early childhood education.

1 INTRODUÇÃO

O presente Artigo tem como objetivo analisar as possibilidades de se alfabetizar crianças em idade escolar utilizando o método Kumon entrelaçada ao método lúdico. A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Desde muito cedo ela passa a conhecer e a aprender, a partir do mais simples até os mais complexos. Essa troca prepara-os para a vida, tornando-as seres criativos, participativos e pensantes nos processos de educação.

O lúdico é um ingrediente importante para socialização, observação de comportamentos e valores; ele entra neste espaço como integrador e facilitador da aprendizagem, reforço positivo, processo sociais de comunicação, entre outros. O lúdico pode trazer felicidade no momento da aula em qualquer etapa da vida, fazendo que o aluno entenda com leveza e registre os conhecimentos e ensinamentos que chegam. Nesse sentido, as perspectivas teóricas de Lev Semenovitch Vygotsky poderão ser muito úteis.

De acordo com Vygotsky (1984, p.97):

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual do desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

A Educação Infantil vem se consolidando a cada ano e sua concepção está vinculada à educação e ao cuidado, evidenciando a importância de se compreender e atender o desenvolvimento das crianças nas dimensões afetivas, cognitiva e motora. Essa fase estimula o aprimoramento das habilidades necessárias para a futura alfabetização, tal como recomendado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Na primeira infância, as crianças gostam de ler, quando está diante de algo interessante, seja no estudo ou brincadeira, ela demonstra uma capacidade de concentração maior do que os adultos imaginam, conforme Toru Kumon (2013, p.55) “E aquilo que aprenderam sentindo prazer é assimilado mais rapidamente”. Para a criança o importante de tudo é atribuir algo que seja do seu interesse e curiosidade em algo que seja ideal para ela. Logo, os efeitos das canções que começam desde sua infância tornam rico o seu vocabulário.

O desenvolvimento da criança na primeira infância é um processo que exige muitos estímulos, tanto na escola quanto em casa. As crianças possuem uma grande capacidade de concentração quando estão diante de algo que lhes desperta interesse, seja no estudo ou na brincadeira. E é nesse contexto que o uso de metodologias lúdicas pode ser eficaz para o aprendizado.

O método acima citado surgiu no Japão no ano de 1954 pelo professor de matemática Toru Kumon que passa a elaborar exercícios para melhorar o desempenho escolar de seu filho, Takeshi. Como educador, acreditava que os professores teriam a responsabilidade de estimular a capacidade das crianças, por isso criou uma série de materiais para incentivar seu filho, preparando todo dia

folhas de estudo. A partir dos resultados positivos de Takeshi, passou a acreditar que um material didático bem elaborado funciona para qualquer criança. Toru Kumon decide aplicar sua técnica com outras crianças e obteve os mesmos resultados de seu filho.

O estímulo desde a primeira infância exerce uma grande importância, o material didático do Kumon foi elaborado para que o aluno avance por meio eficaz do autodidatismo e sua base e leitura que se for desenvolvido mais cedo aumenta o raciocínio de linguagem tornando a criança mais inteligente. (TORU KUMON,2013, p.52)

A experiência de Toru, aliada com a essência do que é os materiais do Kumon, levou ao surgimento em 1955 do primeiro centro Kumon de matemática em Moriguchi na cidade de Osaka. Em 1977 foi aberta a primeira unidade da América do Sul, em Londrina, Paraná, Brasil.

O material da Língua Pátria aborda conteúdos desde pré-escolares até temas avançados. Os níveis básicos fortalecem a coordenação motora para a escrita e a alfabetização levando leituras de pequenas histórias. Chegando ao final do curso os alunos são capazes de ler obras literárias clássicas e contemporâneas do mundo todo estimulando o pensamento crítico sobre as mensagens que elas contêm.

As crianças possuem uma grande capacidade de concentração quando estão diante de algo. E é nesse contexto que o uso de metodologias lúdicas pode ser extremamente eficaz para o aprendizado. Ciente da situação da educação e sua importância para a criança, abordamos a problemática de estudo: Quais os resultados obtidos com a metodologia do lúdico no processo de alfabetização utilizando o Kumon língua pátria?

O presente Artigo procura conceituar a metodologia do lúdico entrelaçado ao método Kumon língua pátria que por objetivo contribui para a formação de leitores na fase pré-escolar juntamente com o lúdico promove o rendimento escolar, além do conhecimento, oralidade, pensamento e o sentido.

Assim, realizou-se uma revisão bibliográfica para compreender a importância do lúdico na Educação Infantil. A justificativa baseia-se na necessidade de valorizar o lúdico como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aprendizado, imaginação, socialização e autonomia. A estrutura do trabalho contempla a análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aplicada ao método Kumon. Também é abordada a relevância da leitura através dos estímulos para o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças, além da discussão sobre os jogos educativos, suas vantagens e desvantagens como ferramentas pedagógicas lúdicas. A revisão bibliográfica foi embasada em autores renomados como Vygotsky, Santos, Brito, Machado, Kumon e Aguiar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O lúdico na Educação Infantil

A palavra Lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar (MASSA, 2013, p.113). que se relaciona à conduta daquele que joga, que brinca e se diverte. A função educativa do jogo favorece a aprendizagem do indivíduo em seu saber, pois o conhecimento é compreensão de mundo. Pode se dizer que o jogar é tão antigo quando há humanidade, pois é uma atividade natural do ser humano, através daquele reproduz e recria o mundo.

Dessa forma, O diferencial do lúdico está relacionado à sua capacidade de promover aprendizagem de forma prazerosa e significativa. Por meio do jogo e da brincadeira, o lúdico proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento integral da criança, estimulando sua criatividade, imaginação, socialização e autonomia. Ao envolver a criança de maneira ativa e motivadora, o lúdico torna o processo de aprendizagem mais envolvente e eficaz, contribuindo para a compreensão do mundo e a construção de conhecimentos. Ele se destaca como uma abordagem que une diversão e educação, tornando-se um diferencial na promoção do desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

A criança vive em um mundo de experiências e mudanças entre o que já viveu e o que poderá vir. A escola (a sala de aula) junto com o professor possuem uma importância no caráter da formação deste novo mundo. Em sala de aula, o lúdico é um ingrediente importante para a socialização, observação de comportamentos e de valores.

Segundo Santos (1999, p.12), para a criança “brincar é viver”. Esta é uma afirmativa bastante usada e aceita, pois a história nos mostra que as crianças sempre brincaram, brincam hoje e certamente continuarão brincando, pois quando isso acontecesse é porque estão bem.

Conforme Wadsworth (1984, p. 44) sobre os estudos de Piaget:

O jogo lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui de um objeto simbólico que designa também um fenômeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade.

A ludicidade entra como integrador e facilitador da aprendizagem, como reforço positivo que desenvolve processos sociais de comunicação, de expressão e construção de conhecimento elevando a autoestima; explorando a criatividade. O lúdico acrescentado na rotina escolar traz leveza e contribui para que o aluno registre melhor os ensinamentos de forma mais significativa.

Com isso os jogos lúdicos oferecem condições de experiência lógica e de raciocínio, permitindo atividades físicas e mentais que favorecem a sociabilidade e estimulam reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

[...] A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo[...] (ALMEIDA, 1995, p.11)

A utilização das brincadeiras e jogos no processo educacional e de primordial importância, pois os conteúdos ensinados por intermédio de atividades lúdicas ativa o potencial criativo.

As aulas lúdicas transmitem os conteúdos possibilitando que os alunos percebam que não estão apenas brincando em aula, mas que estão aprendendo novos conhecimentos que promovem seu crescimento em termos qualitativo e quantitativos. Essas atividades na pré-escola ensinam que devemos compartilhar, dividir, interagir, preparando-os para o exercício da cidadania e na preparação nos aspectos humanos, culturais, políticos e sociais.

Conforme Almada (2007), a grande responsabilidade da Educação Infantil é compreender a maneira especial de cada criança estar no mundo, respeitando o seu

tempo e sua individualidade, oferecendo atividades lúdicas em um ambiente rico, desenvolvendo habilidades motoras, proporcionando um desenvolvimento sadio, estimulando a sensibilidade, favorecendo os espaços livres para as crianças lançarem livremente suas ações criativas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), por sua vez, definiu que a finalidade da Educação Infantil é promover o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade. Visando a escola como um espaço de participação social, valorizando a democracia, o respeito e a formação do cidadão. (BRASIL, 1996).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), cujo objetivo é contribuir com a implementação de práticas educativas de qualidade nas instituições de Educação Infantil. Fica evidente que essas práticas devem ser desenvolvidas de forma a permitir que as crianças desenvolvam diversas habilidades, tais como: agir cada vez mais independentemente, confiar em suas capacidades e perceber suas limitações; descobrir suas potencialidades e valorizar seus hábitos de cuidado, saúde e bem-estar; fortalecer a autoestima e progressivamente ampliar suas comunicações e interações sociais; brincar, expressando sentimentos, pensamentos e transmitindo emoções, desejos e necessidades; utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, oral e escrita) em diferentes sentidos, com a finalidade de entender e ser compreendido, expressar ideias, necessidades, sentimentos e desejos.

A Educação Infantil, nas últimas décadas, vem consolidando que o educar e cuidar estão vinculadas, entendendo que o cuidado é indissociável no processo educativo. Além disso, o objetivo é ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades diversificando e consolidando novas aprendizagens atuando de maneira complementar a educação familiar.

O Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº 5/2009), define a criança como

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

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), nos eixos estruturantes das práticas pedagógicas em seu Artigo, destaca-se que esta etapa da Educação Infantil se caracteriza por interações e brincadeiras, nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de seus conhecimentos, por meio da troca de experiências com os adultos, possibilitando aprendizagens e desenvolvimento. No cotidiano, na infância, se caracteriza o brincar, que traz consigo muitas aprendizagens e potencialidade no desenvolvimento integral da criança, Quando passamos a observá-las nas brincadeiras é possível identificar as suas expressões de afeto, suas resoluções de conflitos e suas emoções.

