

DIÁLOGOS CIENTÍFICOS EM PEDAGOGIA

PRODUÇÕES CIENTÍFICAS 2024.1



**Danielle Patrício Brasil
Ivanildo Félix da Silva Júnior
Magnay Erick Cavalcante Soares
Edênia Farias de Souza
Márcia de Albuquerque Alves)**

DIÁLOGOS CIENTÍFICOS EM PEDAGOGIA: PRODUÇÕES ACADÊMICAS 2024.1

**Danielle Patrício Brasil
Ivanildo Félix da Silva Júnior
Magnay Erick Cavalcante Soares
Edênia Farias de Souza
Márcia de Albuquerque Alves**

(Organizadores)

ISBN: 978-65-5825-242-9

**DIÁLOGOS CIENTÍFICOS EM PEDAGOGIA:
PRODUÇÕES ACADÊMICAS 2024.1**

**Danielle Patrício Brasil
Ivanildo Félix da Silva Júnior
Magnay Erick Cavalcante Soares
Edênia Farias de Souza
Márcia de Albuquerque Alves**

Centro Universitário – UNIESP

Cabedelo - PB
2024



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNESP

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©2024 – 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 2024.1
[recurso eletrônico] / Organizadores, Danielle Patrício Brasil,
Ivanildo Félix da Silva Júnior, Magnay Erick Cavalcante Soares,
Edênia Farias de Souza, Márcia de Albuquerque Alves. -
Cabedelo, PB : Editora UNIESP, 2043.
166 p.; v.1.

Tipo de Suporte: E-book
ISBN: 978-65-5825-242-9

1. Produção científica – Pedagogia. 2. Pedagogia -
Interdisciplinaridade. 3. Diálogos – Conhecimento científico. 4.
Produção acadêmica. I. Título. II. Brasil, Danielle Patrício. III. Silva
Júnior, Ivanildo Félix da. Santos. IV. Soares, Magnay Erick
Cavalcante. V. 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

ATIVIDADES ADAPTADAS PARA CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA - Diana Barboza Gomes Silva, Maria Elisiane Silva, Magnay Erick Cavalcante Soares	06
A DANÇA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA CORPORAL E DA EXPRESSÃO/COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Denilsa Martins Cordeiro, Magnay Erick Cavalcante Soares	24
A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um relato de experiência de socialização e desenvolvimento de habilidades - Lidiane Cristina Correia de Oliveira, Fabiana Teles Patricio de Oliveira, Magnay Erick Cavalcante Soares	36
A METODOLOGIA ATIVA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA: A Cultura Maker utilizada para ampliação e consolidação da autonomia dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental - Anabel de Farias Silva Cordeiro, Rivaneide de Sousa, Magnay Erick Cavalcante Soares	54
BRINCANDO E APRENDENDO: a ludicidade como técnica facilitadora da aprendizagem na educação infantil - Amanda Felismino dos Santos Nascimento, Ana Paula Alves da Silva, Elizabeth de Sousa Rodrigues, Magnay Erick Cavalcante Soares	66
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: os jogos como ferramenta para uma aprendizagem significativa nos anos iniciais do ensino fundamental - Marilene Silva Santos, Edênia de Farias Sousa	88
FAMÍLIA E ESCOLA: a atuação dos pais no Conselho Escolar na revisão do Projeto Político Pedagógico e na construção do documento normativo escolar - Ana Carolina Cruz Andrade, Rute Rodrigues Silva, Magnay Erick Cavalcante Soares	100
JOGOS E BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTA DE APOIO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE - Joelma Cordeiro de Aquino, Sonaly Silva Leal Monteiro, Geisenilma Maria Gonçalves da Rocha, Danielle Patrício Brasil	115
O LÚDICO ENQUANTO FERRAMENTA POTENCIALIZADORA DO ENGAJAMENTO DAS CRIANÇAS EM PROCESSOS PEDAGÓGICOS DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL - Loordes Costa Silva, Luciana de Souza Brito, Magnay Erick Cavalcante Soares	131
O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM TEMPOS DE INCLUSÃO ESCOLAR: foco nos profissionais de educação infantil - Kássia Sonaly Silva Oliveira, Livia de Sousa Pereira, Edênia de Farias Souza	145
O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES BÁSICAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS – Anaíza de Freitas Sousa, Maria José Assis Medeiros, Sandrelane da Silva Gomes, Edênia de Farias Souza	155