As competências gerais da Educação Básica proposta pela BNCC que tem em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas que são seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, asseguram as condições para que as crianças aprendam a desempenhar um papel ativo nos ambientes que vivenciam desafios e através deles se sentem provocadas a resolvê-las, nas quais possam construir significados sobre si e os outros, são elas:

- **Conviver:** com crianças e adultos utilizando diferentes linguagens e ampliando o conhecimento;
- **Brincar:** de diversas formas e ampliando a imaginação, criatividade, experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;
- **Participar:** do planejamento da gestão da escola e atividades proposta educador;
- **Explorar:** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza na escola e fora dela;
- **Expressar:** sujeito dialógico, criativo e sensível nas suas emoções e opiniões por meio de diferentes linguagens;
- **Conhecer-se:** construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos.

No entanto, a criança como é um ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui e assimila valores, se apropria do conhecimento sistematizado que as creches e pré-escolas devem esperar que o processo de aprendizagem das práticas pedagógicas, citadas anteriormente, ocorre naturalmente ou de forma espontânea. E necessária a interação com o mundo físico e social.

2.2 A BNCC aplicada ao método Kumon

Para o Kumon (1999) o potencial do aluno deve ser valorizado e desenvolvido ao máximo. O objetivo do Kumon consiste em orientar o aluno de acordo com sua capacidade, valorizando e desenvolvendo ao máximo o potencial, de modo que o aluno obtenha melhores resultados, porém não só se restringe ao bom desempenho em provas, mas buscar desenvolver a autoconfiança para que possa seguir resolvendo por si, os seus problemas.

A BNCC (BRASIL, 2017, p.35) sobre a educação infantil pressupõe que:

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

Em relação ao que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o método Kumon interage com os princípios das diretrizes do documento, pois ao ser aplicado com as crianças, o método requer do aluno a manifestação das suas emoções diante das dificuldades cognitivas de nível das atividades propostas. Automaticamente irão surgir frustrações ao longo do processo educacional, porquanto questões como, cansaço, impossibilidades sociais, habilidades processuais de assimilação de novos conteúdos, fatores culturais contrários a persistência do método, podem e se seguirão ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Portanto essas causas deverão ser mediadas pelo professor com a finalidade de resolver os seguintes conflitos pertinentes ao alunado, além de, este uniformizar as emoções das crianças em consonância à premissa da aplicação do método.

O método Kumon do ensino de Língua Pátria é contrário as tendências tradicionais da educação, que defende uma educação centrada no processo educacional didático-pedagógico da exposição de conteúdos, pois apoiado na concepção iluminista do filósofo John Locke (1632-1704) da “Tabula Rasa”, o ser humano não nasce com conhecimentos inatos a serem despertados, mas que existe um processo de inserção de talentos, conhecimentos, práxis e competências durante a atividade expositiva do ensinar; o método, no entanto utiliza a teoria empirista de ensino, isto é, o aluno aprende fazendo, praticando e executando. Porém injetar conhecimentos, regras, nomenclaturas e conteúdos desnecessários no aluno não corresponde significativamente a uma educação eficiente, nem a aprendizagem significativa.

Nessa perspectiva, o diálogo com a BNCC proporciona um agrupamento de ideias e políticas educacionais semelhantes que distribuí ao método as ferramentas necessárias à sua aplicação com relação à cultura brasileira, isso porque, a realidade cultural reflete sistematicamente no padrão de ensino que é oferecido na sociedade onde se encontram os sujeitos. Com isso, imbricado a concepção de ensino com ênfase na formação de alunos autores, conscientes e protagonistas, cuja tese é defendida e almejada pela BNCC, o Kumon traz consigo a ideia de aprendizado através da prática. Os alunos, desde a mais novo, com foco no ensino infantil, a mais avançada idade, aprendem fazendo, obtendo sucessos e frustrações no cumprimento processual do método, que envolve a mais simples atribuição a mais complexa atividade.

Kumon (1999, p. 14) explica que “o ponto ideal, defendido pelo método, é o resultado de uma profunda reflexão acerca do que será importante no futuro do que poderá contribuir para a vida das crianças.” Dessa maneira, o método criado por Toru Kumon critica a educação tradicional, alegando que o objetivo apenas é a eficiência, resultando na negligência da capacidade de cada criança. Ele valoriza, portanto, a capacidade individual de cada aluno, rechaçando a distribuição coletiva de conteúdos, etapas e grupos, pois ele explica que o método pretende buscar as atividades pedagógicas que somarão concretamente para as ações e vivências no dia a dia da criança.

Em relação ao excerto acima, sobre o ponto ideal do método Kumon, para que a criança não se aborreça com o processo educacional e o estudo não possibilite prazer a ela nessa prática, é necessário observar a centralização individual de cada criança. Kumon et al. (1999) aborda a importância da individualização da criança, que esta seja observada de maneira única, suas capacidades atribuídas a testes e atividades em relação àquilo que ela pode realizar e resolver, para que não ocorra frustração no seu processo educacional. Dessa maneira, ela não poderá avançar em etapas subsequentes sem que domine as habilidades necessárias para interagir com o próximo estágio e possua as competências para resolver as futuras exigências para a realização das novas atividades do seu percurso educativo.

Com isso é preciso haver o domínio total dos recursos de cada etapa, para que o aluno tenha domínio sobre as atividades e consiga fazê-la dentro das exigências, fatores indispensáveis para uma educação que insere a criança em uma organização educacional saudável. Pois ao deixar a criança sem metas, objetivos e delegações pode atrapalhar o rendimento dela. Nessa visão, o método busca romper com a ideia de atraso que paira na realidade da educação brasileira, pois um aluno com certa idade, ao vê-se realizando atividades que alunos com idade inferior

também estão fazendo, imagina-se atrasado, podendo até perder o interesse educacional e o rendimento prático.

2.3 A LEITURA ATRAVÉS DOS ESTÍMULOS

As canções além de motivar os alunos proporciona a melhor assimilação, assim desenvolvendo novos conhecimentos como o vocabulário, socialização e autonomia. Seu propósito é colaborar no desenvolvimento global das crianças, respeitando sua individualidade, entendendo a criança como ser único com suas próprias características e que também explora diversas peculiaridades.

Ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e a interpretar músicas, desconsiderando as possibilidades de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental importância no processo de construção do conhecimento musical (BRITO 2003, p. 52).

Kumon (1999), “esclarece que é fundamental que a criança tenha um bom vocabulário”. A melhor forma para desenvolver estas qualidades e o poder de ler livros é fazer com que as crianças ouçam canções desde o seu nascimento.

Para atingir seus objetivos e ser significativa, a música deve ser trabalhada de diferentes formas: brincadeiras cantadas, exercícios de pulsação, sonorização e memorização. Na educação infantil pode-se levar o aluno a experimentar sensações e sentimentos, incentivando a criação, já que para elas criar uma música pode ser um caminho mais fértil a essa prática. Nesse sentido, Russo (2012, p. 21) explica que:

Quando o ambiente favorece a aprendizagem, transforma o desinteresse de alguns em motivação. A sala de aula deve incentivar a reflexão e ser motivadora da leitura da escrita e do manuseio do material didático. O professor não precisa esperar um momento específico para expor o material escrito, usando como critério a possibilidade de compreensão por parte de todos os alunos. Todos e qualquer material pode ser apresentado em qualquer fase do processo de aprendizagem. Cada aluno assimilará o que sua fase de alfabetização permite, ou seja, o que sua percepção possibilita e o que seu nível de compreensão comporta.

A criança quando começa a ler desde cedo, absorve mais rápido as informações, assim desenvolvendo e compreendendo com mais facilidade.

Segundo Kumon (2014) “no período pré-escolar, não oferecer um ambiente com estímulo cognitivo é um desperdício”. Levando em consideração que quando a criança, ao fazer algo prazeroso, mostra uma maior concentração, além de compreender e aprimorar seu aprendizado, pois adquire conhecimentos de forma mais completa e eficaz. Quando são expostas a estímulos intelectuais desde cedo, sua capacidade de absorver informações floresce com mais intensidade. É importante valorizar essa capacidade e buscar sempre aprender mais, de maneira constante e consistente. Assim, poderão expandir seus conhecimentos e evoluir em diversas áreas da vida.

A missão e objetivo do Kumon é descobrir o potencial de cada criança, fazendo com que elas desenvolvam suas capacidades ao máximo, através de um novo método de ensino no qual as crianças, além do aprendizado da leitura e da escrita, também desenvolvam a capacidade de auto instruírem. De acordo com Kumon (2004), “a educação para a formação do caráter faz as pessoas compreenderem bem como a vida e a sociedade funcionam”. Seu propósito é desenvolver isso através da profunda valorização da leitura.

A prática da leitura é capaz de proporcionar muitos benefícios, como melhoria do vocabulário e o aumento de conhecimentos, além de contribuir para o amadurecimento pessoal. A leitura de livros é uma ferramenta importante para aprimorar a capacidade de autoinstrução, o que possibilita um estudo tranquilo em todas as disciplinas.

A criança desde cedo manifesta curiosidades em relação a cultura escrita como: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao construir muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, formando novas concepções de linguagem escrita, nas diferenças do uso social da escrita e dos gêneros. Na educação infantil a criança deve fazer a escrita através do que conhecem e das curiosidades que deixam transparecer, as experiências com a literatura infantil, sugeridas pelo educador, que atua como mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo além do contato com histórias, contos, fábulas, poemas e cordéis de acordo com a BNCC (2017).

Ana Maria Machado defende que, ao ler clássicos universais desde cedo, especialmente os infantis, as crianças podem ter novas descobertas, contribuindo positivamente para sua formação. Ela “ressalta que a leitura deve ser encarada não como um dever, mas como um direito” (MACHADO, 2002, p.15). Para que os jovens e crianças possam desenvolver o hábito da leitura de maneira natural, sem que seja necessário forçá-los a ler por dever, é fundamental que sejam introduzidos no mundo dos livros desde cedo, para gerar o interesse no universo literário. Quando mais cedo a criança começar a ler, mais rápido começará a absorver informações, além de desenvolver a capacidade de ler rapidamente e compreender o conteúdo.

O método Kumon reforça a importância de elevar a capacidade de leitura desde cedo, desenvolvendo assim a capacidade de concentração e a força de vontade. A partir disso, ela passa a adquirir uma visão de mundo e de vida mais ampla e a traçar metas para o seu futuro, além de construir o seu próprio pensamento crítico. Sobretudo, a leitura tem um papel fundamental na formação da personalidade infantil.

O mundo da ficção da literatura infantil estimula a inteligência da criança, desenvolvendo sua percepção crítica através das informações presentes nos textos. Ao estabelecer parâmetros o pequeno leitor começa a fazer comparações e tentativas de soluções, apresentadas através de uma realidade criada por meio da linguagem que retrata a imaginação, para lidar com várias situações contraditórias e inesperadas. Desse modo:

O uso da fantasia na literatura infantil é mais um recurso de adequação do texto ao leitor(...) já que a criança compreende a vida pelo viés do imaginário. A partir da transfiguração da realidade pela imaginação, o livro infantil põe a criança em contato com o mundo e com todos os seus desdobramentos. (AGUIAR, 2001, p. 83).

No estudo da língua portuguesa, a palavra-chave fundamental é a “leitura” de livros que corresponde ao avanço no material didático, e conseqüentemente, alcançando resultados mais eficazes. O estímulo através dos materiais didáticos e paradidáticos como canções, “*flashcards*” de palavras e tabuleiros é eficaz. Aplicado de acordo com a situação de estudo e a capacidade é possível fazer com que o aluno avance tranquilamente seu aprendizado sobre a língua pátria.

Sobre a ludicidade e o prazer da leitura nos fala Carppinejar (2008, p. 7) que:

Criança tem o olhar aberto para o poético na medida em que ela tem o olhar exercitado para brincar. Mas precisa ser incentivada a brincar com a língua por meio de muitos jogos de palavras: ditado populares, cantigas de todo tipo, de roda, de ninar, parlendas, quadrinhas, os poemas em si. Também ajuda viver em um ambiente em que impere a poesia, ter tido liberdade para olhar o mundo de modo detido, ainda que seu tempo de concentração seja diferente daquele do adulto, demorado e com minúcia. Afinal, criança é poeta quando em seus achados cotidianos desvenda um ângulo diferente para ver as coisas e para expressá-las verbalmente.

Na citação acima, é notável uma espécie de comunhão baseada no prazer, no interesse e na liberdade de interpretação e expressão da criança, que manipula o livro como se fosse seu “brinquedo”. Por meio desta interação, a criança pode, de fato, desenvolver o hábito da leitura e se tornar um leitor efetivo. Para que isso aconteça, é imprescindível que a criança tenha disponibilidade de tempo e espaço para interagir com seu “brinquedo”.

Por meio da ludicidade e do prazer da leitura, a criança adquire mais informações e começa a construir sua visão de mundo através dos temas humanos: quem somos, as utopias individuais e coletivas, os caminhos do crescimento, o bem e o mal, o tempo e o efêmero, questões éticas, o envelhecimento. A literatura infantil é o ponto de partida para a construção da identidade do pequeno leitor.

2.4 JOGOS EDUCATIVOS E SUAS VANTAGENS E DESVANTAGENS

As atividades com os jogos exercitam a habilidade mental e a imaginação, todas as atividades de desafios ou lúdicas agradam e prendem a atenção e ensina com maior eficiência, pois transmite informações de várias formas, estimulando os sentidos. Conforme Piaget (1974), o brincar contribui para que a criança elabore formas para agir em diferentes situações através de experiências e fantasias. Uma atividade direcionada ao lúdico deixa os alunos mais relaxados, com a mente aberta para novos conhecimentos, além que facilita na fixação e acelera o desenvolvimento.

Para Rodrigues (2001), “o jogo é uma atividade rica e de grande efeito que corresponde às necessidades lúdicas, intelectuais e afetivas, estimulando a vida social e representando, assim, importante contribuição na aprendizagem”. Com isso o jogo pode ser educativo, com objetivo de desenvolver e provocar uma aprendizagem significativa que estimule a construção do conhecimento, possibilitando o desenvolvimento das habilidades operatórias, ou seja, uma capacidade cognitiva onde possibilita a compreensão e a intervenção do aluno nos fenômenos sociais e culturais.

Os jogos no processo de ensino e aprendizagem faz com que o aluno aprenda o valor do que é trabalhar em grupo, por meio do lúdico a aprendizagem torna-se um agente transformador encontrando uma forma de representar o seu contexto, é o que une a vontade e o prazer durante as atividades. Os jogos educacionais estimulam a imaginação infantil no processo de integração grupal, liberando as emoções infantis, facilitando na construção do conhecimento e auxiliando na autoestima.

Segundo Vygotsky (1989), os jogos proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. Seguindo essa linha de pensamento o método Kumon desenvolveu seus materiais escolares. O lúdico influencia no

desenvolvimento do aluno, ensinando-o a agir corretamente em determinadas situações, estimulando a capacidade de discernimento.

Considerando que a repetição é uma condição básica para a aprendizagem, o propósito de um jogo prever motivação para que os alunos retornem a ele várias vezes. Esse tipo de atividade, para atrair o aluno, tem que apresentar uma certa ludicidade, ou seja, tem que ensinar e divertir ao mesmo tempo, assim estimulando a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades por meio do entretenimento.

Os jogos educativos apresentam diversas vantagens e desvantagens, além de despertar o interesse dos alunos e permitir que as atividades ocorram tanto de forma individual quanto em grupo. Isso faz com que os alunos possam liberar as suas emoções enquanto aprendem novos conceitos e se inserem no mundo social de maneira mais afetiva.

Os jogos podem apresentar características e tipologias diversas, dependendo de seus objetivos. Alguns exemplos são os jogos de exercícios, de símbolos e de construção. Os de raciocínio prático, cuja discriminação e associação de ideias favorecem as condutas cognitivas. Os jogos que exploram a aplicação de regras, a localização, a destreza, a rapidez, a força e a concentração auxiliam no desenvolvimento de habilidades funcionais. Todas essas atividades contribuem para desenvolver a confiança, a autonomia e a iniciativa nas aquisições de condutas afetivas.

Algumas vantagens de um jogo bem concebido são: fixação dos conteúdos, facilitando a aprendizagem; permite a tomada de decisão e avaliação, assim como o entendimento de significados a conceitos de difícil compreensão; favorece uma participação ativa; motiva e desperta a criatividade, o senso crítico e o prazer em aprender. O aluno deve conseguir, sem dificuldade, entender o funcionamento do jogo, os comandos elementares e as opções de navegação para orientar-se rapidamente.

Um jogo bem projetado pode apresentar algumas desvantagens, como o fato de não ser bem aplicado e perder assim o seu objetivo inicial, ou ainda, os conceitos propostos pelo jogo não serem devidamente explicados, outro ponto a ser considerado é que a interferência frequente do professor pode acabar tirando a ludicidade do jogo e, conseqüentemente, o jogo não ser bem avaliado, não atingindo o seu objetivo.

Passando a fase inicial da brincadeira, o aluno começa a demonstrar uma perspectiva individual, até atingir o objetivo proposto e isso implica em ganhos cognitivos que ocorrem de forma gradativa.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, que consiste na busca de referências já publicadas para problematizar um projeto de pesquisa, analisando e discutindo as contribuições culturais e científicas disponíveis.

Conforme Lakatos e Marconi (1987) a pesquisa bibliográfica trata-se do levantamento, seleção da documentação e bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisados, tais como livros, revistas, jornais, boletins, monografias, teses, dissertações, materiais cartográficos, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o mesmo.

A pesquisa bibliográfica constitui uma excelente técnica para fornecer ao pesquisador uma bagagem teórica, de conhecimento e o treinamento científico que

qualifica a produção de trabalhos originais e pertinentes. Seu objetivo é conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre um determinado tema, fortalecendo suportes a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa, auxiliando na definição do problema, na finalidade dos objetivos, na construção de hipóteses, na fundamentação da justificativa da escolha do tema e na elaboração dos resultados do trabalho.

O presente Artigo teve como objetivo analisar as possibilidades de alfabetização de crianças em idades escolar por meio do método Kumon aliado a técnicas lúdicas, utilizando materiais didáticos e paradidáticos para desenvolver ao máximo o potencial do aluno. E dessa forma, busca-se proporcionar uma base sólida para o desenvolvimento infantil e aprimoramento das capacidades de leitura dos alunos.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Na metodologia do lúdico entrelaçado ao método Kumon, buscamos explorar como o jogo e a leitura podem beneficiar significativamente o desenvolvimento intelectual e social da criança. Acreditamos que o ato de brincar é crucial para o desenvolvimento infantil, e a leitura instiga à capacidade de interpretar, ativar a imaginação e aumentar o vocabulário, auxiliando na construção de habilidades sociais e emocionais que ajudam as crianças a lidar com desafios em seu ambiente pessoal e escolar. Ao incorporar jogos lúdicos ao método Kumon, incentivamos a independência e a liberdade dos alunos para descobrir seus próprios talentos e interesses de forma mais satisfatória, capacitando-os assim para enfrentar desafios de maneira mais eficaz. O aprendizado mais divertido e interessante, para que as crianças possam aproveitar ao máximo o processo de aprendizagem e se tornarem indivíduos mais confiantes e seguros.