ATIVIDADES ADAPTADAS PARA CRIANÇAS COM ESPECTRO AUTISTA

Diana Barboza Gomes Silva¹
Maria Elisiane Silva²
Magnay Erick Cavalcante Soares³

RESUMO

O trabalho tem como principal objetivo discutir aspectos relacionadas a Educação Especial, dando ênfase ao trabalho pedagógico desenvolvido com crianças que convivem com o Transtorno do Espectro do Espectro Autista (TEA), buscando entender como é que, historicamente essas crianças foram inseridas dentro do processo educativo, e como a educação inclusiva é uma realidade na sociedade brasileira. Compreendemos, de acordo com Omote (2008) que a educação inclusiva é um direito e que deve ser exercido da melhor maneira possível, nesse sentido, as atividades adaptadas servem como um instrumento que vise a inclusão dos sujeitos na dinâmica da sala de aula. Por meio da análise bibliográfica, buscamos compreender como essas atividades adaptadas podem proporcionar a criança uma melhor relação com a sala de aula, criando um sentimento de pertencimento e de igualdade.

Palavras chaves: Atividades Adaptadas; Educação Inclusiva; TEA.

ABSTRACT

The main objective of the work is to discuss aspects related to Special Education, emphasizing the pedagogical work developed with children who live with Autism Spectrum Disorder (ASD), seeking to understand how, historically, these children were included within the educational process. , and how inclusive education is a reality in Brazilian society. We understand, according to Omote (2008) that inclusive education is a right and that it must be exercised in the best way possible, in this sense, adapted activities serve as an instrument that aims to include subjects in the dynamics of the classroom. Through bibliographic analysis, we seek to understand how these adapted activities can provide children with a better relationship with the classroom, creating a feeling of belonging and equality.

Keywords: Adapted Activities; Inclusive education; TEA.

¹ Graduanda em pedagogia no Centro Universitário UNIESP. E-mail: dianabarosa170@gmail.com

² Graduanda em pedagogia no Centro Universitário UNIESP. E-mail: mariaelisianesilva@gmail.com

³ Professor orientador no Centro Universitário UNIESP. E-mail: magnay.soares@iesp.edu.br

1 INTRODUÇÃO

A bibliografia sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se ampliado consideravelmente nos últimos anos, isso se dá, a nosso ver, pela ampliação dos debates acadêmicos sobre o tema, bem como por conta uma legislação mais comprometida com a discussão, levando estudiosos e pesquisadores de diversas áreas a buscarem conhecimento sobre o assunto. Compreendemos que se trata de um tema importante no contexto da educação e que vem sendo discutido amplamente na sociedade nos últimos tempos.

A inclusão escolar desse alunado é foco de preocupação dos diferentes profissionais que atuam na área, bem como dos familiares, que percebem as dificuldades em sala de aula para o atendimento de qualidade destes. A inclusão é uma ferramenta social fundamental para a igualdade de direitos, na construção de uma sociedade de fato cidadã. Deste modo, na perspectiva da inclusão educacional, todas as pessoas possuem os mesmos direitos, independente das suas características, limitações ou deficiência, pois só assim será possível a construção de nova sociedade, mais plural e democrática.

O termo autismo vem do grego “autos”, que significa “de si mesmo”. Kanner, em 1943 descreveu um grupo de crianças que apresentavam inabilidade para se relacionarem com outras pessoas, tendência ao isolamento, falha no uso da linguagem para a comunicação e uma necessidade extrema de manter-se na “mesmice” (Bosias, Callias, 2000).

De acordo com Moraes (2012) o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi utilizado a fim de descrever uma doença de caráter psiquiátrico caracterizada por perturbações da linguagem, incapacidade para efetivar a comunicação e se relacionar comumente com outras pessoas e de apresentar comportamentos ritualistas e estereotipados, se tratando do comportamento as características que distinguem as crianças autistas das que sofrem de outro tipo de perturbações do desenvolvimento, baseiam-se, sobretudo na sociabilidade, no jogo, na linguagem, na comunicação a nível global, em nível de atividade, do repertório de interesses.