A metodologia desenvolvida pelo Kumon visa incentivar e desenvolver a autonomia da criança nos estudos, fortalecendo o aprendizado de cada aluno e suas capacidades em aprender a ler, e compreender diversos tipos de textos para que ele se torne confiante e capaz de enfrentar sozinho o desafio da conquista do conhecimento. No ensino da Língua Pátria, pelo método, existe três aspectos essenciais para a criança desenvolver cada vez mais a capacidade de leitura: a primeira é criar um ambiente para a leitura; o segundo incentivar a criança levar o livro do seu próprio interesse e o terceiro recomendasse que o material do Kumon ocorra em conjunto com os livros.

O método não se prende a idade ou ano escolar, cada aluno começa na sua capacidade podendo avançar além dos conteúdos do seu ano escolar. O material está estruturado para que o aluno inicie em conteúdos fáceis, avançando o grau de dificuldade de modo suave, estimulando a criança a resolver sozinho as questões. Para o Kumon a memorização é um ato para armazenar informações no cérebro por meio de técnicas e usando os estímulos, auxiliando na concentração, obtendo assim o resultado desejado. De acordo com essa ideia, devemos estimular a memorização infantil com jogo da memória que treina o cérebro com informações, brincando, contando histórias, músicas e cantigas.

Sendo assim, o estudo sobre a metodologia do lúdico e a metodologia do Kumon tem como o objetivo pedagógico potencializar o processo de aprendizagem e tornar o desenvolvimento infantil mais completo. Com essa abordagem, a criança pode desenvolver a leitura através dos materiais didáticos, utilizando “flashcards”, estimulando a leitura de livros e jogos educativos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, o presente estudo buscou apresentar a aplicação do método Kumon língua pátria, aliado a técnicas lúdicas, como jogos, músicas e interpretação de texto desenvolvendo o gosto pela leitura, auxiliando na concentração e no enriquecimento do vocabulário das crianças.

O método Kumon tem como finalidade oferecer aos alunos uma aprendizagem autônoma, por meio de uma técnica de ensino diferenciada, com base em atividades de repetição e exercícios de habilidades básicas. O objetivo é fazer com que os alunos progridam gradualmente e, ao mesmo tempo, desenvolvam confiança em suas habilidades.

Como você pode ver ao longo do Artigo, a importância do lúdico e os benefícios didáticos de grande relevância, mais que diversão ou passatempo, ele é um instrumento indispensável para o desenvolvimento e aprendizagem. O uso de jogos, brincadeiras e outras atividades divertidas pode tornar o aprendizado mais atraente e agradável, contribuindo para a motivação dos alunos e para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Dessa forma, uma abordagem que integra o método Kumon e técnicas lúdicas incentivar a aprendizagem autônoma e estimular a motivação dos alunos e contribui nas funções intelectuais (velocidade, equilíbrio, cálculo). As atividades lúdicas podem ser planejadas para complementar as tarefas do Kumon, tornando o processo mais agradável e contribuindo para a formação de uma atitude positiva em relação ao estudo.

Por exemplo, podem ser desenvolvidos jogos e brincadeiras que trabalhem as habilidades básicas abordadas pelo Kumon, ou ainda atividades que estimulem a criatividade e a imaginação dos alunos.

No entanto, é importante destacar que o uso de metodologias lúdicas deve ser planejado de maneira cuidadosa e integrado a abordagem pedagógica utilizada pelo professor. O objetivo é que os educadores construam um ambiente de aprendizagem mais rico e dinâmico para os alunos, sem prejudicar o seu aprendizado. É importante que o processo seja conduzido de maneira a desenvolver as habilidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de (Org.) **Era uma vez... na escola: formando educadores para leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ALMADA, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2007

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: . Acesso em: 15 abr. 2023

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. ____ Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 mai. 2023.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil** – propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

CARPINEJAR, Fabrício. **A infinita infância das palavras**. Revista da Cultura. São Paulo, n.08, p. 07-08, mar. 2008.

DE SOUZA MASSA, M. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], v. 2, n. 15, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460>. Acesso em: 23 abr. 2023.

GILSE A., Morgental Falkembach. **O Lúdico e os Jogos Educacionais**. **Google acadêmico**, 2007. Disponível em: http://matpraticas.pbworks.com/w/file/fetch/85177681/Leitura_1.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.

KUMON, Toru. Buscando o infindável potencial humano. Brasil, 1999.

KUMON, Toru. Compreendendo a filosofia do professor Toru Kumon. Brasil: Kumon, 2014.

KUMON, Toru. Compreendendo os princípios de orientação do método Kumon de língua pátria. Brasil: Kumon, 2013.

KUMON. História do Kumon. Disponível em: <https://www.kumon.com.br/sobre-nos/historia-do-kumon/>. Acesso em: 19 mar 2023.

KUMON, Toru. Palavras para gravar no coração. Brasil: Kumon, 2004

SANTOS, S. M. P. dos. **Brinquedo e infância**: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 2 ed. São Paulo: Atlas, 198 p., 1987.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RODRIGUES, M. **O desenvolvimento do pré-escolar e o jogo**. Ed Vozes –2001 Petrópolis – Rio SILVEIRA, S.R. - **Estudo e Construção de uma ferramenta de autoria multimídia para a elaboração de jogos educativos**. Dissertação de Mestrado POA-PPGC UFRGS 1999.

RUSSO, Maria de Fatima. **Alfabetização, um processo em construção**. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SANTOS, Santa Marli P. dos (org.). **Brinquedo e Infância**: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. O desenvolvimento dos Processos Psicológicos para Educação Superiores. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **O papel do brinquedo no desenvolvimento**. In: A formação social da mente. Martins Fontes. São Paulo, 1989.

WADSWORTH, B. **Jean Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau**. São Paulo, Pioneira, 1984.

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA MARINHA BRASILEIRA

Denise Aires Morais¹
Guaraciane Mendonça de Lima²

RESUMO

Este estudo representa um trabalho científico elaborado como requisito para conclusão do curso de graduação em Pedagogia no Centro Universitário UNIESP. O artigo aborda um campo de atuação pouco investigado nas pesquisas pedagógicas: o ambiente militar. O objetivo principal é compreender a contribuição do pedagogo dentro da Marinha Brasileira (MB), elucidando seu papel nesse contexto e analisando as relações entre sua formação, inserção nessa instituição e as atividades desempenhadas por ele. Inicialmente, são abordados aspectos históricos da Marinha, além de destacar suas principais responsabilidades e a distribuição dos distritos navais pelo território brasileiro. Em seguida, são apresentadas as modalidades de ingresso na MB, com explicação sobre a hierarquia interna da instituição, sua estrutura organizacional e as distinções entre militares de carreira e temporários. Também são abordadas as formas como cada indivíduo pode desempenhar suas funções de acordo com seus níveis de instrução e hierarquia. Sequencialmente, é abordada a inserção do pedagogo nessa Instituição Marítima, com destaque para a participação das mulheres e sua presença nesses ambientes. Nas seções seguintes, são apresentadas contribuições teóricas provenientes de pesquisas em sites, revistas e artigos relacionados à educação e à Marinha do Brasil, enfatizando a base bibliográfica deste estudo, assim como seu enfoque qualitativo e caráter descritivo-exploratório. Por fim, são apresentados de forma analítica os resultados obtidos, destacando as dificuldades encontradas durante a busca por materiais que abordem a temática do pedagogo atuando como militar, e são feitas algumas considerações finais.

Palavras-chave: Marinha Brasileira; pedagogo; distritos navais; processos seletivos.

ABSTRACT

This study represents a scientific work elaborated as a requirement for the completion of the undergraduate degree in Pedagogy at UNIESP University Center. The article addresses a field of action that has been little explored in pedagogical research: the military environment. The main objective is to understand the contribution of the pedagogue within the Brazilian Navy (MB), clarifying their role in this context and analyzing the relationships between their education, integration into this institution, and the activities they carry out. Initially, historical aspects of the Navy are addressed, as well as its main responsibilities and the distribution of naval districts throughout the Brazilian territory. Next, the admission modalities to the Brazilian Navy are presented, along with an explanation of the institution's internal hierarchy, its organizational structure, and the distinctions between career and temporary military personnel. The ways in which everyone can perform their duties according to their levels of education and hierarchy are also discussed. Sequentially,

¹UNIESP, denisemorais2016@outlook.com

² UNIESP, guaraciane.lima@iesp.edu.br

the inclusion of pedagogues in this Navy is addressed, with emphasis on the participation of women and their presence in these environments. In the following sections, theoretical contributions from research conducted on websites, journals, and articles related to education and the Brazilian Navy are presented, highlighting the bibliographic foundation of this study, as well as its qualitative approach and descriptive-exploratory nature. Finally, the obtained results are presented in an analytical manner, highlighting the challenges encountered during the search for materials addressing the topic of pedagogues working as military personnel, and final considerations are made.

Keywords: Brazilian Navy; pedagogue; naval districts; selection processes.

1 INTRODUÇÃO

Este Artigo apresenta uma análise do papel do pedagogo na Marinha Brasileira (MB). Para tanto, também será fornecido um breve histórico dessa renomada instituição e uma abordagem das diversas funções desempenhadas por seus profissionais.

Por meio da pesquisa bibliográfica, o Artigo apresenta informações relevantes sobre os métodos pelos quais um profissional de pedagogia pode ingressar na Marinha. Além disso, são abordados aspectos como a história da MB, a distribuição dos distritos navais, os cargos internos e os processos seletivos da organização, bem como as atividades desempenhadas por um pedagogo dentro da Marinha.

O profissional graduado em Pedagogia desempenha um trabalho diversificado no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, uma vez que pode atuar em diferentes contextos, como hospitais, empresas e até mesmo em meios de comunicação, como revistas e editoras. Além disso, há a possibilidade de atuação do pedagogo em outras áreas, como o campo jurídico e militar (SILVA e PERRUDE, 2013).

Nos hospitais, por exemplo, ele não apenas ensina conteúdos teóricos aos alunos, mas também presta atendimento personalizado de acordo com as necessidades de cada criança internada (GEHRES, 2015). Nas empresas, o pedagogo desempenha um papel de ensinar as diversas formas de comunicação interna e externa, atuando como mediador entre os funcionários, por meio de reuniões, palestras e trabalhos em equipe ou individuais, buscando sempre a melhoria de todos (SILVA, 2017).

Nas editoras, o pedagogo desempenha um papel de auxílio na produção de cadernos e livros, além de poder contribuir na criação de conteúdo para rádio e televisão. Na área do direito, ele tem uma função importante na formação e ressocialização dos indivíduos, envolvendo aconselhamento e atuação em diversas varas especializadas nos Fóruns Cíveis e Criminais, onde esses profissionais intervêm diretamente ou indiretamente. No entanto, *como podemos entender a importância do papel do pedagogo no âmbito da Marinha?*

Além disso, o Artigo objetiva apresentar informações acerca da Marinha do Brasil, descrever as distribuições dos distritos navais, exemplificar cargos e profissões na Marinha Brasileira e explicar a atuação do pedagogo nessa importante instituição. Responder a essas questões proporcionará uma maior visibilidade em relação a um campo de atuação que pode ser explorado por profissionais de pedagogia, para além dos mencionados anteriormente, ampliando assim suas

oportunidades de trabalho e diversificação de sua prática pedagógica, o que resultará em significativas contribuições para o meio científico e acadêmico.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para compreendermos de forma clara qual o papel desempenhado pelo pedagogo dentro da Marinha Brasileira, se faz necessário compreender alguns aspectos relativos a essa instituição. Diante disso, a fundamentação teórica foi estruturada nos seguintes tópicos: Um recorte histórico a respeito da Marinha Brasileira; Distritos Navais e cargos da MB; As diferentes formas de ingresso na Marinha; e O profissional de pedagogia na Marinha.

2.1 UM RECORTE HISTÓRICO A RESPEITO DA MARINHA BRASILEIRA

De acordo com o site oficial da Marinha do Brasil (s.d.), essa organização foi estabelecida em 1822, durante o período da Independência do Brasil, desempenhando um papel crucial em diversos conflitos que marcaram a história nacional. É uma das três instituições militares que compõem as Forças Armadas, juntamente com a Aeronáutica e o Exército, sendo que cada uma delas possui uma área específica de atuação e está subordinada ao Ministério da Defesa e ao Presidente da República.

Segundo a Diretoria do Patrimônio Histórico e Documentação da Marinha (DPHDM), essa organização tem como patrono o Almirante Joaquim Marques Lisboa, que recebeu esse título em reconhecimento aos notáveis feitos que realizou no âmbito dessa instituição, destacando-se especialmente em sua atuação durante a guerra contra o Paraguai, na qual desempenhou um papel fundamental para a vitória do país (BRASIL, s.d.).

A Marinha tem como responsabilidade lidar com assuntos relacionados aos mares e rios do nosso país. Conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, no Art. 142:

As Forças Armadas, constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica são instituições nacionais permanentes e regulares, organizadas com base na hierarquia e na disciplina, sob a autoridade suprema do Presidente da República, e destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem (BRASIL, 1988, Art. 142).

O papel dessa Organização compreende a importante tarefa de monitorar a extensa costa brasileira, bem como garantir a segurança dos mares e rios navegáveis do país. Para desempenhar essa função de forma efetiva, ela atua em estreita colaboração com as demais áreas das Forças Armadas, promovendo a integração e o trabalho conjunto em prol da defesa e segurança nacional. Conforme estabelecido no Art. 17 da Lei Complementar nº 97, de 9 de junho de 1999, cabe à Marinha desempenhar atribuições específicas como:

I - Orientar e Controlar a Marinha Mercante e suas atividades correlatas, no que interessa à defesa Nacional;
II - Prover a segurança da navegação aquaviária;
III - Contribuir para a formulação e condução de políticas nacionais que digam respeito ao mar;

IV - Implementar e fiscalizar o cumprimento de leis e regulamentos, no mar e nas águas interiores, em coordenação com outros órgãos do Poder Executivo. Federal ou estadual, quando se fizer necessária, em razão de competências específicas (BRASIL, 1999, Art. 17).

O marinheiro tem a possibilidade de seguir tanto uma carreira civil como militar. Na civil, ele é responsável pela administração e gestão das atividades dentro da embarcação. Já na militar, sua responsabilidade é a de garantir a segurança dos cidadãos tanto a bordo das embarcações como em suas operações externas.

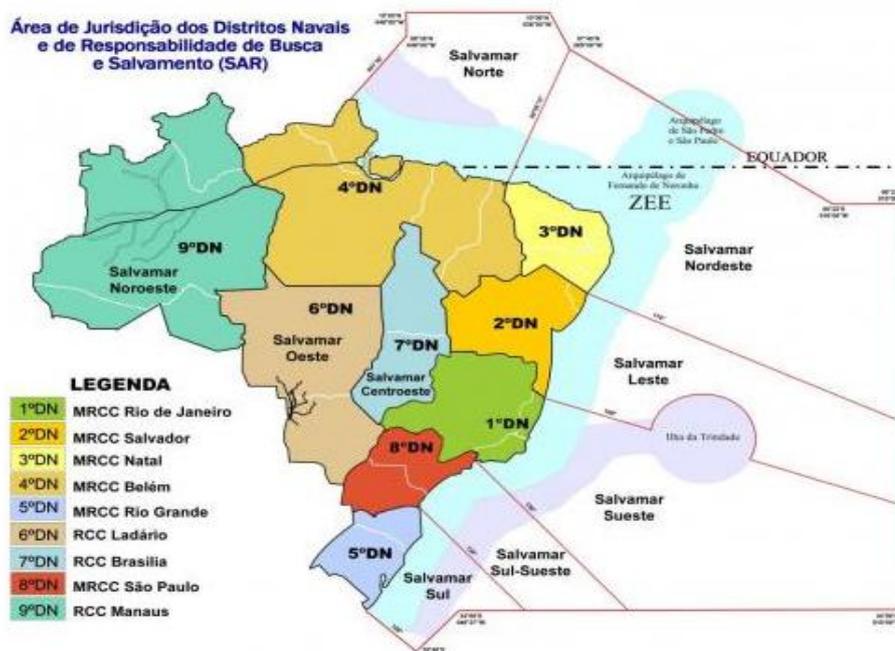
Além disso, se tratando da participação das mulheres como membros integrantes da Marinha Brasileira, essa se deu a partir de 7 de julho de 1980, devido à Lei nº 6.807, que criou o Corpo Auxiliar Feminino da Reserva da Marinha (CAFRM). Em 26 de novembro de 1997, a Lei nº 9.519 fez uma reestruturação no Corpo de Oficiais e Praças na MB, e as mulheres passaram a integrar os mesmos Corpos e Quadros que existiam para os militares homens (LOMBARDI; BRUSCHINI; MERCADO, 2013).

Após muitos testes e reuniões, ficou definido que tudo o que ocorresse na formação das mulheres seria o mais idêntico possível ao dos homens. Nos últimos dez anos a presença da mulher na Marinha foi ganhando força, esperando-se ansiosamente que, até 2024, as mulheres estejam integradas em todos os Corpos, escolas e centros de instrução da Força (BRASIL, 2023).

2.2 DISTRITOS NAVAIS E CARGOS DA MB

Para que a administração naval seja feita da melhor forma, a instituição da Marinha é dividida em nove Distritos Navais, distribuídos em todo o território brasileiro, sendo cada um responsável por uma determinada região geográfica, formado por um ou mais estados, conforme a figura 1.

Figura 1 - Divisão Terrestre e Marítima dos DN (Distritos Navais)



(Fonte: BRASIL, (s.d.). Divisão Terrestre e Marítima dos DN (Distritos Navais). Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/com8dn/?q=divisao-terrestre-maritima-dn>. Acesso em: 24 fev. 2023.)

Cada Distrito Naval (DN) é responsável pelas demandas da Marinha em seu território, ou seja, tem suas atividades distintas uns dos outros, que vão desde a segurança da navegação marítima até a patrulha costeira, salvamento marítimo e inspeção, de acordo com a necessidade de cada localidade. Ele tem sua jurisdição delimitada e é comandado por um oficial de alto escalão da Marinha, denominado Comandante do Distrito Naval.

Além disso, todo Distrito é responsável por diversos portos e áreas marítimas dentro de sua jurisdição, existindo uma ou mais Capitania dos Portos, que são unidades subordinadas a ele e comandadas por oficiais da Marinha, geralmente com a patente de Capitão de Fragata ou Capitão de Mar e Guerra.

Se tratando de patentes, é importante destacar que no interior da corporação existe toda uma hierarquia de gestão. Na Marinha Brasileira ela está organizada da seguinte maneira: Oficiais-generais que é composto por Almirante, Almirante de esquadra, Vice-almirante, Contra-almirante; os Oficiais superiores, que são Capitão de mar e guerra, Capitão de fragata, Capitão de corveta; Oficiais intermediários que é o Capitão-tenente; Oficiais subalternos que são Primeiro-tenente, Segundo-tenente e Guarda-marinha; Praças: Suboficial, Primeiro-sargento, Segundo-sargento, Terceiro-sargento; Praças: Cabo e Marinheiro.

Essa hierarquia é definida pela função desempenhada por cada militar, bem como pelo nível de escolaridade de cada indivíduo. Como citado, existem os oficiais e os praças; o oficial é aquele que possui formação de nível superior, enquanto o praça é o militar que possui formação técnica.

Os cargos para Praças do maior posto ao menor (Marinheiro; Cabo; Terceiro-Sargento; Segundo-Sargento; Primeiro-Sargento; Suboficial, nessa ordem) podem ser identificados pelo emblema em seu uniforme, como indicado na figura 2.