Camargo e Bosa (2012) destacam a natureza social constitutiva do ser humano e nos levam a entender o seu desenvolvimento correlacionado à qualidade das interações sociais que ele experimenta. As interações iniciais com pessoas significativas, em geral os pais e familiares, são o cerne do desenvolvimento social da criança. No entanto, para o desenvolvimento intelectual da criança, a importância das interações e não se limita ao contexto familiar imediato. A convivência com pares de diversas naturezas afetivas é de extrema importância para o desenvolvimento infantil saudável, é nesses contextos onde se desenvolvem formas específicas de cooperação, competição e intimidade.

Toda criança tem direito a Educação e merece receber uma aprendizagem digna, independentemente de ter alguma deficiência, síndrome ou transtorno. Embora hoje seja bastante citada a questão do autismo na sociedade, diversos mitos acerca da educabilidade e sociabilidade da criança com autismo ainda prevalece. Essa temática +é então relevante por contribuir para a reflexão de características associadas a condições do indivíduo autista inseridos na educação básica e os desafios encontrados por familiares e profissionais.

Nesse sentido o presente estudo apresenta fundamental importância levando em consideração o impacto social do Autismo no Brasil e no mundo, a sociedade é diretamente beneficiada tendo em consideração que o estudo fortalecerá a reflexão do mecanismo que possibilitarão compreensão dos indivíduos autistas. Essa pesquisa contribui diretamente para o desenvolvimento científico e há valor preditivo também para os profissionais da educação se justificando pela necessidade de encontrar maneiras e métodos para que essa inclusão educacional seja prazerosa e de forma satisfatória tanto para a criança como também para as pessoas do seu convívio.

Muito crescente no campo da educação tem sido o debate sobre o acesso e permanência da criança autista no ambiente escolar. Assim, uma das principais questões

apontadas é que essas crianças demandam do professor uma atenção especial, no que diz respeito à elaboração de atividades diversificadas e que proporcionem uma ação pedagógica que venha a respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, buscando valorizar as suas potencialidades e estimulá-las a construir, desconstruir e reconstruir os conceitos sobre si e sobre o meio. Para tanto, faz-se necessário que o educador utilize estratégias de ensino diferenciadas em sua prática pedagógica para que o ensino e aprendizagem aconteçam de forma significativa.

A relevância e a necessidade deste estudo estão na tentativa de buscar compreender a prática pedagógica utilizada pelo professor com crianças autistas na Educação Infantil e se esta favorece o desenvolvimento da potencialidade deste educando em seus diversos âmbitos, no campo da educação, observa-se que essas crianças precisam de um ambiente que seja adequado ao seu desenvolvimento e lhes dê a oportunidade de aprendizado de forma igualitária com os demais colegas, respeitando as limitações, mas ao mesmo tempo promovendo a igualdade.

Compreendemos que a escola deve possibilitar a criação de um ensino de qualidade, para isso torna-se necessário que se busquem melhorias em sua estrutura física, além de investimento quanto ao modo de ensino aprendizado com disponibilidade de recursos pedagógicos, entre outros. Essas mudanças permitem que a escola seja conscientizada da necessidade de adaptar-se a um ambiente escolar voltado a uma inclusão de alunos com necessidade educacional, tanto como adequar o currículo e também buscar novas alternativas metodológicas diferenciadas de acordo com a necessidade de cada aluno.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial constitui-se numa modalidade de ensino em que se busca contemplar as necessidades básicas daquelas pessoas que por algum motivo necessitam de atendimento específico para que sejam inseridas dentro do contexto educativo, dessa forma, pode ser pensada como uma categoria de ensino que visa o aprendizado em situações bastante peculiares.

A Educação Especial, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB 9394/96), é a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos que por possuírem necessidades própria e diferente dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas e adaptadas para que possam apropriar-se dos conhecimentos oferecidos pela escola.

As diferenças ocorrem em função de altas habilidades, condutas típicas, deficiência física motora, visual, auditiva, mental, bem como condições de vida material precária. Nesse sentido, as palavras de Omote (2008) são bastante elucidativas para compreendermos como a educação especial está inserida em nossa sociedade, sobre o prisma da diferença, essa modalidade educativa deve levar em conta que cada sujeito vive a sua deficiência, mas que precisa ser inserido dentro das situações de aprendizado.