Figura 2 - Insígnias Militares dos Praças da Marinha



(Fonte: BRASIL, (s.d.). Insígnias Militares dos Praças da Marinha. Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/postos-e-graduacoes>. Acesso em: 22 fev. 2023.)

Ainda, os cargos para Oficiais da Marinha do maior ao menor posto (Almirante; Almirante de Esquadra; Vice-Almirante; Contra-Almirante; Capitão de Mar e Guerra; Capitão de Fragata; Capitão de Corveta; Capitão-Tenente; Primeiro-Tenente; Segundo-Tenente; Guarda-Marinha) também podem ser identificados em seus uniformes através dos emblemas apresentados na figura 3:

Figura 3 - Insígnias Militares dos Oficiais da Marinha



(Fonte: BRASIL, (s.d.). Insígnias Militares dos Oficiais da Marinha. Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/postos-e-graduacoes>. Acesso em: 22 fev. 2023.)

2.3 AS DIFERENTES FORMAS DE INGRESSO NA MARINHA

Conforme está descrito no site oficial da Marinha (s.d.), todos os anos essa instituição realiza concursos disponibilizando vagas para o Serviço de Seleção de Pessoal. Para fazer parte do Corpo da Marinha, o indivíduo deve atentar para os requisitos necessários, como: período em que o edital é liberado, período de inscrição, a faixa etária que ele se encontra no ano em que prestar o concurso, entre outras exigências necessárias que o leitor encontrará no corpo do edital.

Até 1980, a única forma de entrar na Marinha era sendo militar de carreira. A partir desse ano, com a Lei n. 6880/80 (Estatuto dos Militares), passou a existir os militares temporários, com forma de ingresso e tempo de serviço diferentes um do outro, pois, como explicitado no parágrafo único do art. 1º da Lei do Serviço Militar - 4375/64: O serviço militar temporário não se destina ao ingresso na carreira militar de que trata o § 2º do art. 3º da Lei nº 6.880, de 9 de dezembro de 1980.

São mais de 20 formas de entradas diferentes e mais de 500 vagas distribuídas nos nove distritos, e todos os anos esse quantitativo muda, dependendo da forma que o candidato irá ingressar. Essas vagas são oferecidas e distribuídas de

acordo com as necessidades e funções a serem desempenhadas, bem como os níveis de formação dos candidatos (Fundamental, Médio, Médio Técnico ou Superior), tanto para quem deseja seguir carreira, quanto para Militares Temporários (SMV). Caso o candidato escolha o Concurso de Carreira, ele deverá realizar a prova apenas na cidade onde tiver a vaga disponível para a função desejada. Por outro lado, se a escolha for para se tornar um militar temporário, ele poderá selecionar o melhor local para a realização de sua prova dentro dos nove distritos navais disponíveis, ainda que concorrendo para uma vaga em outro distrito.

Ainda de acordo com o site oficial da Marinha (s.d.), no que se refere à entrada desses profissionais temporários há o processo seletivo para Serviço Militar Voluntário para oficiais (SMV- OF), designado aos candidatos com ensino superior completo e formação específica na área para a qual irá concorrer – seja de saúde, educação ou ciências exatas, desde que atenda o que é determinado pelo edital do concurso. Homens e mulheres que estiverem aptos e desejarem prestar tal serviço, devem atender a alguns requisitos, como ser brasileiros natos e estar em dia com as obrigações civis e militares. Após aprovação neste processo, a pessoa vai ocupar o posto de Primeiro-Tenente da Marinha.

Já o Serviço Militar Voluntário para Praças (SMV-PR) é designado para quem tem nível médio técnico completo, podendo ser homens e mulheres com mais de 18 anos de idade, estando em dia com as obrigações civis e militares. Os candidatos aprovados neste quadro ocupam o posto de Cabo (BRASIL, s.d.).

2.4 O PROFISSIONAL DE PEDAGOGIA NA MARINHA

O pedagogo possui um vasto campo de atuação, com a possibilidade de trabalhar na gestão escolar; em coordenação pedagógica; sendo professor, acompanhando e avaliando o processo de ensino-aprendizagem dos aprendizes; na área administrativa e de supervisão; como pesquisador; em setores de planejamento, organização e execução de ações pedagógicas; coordenando trabalho pedagógico de equipes; assim como em outros âmbitos distintos, como a pedagogia empresarial, jurídica, hospitalar, militar ou em Organizações Não Governamentais (GEHRES, 2015).

Além do mais, de acordo com o Art. 5º da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, é regulamentado que

o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...] IV - trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo (BRASIL, 2006).

Em concordância com esta normativa, Libâneo (2010) afirma que não é apenas a família ou a escola que devem ser responsabilizadas pelas práticas educativas, pois elas ocorrem sob várias modalidades e em todos os ambientes. Ainda, conforme Brandão (2006, p. 7), ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar, para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias, misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações [...] A escola não é o único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece.

Na Força Militar da Marinha, o pedagogo geralmente se destaca em duas áreas: a orientação pedagógica e a orientação educacional, nas quais ele atua promovendo conexões que acarretem situações favoráveis à aprendizagem dos seus orientandos (BRASIL, 2021). As instruções desse profissional impactam diretamente no processo de formação dos marinheiros dentro da Organização, então, para que o pedagogo desempenhe um bom trabalho é preciso que ele saiba expressar suas ideias com clareza, tenha um bom relacionamento interpessoal, seja empático e adaptável às situações que podem surgir no decorrer de suas atribuições, além de desenvolver outras qualificações por meio de cursos adicionais, que não se limitem ao seu diploma de Pedagogia, mas que envolva conhecimentos técnicos da área militar naval.

Entretanto, é preciso deixar claro que não existe uma única função específica desempenhada pelo pedagogo dentro do Corpo da Marinha. Sua atuação vai depender do posto que ocupa na hierarquia da instituição, do Distrito Naval e setor no qual está inserido.

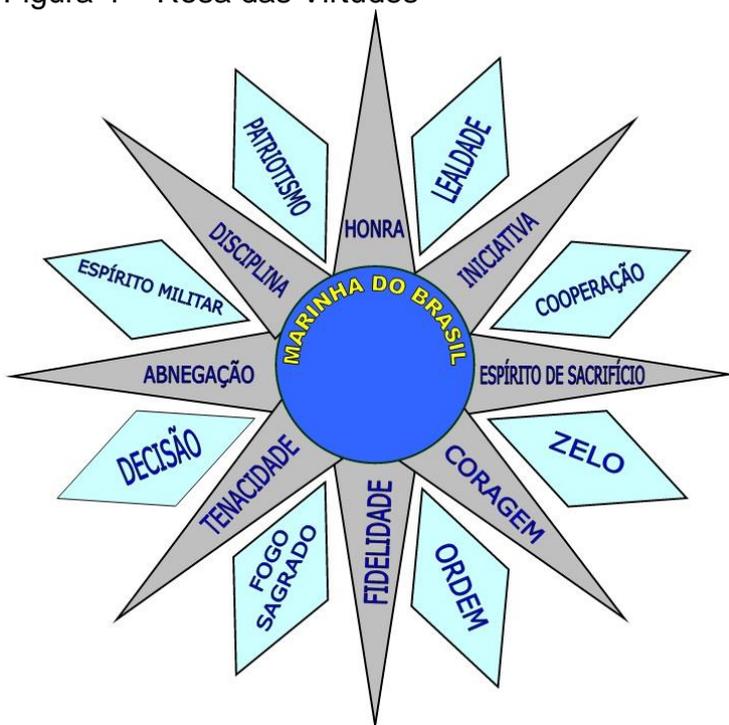
A respeito da orientação pedagógica, as informações contidas no site oficial da Marinha (s.d.) esclarecem que o pedagogo trabalha voltado a orientar os instrutores da Marinha nas localidades em que dispuser desses profissionais para ensinar os ingressantes na MB, como é a realidade dos Colégios Navais (voltados a alunos do ensino médio), das Escolas Navais (para discentes de ensino superior) e das Escolas de Aprendizes-marinheiros (para aqueles que querem ser Praças), que têm suas sedes no Rio de Janeiro e algumas Escolas de Aprendizes são encontrados em outras capitânicas, a exemplo de Fortaleza (CE), Recife (PE), Vitória (ES) e Florianópolis (SC).

Esse modelo de orientação tem como propósito promover possibilidades e desenvolver recursos para que os docentes elaborem seus trabalhos para instruir os novos marinheiros. Visando isso, é fundamental que o pedagogo tenha não só os conhecimentos científicos e os de especificidade militar-naval, mas possuam outras competências, como: escuta-ativa, capacidade de inovação e de liderança, saber trabalhar em equipe e transmitir e recepcionar feedbacks, para que sua prática supere o “só fazer” por um “fazer mais consciente” (BRASIL, 2021, p. 58), e que, na forma de orientar os professores, instrutores e aprendizes, essa prática pedagógica não seja distante do verdadeiro sentido de um processo de ensino.

Com relação à orientação educacional, o pedagogo centraliza as atividades nos novos marinheiros, e isso é mais comum nos Colégios Navais, nas Escolas Navais e nas Escolas de Aprendizes. Esse profissional recebe atribuições que precisam ser conhecidas por ele e desenvolvidas junto aos ingressantes da instituição. É ele quem acompanha o progresso do aspirante, verificando as atividades de caráter pedagógico, avaliando o quanto o aprendiz desenvolveu e se o mesmo atendeu às normas de desempenho da corporação (BRASIL, s.d.).

A função desse profissional de Pedagogia deve ser cuidadosamente planejada, e isso não é um trabalho fácil, nem pequeno. Ele precisa conhecer o perfil dos aprendizes e estar apto a identificar atributos e necessidades que precisam ser melhoradas, apoiando cada aluno nas suas dificuldades e potencializando suas habilidades, reforçando os valores expressos na Rosa das Virtudes (figura 4), símbolo tão importante para a Marinha, que é uma manifestação de inteligência, imaginação, atividade, saber e dedicação ao serviço (BRASIL, 2021).