Nesse sentido cabe analisar as considerações desenvolvidas por Omote (p. 27-28) para quem a educação inclusiva deve ser pensada dentro de todo um contexto educativo e social, a escola por sua vez, deve interagir com a comunidade no sentido de proporcionar uma inclusão efetiva.

educação inclusiva, o foco de atenção não recai exclusivamente sobre o meio. Além de buscar os recursos que sejam adequados para as necessidades de cada aluno deficiente, este também precisa ser alvo de intenso empenho para adequar-se às demandas do meio. Ser capaz de funcionar como a maioria das pessoas de sua comunidade, fazendo uso dos recursos comuns, é evidentemente uma meta importante. Tanto cada comunidade necessita adequar-se à presença de pessoas com acentuadas diferenças, que impõem o uso de recursos diferenciados, quanto cada pessoa deficiente, ou não, deve envidar todos os esforços para aproximar-se do modo de vida da maioria da população. Portanto, a inclusão é uma continuação natural dos movimentos anteriores, incorporando os acertos e modificando ou rejeitando os desacertos das experiências anteriores (Omote, 2008, p. 27-28).

A educação especial, contudo não é uma política imposta, muito embora ela tenha conquistado grande parte do espaço através da legislação atual, mas se configura antes de tudo como um espaço político de lutas e reivindicações sociais, de acordo com o que propõe Sasaki (1999), a educação especial é uma construção social que ganhou muito espaço e mudou a vida de muitas pessoas, mas que precisa, ainda ser ampliada para que o projeto de educação para todos seja realidade, e não apenas uma utopia.

Contemporaneamente, outra questão muito enfática nos atuais debates sobre a educação inclusiva é a questão da inserção de todas as crianças, sem exceção nenhuma, em classes de ensino comum, desconsiderando a natureza e do grau de comprometimento que tais crianças apresentem. Compreendemos que tal posicionamento merece uma reflexão, pois entre os profissionais que lidam com o público especial é sabido que existe um grupo de crianças e jovens com grau de comprometimento muito forte. Assim, uma dos caminhos apresentados nesse texto é mostrar que o autismo pode ser visto como um rico espaço de possibilidades, e que adaptar atividades educativas e pedagógicas se configura como uma importante necessidade da escola dos dias atuais.

Diante dessa necessidade, devemos considerar que, nesses casos pontuais, a exemplo de deficiência mental severa e profunda e, mesmo múltipla deficiência em não se dispõe amplamente de recursos didático-pedagógicos e de tratamento na área da saúde, cremos que o aproveitamento em classes comuns é, absolutamente, insuficiente. Isso porque as prementes demandas e necessidades desse público especial são outras e, que devem ser atendidos em outros centros, adequadamente, especializados.

A educação especial, por ter uma dimensão política e um ideal de escola democrática, traz consigo uma mudança considerável nos valores da educação tradicional, o que implica desenvolver novas políticas e reestruturação da educação, de atendimento e de valorização das diferenças. Para isso, é necessária uma transformação do sistema educacional, ainda exclusivo, direcionado para receber crianças dentro de um padrão de normalidade estabelecido historicamente, não apenas permitindo que essas crianças tenham acesso a escola, mas que possam aprender e a conviver numa relação de igualdade e afetividade.

2.2 AUTISMO E EDUCAÇÃO: investigando essa relação

A Educação Inclusiva se caracteriza por uma política mundial de justiça social destinada a estudantes com necessidades educacionais como consta na Declaração de Salamanca, marco histórico no processo de inclusão educacional que desencadeou o ideal de educação para todos, incluindo os educandos atendidos pela EE:

O princípio fundamental desta linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (Unesco, 1994, p. 17-18).

Segundo Bueno (1993), o acesso à escola de pessoas que apresentam deficiência, é uma das características mínimas do estado democrático de direito, com o agravante de servir mais a legitimação da marginalidade social do que à ampliação das oportunidades educacionais para essa população.

Por isso, é interessante considerar que os serviços especializados e o atendimento das necessidades educacionais específicas dos educandos, garantidos pela lei, estão longe de ser alcançados. Identifica-se no interior da escola, a carência de recursos pedagógicos e a fragilidade na formação dos professores para lidar com o público alvo da Educação Especial, sobretudo os diagnosticados com algum TGD, como especificamente o TEA.