Figura 4 – Rosa das Virtudes



(Fonte: BRASIL, (s.d.). Rosa das Virtudes. Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/cn/rosadasvirtudes>. Acesso em: 24 fev. 2023.)

No que se refere às formas de ingresso do pedagogo na MB, de acordo com o site oficial do Serviço de Seleção do Pessoal da Marinha (s.d.), são explicitadas duas opções para que os profissionais de Pedagogia possam ingressar na corporação. A primeira é como militar temporário, através do processo seletivo para o Serviço Militar Voluntário (SMV), que é um vínculo entre o futuro militar e a Marinha do Brasil com tempo determinado, podendo ser renovado anualmente e se estender por um período de até oito anos. Esses militares estão incluídos na Reserva de 2º classe da Marinha, sendo conhecidos como RM2.

A segunda forma de entrada como pedagogo é através do Concurso de Carreira permanente na Marinha, porém é raro, e quando aparecem as vagas são pouquíssimas, distribuídas em Distritos Navais (DN) específicos. Sendo assim, as vagas que mais abrem na Marinha são para concursos de SMV, regulamentados pelo Estatuto dos Militares (BRASIL, 1980).

O processo seletivo tanto para ser militar de carreira como para ser militar voluntário ocorre por meio de prova objetiva de caráter eliminatório. Essas provas são constituídas por 50 questões, sendo 25 sobre Língua Portuguesa e 25 sobre Formação Militar-Naval. Decorrente dos resultados, os aprovados são convocados para as próximas etapas, que se resumem em: teste de aptidão física (TAF), inspeção de saúde, verificação de dados biográficos e verificação de documentos (BRASIL, s.d.).

3 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

De acordo com Fonseca (2002, apud SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009), a pesquisa é o que possibilita uma aproximação da realidade a ser investigada e seu

entendimento após os dados obtidos. Para isso, faz-se necessário evidenciar qual o tipo de pesquisa, a forma de abordagem e os procedimentos utilizados.

Isso posto, é importante destacar que esta pesquisa é considerada, quanto à sua forma de abordagem, como qualitativa, já que, de acordo com a temática em questão, foram descritas e analisadas as possíveis formas de atuação dos pedagogos dentro da Marinha Brasileira (MB), bem como as formas desse ingresso e suas diversas atribuições dentro dessa instituição, dados esses que não podem ser meramente quantificados. Ademais, “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, uma organização, etc.” (FONSECA, 2002, apud SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 37).

No que concerne à finalidade, pode-se dizer que a pesquisa foi desenvolvida por meio do caráter descritivo-exploratório, visto que se buscou descrever e explorar um fenômeno de estudo – no caso, a atuação do pedagogo na Marinha Brasileira, com uma contextualização descritiva da história da instituição, seus distritos navais e cargos, até atingir o objetivo principal da pesquisa, explorando as formas de inserção e as variadas atribuições do pedagogo na MB. Esse tipo de pesquisa é útil quando a temática é pouco conhecida ou se houver poucas investigações sobre ela, pois ela permite ao pesquisador explorar diferentes aspectos do tema, ao mesmo tempo em que fornece uma descrição abrangente e sistemática dos dados coletados, como ocorreu neste trabalho.

Ainda, no que se refere ao procedimento, este Artigo foi formulado a partir de pesquisas bibliográficas, com o levantamento de artigos científicos, leis, sites e revistas de domínio da Marinha -, permitindo ao pesquisador conhecer o que já foi estudado sobre o assunto e analisar as informações encontradas.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

O mundo atual apresenta várias modificações e em grande velocidade. As informações dos acontecimentos mundiais são propagadas em questão de segundos, e essa velocidade se dá de diversas maneiras, tendo a internet como um propulsor para que tudo se propague com mais rapidez. Diante disso, o processo de ensino-aprendizagem também está se transformando de forma acelerada, e, dentro desse quadro de aprender, ensinar e transmitir saberes, está a Pedagogia, que tem como finalidade de estudo pontos referentes aos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares (MOREIRA e OLIVEIRA, 2022). Sendo assim,

no campo da Pedagogia, estas mudanças abriram novas possibilidades de atuação dos profissionais da educação, docentes e não docentes, no trabalho, nas organizações não governamentais, nos meios de comunicação, nos sindicatos, nos partidos, nos movimentos sociais e nos vários espaços que têm sido abertos no setor de serviços para atender às demandas sociais (KUENZER e RODRIGUES, 2007, p. 40 apud NEVES e SOUSA, 2022, p. 26).

No ano de 2020, com o avanço do novo Coronavírus (COVID-19), as organizações tiveram que modificar seus sistemas para o trabalho e ensino à distância, e com a Marinha não foi diferente. Nesse contexto, os pedagogos tiveram o papel importante de compreender como é o funcionamento de um ambiente virtual (AV) para que o acesso às informações, a qualidade das atividades propostas, a

interação entre as partes aluno-marinheiro-instrutor e o aprendizado dos mesmos pudesse continuar a se desenvolver.

Outro aspecto relevante a ser considerado em relação ao sistema educacional da Marinha é que esta instituição adota a Base Nacional Comum Curricular e a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2019), como também as Normas de Autoridade Marítima (NORMAM), as quais estabelecem as diretrizes a serem seguidas de acordo com as atividades desenvolvidas em cada capitania marítima (BRASIL, s.d.).

Como abordado neste Artigo, os pedagogos dentro dessa Organização têm funções diferentes de acordo com a capitania em que estão alocados. Um exemplo disso é a respeito das atribuições desse profissional na Capitania dos Portos da Paraíba (CPPB), na qual uma das maiores demandas é desempenhar cursos voltados para a comunidade aquaviária - que inclui tanto aqueles que dependem diretamente dos recursos aquáticos para sua subsistência quanto aqueles que desempenham atividades profissionais específicas relacionadas aos ambientes aquáticos.

Nesse contexto, são os militares com especialização em Pedagogia que atuam nessa parte de formar os instrutores que irão ensinar aos pescadores marítimos (tripulantes de embarcações de pesca, que recebem formação da Marinha do Brasil para a operação em embarcações como o catamarã³), bem como gerenciar os cursos, selecionar os materiais e direcionar os recursos e as escalas de treinamento para os instrutores.

No entanto, de modo geral, na maior parte de seu trabalho, o pedagogo atua como um técnico que coordena e acompanha o serviço pedagógico. Para isso, esse profissional passa por um processo de capacitação, que envolve um treinamento realizado dentro da instituição. Esses treinamentos são orientados por outros militares marinheiros que estão há mais tempo na corporação, instruindo os pedagogos no desempenho de suas atribuições.

O objetivo dessa capacitação é garantir que os pedagogos da instituição possam oferecer uma formação de qualidade para os aprendizes marinheiros e treinadores, criando condições para um aprendizado seguro dos conteúdos e de suas responsabilidades. Além disso, o pedagogo deve estar aberto às mudanças e inovações da Marinha, agindo como um facilitador e mediador do processo de ensino-aprendizagem, para que o conhecimento seja significativo e contextualizado.

Essa busca por ser um profissional militar de excelência na Organização precisa partir do próprio pedagogo, que, além de ter o ensino superior, deve estar sempre atualizando seus estudos e realizando cursos extras (inclusive os que são ofertados pela MB). Ao adentrar nessa instituição, ele deve estar atento às atividades, treinamentos, instruções e etapas que validam certos conhecimentos importantes para a Marinha.

Em conformidade com isso, Libâneo (2004, p. 227) destaca a importância da formação continuada para os profissionais da Educação. Segundo ele, o termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e

³ Catamarã: Barco de vela quadrangular, originário do Sri Lanka. Embarcação desportiva a vela feita com dois cascos esguios, paralelos, fixados lado a lado. Dicionário online <https://www.dicio.com.br/catamara/> Acesso em: 26 abr. 2023.

prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Além disso, Pacheco e Fraga (s.d.) reforçam essa ideia ao afirmarem que é fundamental que o professor reconheça a importância de integrar o processo de desenvolvimento contínuo em sua trajetória profissional. Essa abordagem enriquecerá sua prática docente e permitirá transformações ao longo de sua carreira, fortalecendo seu currículo profissional e contribuindo para a formação de indivíduos com maior senso crítico, criatividade e capacidade de buscar um futuro mais promissor. Pois, como asseguram Pimenta e Anastasiou (2002), o professor, para ensinar, precisa ultrapassar com conhecimentos e práticas, o campo da sua especificidade.

Por fim, é necessário que o pedagogo que deseje ingressar na Marinha não se limite apenas à sua licenciatura, pois não se pode esperar que apenas uma formação em Pedagogia irá levá-lo ao objetivo de fazer parte da Força Militar Marítima. Esse deve estar sempre buscando outros estudos acerca da área naval, visto que a prova para ingressar nessa organização, assim como as demais etapas do processo seletivo, exige outros conhecimentos e aptidões que não são adquiridos na referida graduação.

Nessa perspectiva, as habilidades de um educador estão em constante evolução, revelando a polivalência deste profissional. Desse modo, tanto os sujeitos formados em Pedagogia quanto as instituições que os contratam se beneficiam, uma vez que os pedagogos expandem os seus conhecimentos e se desenvolvem em outras áreas; e as organizações admitem profissionais bem qualificados e prontos para desempenhar suas funções com excelência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentou conhecimentos que abrangem desde uma breve história da Marinha até o processo de ingresso e as funções do profissional de Pedagogia nessa instituição. Contudo, essas responsabilidades não são totalmente claras, uma vez que não há um modelo único para o exercício pedagógico. Essa conclusão foi alcançada por meio de análises e comparações realizadas com base em materiais de pesquisa disponíveis. Além disso, é importante ressaltar que as informações sobre o objeto de estudo em questão são de difícil obtenção, seja devido à escassez de estudos sobre o tema ou à falta de divulgação desses dados.

Entretanto, mesmo com poucas informações específicas a despeito de funções executadas pelo profissional de Pedagogia dentro dessa Organização Militar, ficou nítido suas formas de ingresso na instituição, suas principais responsabilidades gerais e, inclusive, sua capacitação para os mais variados ambientes de trabalho, desde que envolva a educação de sujeitos. Infelizmente, também foi constatado que essas possibilidades de atuação em áreas não escolares ainda não são tão conhecidas ou exploradas como deveriam, até mesmo pelos próprios pedagogos, que acabam se limitando à docência nas escolas como se fosse a única área de trabalho possível. Todavia, é nos diferentes espaços que esse profissional tem a oportunidade de aplicar seus conhecimentos em contextos diversos, enriquecer a sua prática pedagógica e adquirir e aprimorar habilidades específicas.

Aqui, foram abordadas algumas dessas esferas de atuação do pedagogo fora da escola, com um enfoque maior na Marinha do Brasil. No entanto, como relatado

neste trabalho a partir dos estudos realizados, pode ser mais demorado o processo para uma pessoa formada em Pedagogia entrar para a MB devido à pouca quantidade de vagas que surgem – de forma escassa - para essa habilitação, especialmente se for considerar a capitania em que o profissional quer atuar, uma vez que isso interfere geograficamente em suas decisões, bem como nas suas funções - que mudam de acordo com as demandas de cada capitania.

Com o objetivo de ampliar a perspectiva dos pedagogos que desejam explorar outras áreas para além da sala de aula, este estudo teve como propósito integrar a discussão sobre os diversos papéis possíveis do indivíduo formado em Pedagogia, enfatizando essa atuação no campo militar, especificamente na Marinha, a fim de que essa pessoa se sinta acolhida por outras formas de trabalho que não fogem do cerne pedagógico que ela escolheu para a sua vida profissional.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Disponível em:

https://www.academia.edu/22890196/O_que_%C3%A9_Educa%C3%A7%C3%A3o_Carlos_Rodrigues_Brand%C3%A3o. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 13 maio 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. **Lei Complementar nº 97, de 9 de junho de 1999**. Dispõe sobre as normas gerais para a organização, o preparo e o emprego das Forças Armadas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, Edição Extra, p. 1, 10 jun. 1999.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/1999/leicomplementar-97-9-junho-1999-377583-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Cabe%20%C3%A0s%20For%C3%A7as%20Armadas%2C%20como,17>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Lei do Serviço Militar. **Lei nº 4.375, de 17 de agosto de 1964**. Presidência da República. Jusbrasil, agosto de 1964. Disponível em:

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/110097/lei-do-servico-militar-lei-4375-64>. Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 6.880, de 9 de dezembro de 1980**. Dispõe sobre o Estatuto dos Militares. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil, Presidência da República, Brasília, DF, 1980. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6880.htm#art3%C2%A72. Acesso em: 04 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.279, de 9 de fevereiro de 2006.** Dispõe sobre o ensino na Marinha. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Casa Civil, Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11279.htm. Acesso em: 13 maio 2023.

BRASIL. Marinha do Brasil. **Agência de Notícias.** Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/agenciadenoticias/>. Acesso em: 09 mar. 2023.

BRASIL. Marinha do Brasil. **Mulheres ingressam pela primeira vez como marinheiras de carreira.** Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/agenciadenoticias/mulheres-ingressam-pela-primeira-vez-como-marinheiras-de-carreira>.

BRASIL. Marinha do Brasil. **Capitania dos Portos da Paraíba.** Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/cppb/>. Acesso em: 06 abr. 2023.

BRASIL. Marinha do Brasil. **Comando do 8º Distrito Naval.** Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/com8dn/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Marinha do Brasil. Diretoria de Ensino da Marinha. **Ensino em Revista.** Rio de Janeiro: Marinha do Brasil, 2021. Disponível em: https://www.marinha.mil.br/ensino/sites/www.marinha.mil.br.ensino/files/ENSINO%20EM%20REVISTA_1.pdf. Acesso em: 03 mar. 2023

BRASIL. Marinha do Brasil. Diretoria de Portos e Costas. **Normas da Autoridade Marítima.** Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/dpc/normas#:~:text=Assist%C3%A2ncia%20e%20Salvamento%20e%20C3%A0s,%2C%20Submersos%2C%20Encalhados%20e%20Perdidos.&text=Portaria%20n%C2%BA%2042%2FDPC%2C%20de%202%20de%20fevereiro%20de%202022>. Acesso em 04 abr. 2023.

BRASIL. Marinha do Brasil. **Diretoria do Patrimônio Histórico e Documentação da Marinha.** Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/dphdm/>. Acesso em: 22 fev. 2023

BRASIL. Marinha do Brasil. **Página Inicial.** Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Marinha do Brasil. **Serviço de Seleção do Pessoal da Marinha.** Disponível em: <https://www.marinha.mil.br/sspm/>. Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Perguntas Frequentes ProBNCC.** 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/perguntas_frequentes_bncc.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Dalva Maria Mendes se torna a primeira oficial-general das Forças Armadas do Brasil.** Portal Gov.br, Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 26 novembro 2012.

Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/area-imprensa/ultimas_noticias/2012/11/26-11-dalva-maria-mendes-se-torna-a-primeira-oficial-general-das-forcas-armadas-do-brasil. Acesso em: 04 mar. 2023.

CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire; MOREIRA, Jani Alves da Silva. **A gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares**: um debate acerca da formação do pedagogo no Brasil. B. Téc. Senac, Rio de Janeiro, v.43, n.1, p. 256-273, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/417/377>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CARNEIRO, Maria Emília Alves; TAVARES, Luciane Madeira Motta. **A função do pedagogo no ambiente hospitalar**. Repositório Institucional Grupo UNIS, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unis.edu.br/bitstream/prefix/1364/1/Artigo%20Maria%20Emilia%20Alves%20Carneiro.pdf> . Acesso em: 26 abr. 2023.

FONSECA, Bruno Infante. **A gritante diferença entre o militar temporário e o militar de carreira segundo o Estatuto dos Militares**. Jusbrasil, junho de 2022. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/a-gritante-diferenca-entre-o-militar-temporario-e-o-militar-de-carreira-segundo-o-estatuto-dos-militares/1545581400#:~:text=Ao%20contrario%20do%20militar%20de,melhor%20interesse%20da%20administra%C3%A7%C3%A3o%20militar%2C>. Acesso em: 24 fev. 2023.

FONSECA, Maria Verônica Rodrigues da. **Entre Especialistas e Docentes**: Percursos Históricos dos Currículos de Formação do Pedagogo na FE/UFRJ. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes/dissertacao_maria_veronica_rodrigues_da_fonseca.pdf. Acesso em: 13 maio 2023.

GEHRES, Leonara Paz. **Experiência profissional do pedagogo no ambiente não escolar**. Brasília, 2015. 66 p. Monografia (Licenciatura) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2015. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/18178/1/2015_LeonaraPazGehres_tcc.pdf. Acesso em 13 maio 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** – Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo, Cortez. 2010.

LOMBARDI, M. R.; BRUSCHINI, C.; MERCADO, C. M. **As Mulheres na Forças Armadas brasileira**: a Marinha do Brasil. Textos FCC, São Paulo, v. 30, 105p., 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2448>. Acesso em: 13 maio. 2023.

MOREIRA, Joelma Lima; OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos. A Educação em ambientes não escolares: um relato de experiência. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 31, 23 de agosto de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/31/a-educacao-em-ambientes-nao-escolares-um-relato-de-experiencia>. Acesso em: 26 abr. 2023.

NEVES, Ozana da Silva Fernandes; SOUSA, Rosy-Mary Magalhães de Oliveira. A desvalorização social do pedagogo na educação brasileira: trajetória e menosprezo do profissional na educação infantil. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, v. 8, n. 1, p. 18-38, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaSE/article/view/822/545>. Acesso em: 13 maio 2023.

ORTEGA, L. M. R.; SANTIAGO, N. B. A atuação do pedagogo: que profissional é esse? **Pedagogia em ação**, v. 1, n. 2, p. 1-122, ago./nov. 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/1080/1131>. Acesso em: 26 abr. 2023.

PASSOS, A. C. M. et al. Outras pedagogias? O pedagogo nas instituições militares. **Semioses: Inovação, Desenvolvimento e Sustentabilidade**, v. 13, n. 1, p. 118-129, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/semioses/article/view/231/106>. Acesso em 13 maio 2023.

PIMENTA, S.G. e ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo, Cortez. 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4998944/mod_resource/content/0/Docencia_ensino_superior_Pimenta_Anastasiou_Cavallet.PDF. Acesso em: 13 maio 2023.

RODRIGUES, Rafael de Oliveira. Educação contemporânea: estratégia pedagógica para uma governamentalidade ativa. In: MENARIM, Carlos Alberto; BERTAZI, Marcio Henrique (org.). **Anais XXXI Semana de História "Palavra e destino comum"**. São Paulo: Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Assis, 2014. p. 577-586. Disponível em: http://www2.assis.unesp.br/fcl/livro/anais_xxxi_semana_historia/files/assets/basic-html/page577.html. Acesso em 13 maio 2023.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCY6yvjfhYPKWNbFMMmL3Pm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 maio 2023.

SILVA, Ana Lucia Ferreira da; PERRUDE, Marleide Rodrigues. Atuação do pedagogo em espaços não-formais: algumas reflexões. **Prodocência**, v. 4, julho 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume4/TEXT0%205%20-%20p.%2046%20a%2056.pdf>. Acesso em: 13 maio 2023.

SILVA, Priscila Santos da. **A função do pedagogo nas empresas**. 2017. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade Atenas, Paracatu - MG. Disponível em: http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/spic/monography/A_FUNCAO_DO_PEDAGOGO_NAS_EMPRESAS.pdf. Acesso em: 26 abr. 2023.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. P. 31-42. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.



ISBN 978-655825182-8