Neste sentido, acreditamos que a possibilidade de que, através do aumento de práticas inclusivas em diversos setores, esta realidade possa ser modificada, promovendo gradativamente mudanças nos valores, visando uma sociedade inclusiva.

Afinal, de acordo com Bueno (1993), a inclusão exige um processo de mudança ética de nossa sociedade e um longo processo a ser percorrido que envolve a transformação das condições pessoais, a de valores e a de outras adaptações ambientais e materiais para que se concretiza.

Dentro desse processo, o professor desempenha um papel fundamental, mas que precisa de um olhar diferenciado, sobretudo quando se trata dos aspectos relacionados a formação. Assim, de acordo com Marques et. al, (2018, p. 13):

é preciso refletir sobre a práxis pedagógica e a capacidade investigativa aliada, sobretudo, ao compromisso de efetivar a inclusão educacional e social de todos os sujeitos. Nossas investigações atentaram para a busca de respostas plausíveis para os nossos questionamentos, visando corroborar não só com os profissionais já inseridos no mercado de trabalho como também com os que ainda sairão das academias. Fomentando assim uma visão humanista e voltada, sobretudo, à valorização do sujeito, sem impor as limitações dos preconceitos sobrecarregados pelos rótulos sentenciadores do diagnóstico.

Sendo assim, a educação inclusiva e a relação com o TEA demanda uma série de ações por parte da escola. Sendo a formação docente uma importante preocupação, pois só assim se terá condições efetivar as políticas de educação inclusiva com responsabilidade e comprometimento pedagógico.

A revisão da literatura evidencia que a inclusão escolar, em especial no contexto do TEA, é uma temática atual e polêmica, tocando em diversos setores sociais e áreas do conhecimento. Com o aumento no número de diagnósticos e de matrículas de crianças com TEA na escola comum, parece aumentar também o conhecimento prático dos professores em relação à educação de crianças incluídas. Sendo assim, considera-se importante investigar a experiência de professores em relação à inclusão de alunos com TEA, contemplando sentimentos e práticas docentes (Favoretto e Lamônica, 2014).

Compreendemos ainda a necessidade de se conhecer os dispositivos legais que oportunizam a sua realização, fica claro, que se trata de um direito, contudo, que se deve se

adequar as várias dinâmicas sociais, no contexto brasileiro, a educação inclusiva tem conquistado importantes espaços.

O direito à educação é também um direito disponível, acessível, aceitável e adaptável, que mesmo em situações bastante específicas, deve promover a igualdade entre as pessoas e o igualitário acesso ao sistema educativo. Disponível, pois o Estado deve fornecer gratuitamente a consecução da educação, com número de vagas para que todos possam utilizar esse serviço; acessível, pois a educação pública deve ser garantida sem qualquer tipo de discriminação; aceitável, relativamente à qualidade da educação, sendo essa ajustada tanto para família quanto para estudantes e adaptável ao passo que deve se adequar a realidade dos estudantes.

Ainda evidencia-se dentro dessa discussão que a educação inclusiva é uma inovação, muitas pessoas distorcem o seu sentido e a sua importância por desconhecimento do assunto. Deve-se entender que aceitar a inclusão e respeitá-la é respeitar o outro e as leis do nosso país, já que este postulado é a nova perspectiva trazida pela legislação das últimas décadas, diferentemente da perspectiva integradora que conceitua um padrão de normalidade.

Destaca-se dentro do debate sobre o direito à educação e a sua prática através dos diplomas legais existentes, como também os decretos, declarações, documentos, políticas públicas existentes, diretrizes, dentre outros, que garantem os direitos das pessoas com TEA e com as suas.

Nesse sentido, compreendemos que é preciso compreender as dinâmicas da educação especial e como essas crianças com TEA são recepcionadas pela escola e passam a vivenciar o processo educativo, evidentemente que ainda temos muitas barreiras a serem enfrentadas nesse campo, mas a educação inclusiva tem sido uma importante ferramenta no caminho da educação inclusiva.

A inclusão contribui para a construção de uma sociedade ao promover transformações nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, inclusive da própria criança com autismo. É preciso atenção ao enfoque direcionado à escolarização oferecida ao aluno com deficiência, para se construir uma educação inclusiva que priorize as dimensões e as especificidades de cada pessoa, aqui pode estar presente uma visão dinâmica ou não linear da relação, entre o portador de deficiência e a educação escolar comum ou especial (Mazzotta, 2005, p. 78).

O termo “inclusão” tornou-se amplamente utilizado nos dias atuais, devido às discussões acerca da construção de uma educação inclusiva que não apenas integre o aluno com necessidades educativas especiais no meio escolar, mas pratique a inclusão do mesmo. De acordo com os princípios da Declaração de Salamanca, o ambiente escolar deve se adaptar a todos os alunos e suas particularidades, e não os alunos às especificidades da escola.

O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade (Sasaki, 1997, p. 41).

Como a criança com autismo vive em um mundo isolado, o professor que consegue estabelecer um contato com o aluno, pode contar com menos uma dificuldade em seu trabalho. Mas, adentrar a esse universo exige que o professor seja flexível e tenha disposição para promover e participar das atividades e brincadeiras.

O conhecimento é um processo, ou seja, há uma reorganização progressiva e uma construção individual que constantemente é modificado com novos saberes para assim atingir um equilíbrio. Nessa perspectiva, a fim de promover a aprendizagem de todas as crianças, independentemente das suas especificidades e dificuldades como o autismo, assim, constitui-se como fundamento de nossa discussão a investigação sobre como a escola tem desenvolvido as práticas inclusivas e oportunizado melhores condições de aprendizado.

2.3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Para discutirmos o papel da escola desempenhando seu papel de instituição inclusiva, é necessário, antes de tudo delimitarmos sobre quais deficiências estamos nos referindo, tendo em vista, sobretudo, que se trata de um amplo campo de debates, pois a inclusão deve acontecer sempre para o aluno, buscando atender as suas necessidades fundamentais e não para homogeneizar a educação.

Recentemente, muito tem se discutido sobre o acesso e o processo de inclusão da criança autista na escola. De acordo com Marinho e Merkle (2009) a definição do Autismo teve início na primeira descrição proposta por Leo Kanner, em 1943, no artigo intitulado: “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, os estudos de Kanner, continuam sendo referência no campo da educação e saúde, pois lançam as bases para a compreensão deste fenômeno.

Além de Kanner, os estudos desenvolvidos por Hans Asperger foram fundamentais para a identificação e compreensão do TEA, o autor ampliou as descrições e características antes realizadas por Kanner, dando importante destaque para situações que envolvem as questões orgânicas. Entre essas características orgânicas observadas por Kanner pode-se destacar a importância dada ao olhar da criança.

Cleonice Bosa (2001; 2002), essas duas teorias confluem no uso do termo autismo, inicialmente Kanner chamou de distúrbio autístico do contato afetivo, e Asperger utilizou o termo, psicopatia autística. A partir da autora, compreendemos que uma leitura possível do tema nos ajuda a entender que o termo empregado por Kanner e Asperger, Bosa (2002, p. 26) esclarece que tanto Kanner quanto Asperger empregaram o termo para chamar a atenção sobre a qualidade do comportamento social que perpassa a simples questão do isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano, mas caracteriza-se, sobretudo, pela dificuldade em manter contato afetivo com outros de modo espontâneo e recíproco.

Ainda no sentido de nos fazer compreender a formação dos conceitos relacionados ao autismo, Marinho e Merkle (2009) chamam a atenção de que em no fim dos anos oitenta, a síndrome de Asperger deixou de ser considerado autismo. Em 1987 a Associação Americana de psiquiatria criou o termo Distúrbio Abrangente do Desenvolvimento (DAD), sendo assim, o autismo deixou de ser uma psicose infantil, e teve seu público expandido para pessoas com mais idade, mesmo sendo um distúrbio mais presente e mais identificado em crianças.

De acordo com Gauderer (1993):

criou o substantivo e passou a falar em Autismo primário (aquele que ocorre desde o nascimento) e secundário (aquele que se manifesta após alguns anos). Durante algum tempo chegou-se inclusive a chamar esta entidade de Síndrome de Kanner, em sua homenagem. É interessante se destacar a seriedade, honestidade e principalmente a flexibilidade deste homem, ele considerou, a princípio, a causa desta entidade como física, depois psicológica e, posteriormente, novamente física, sempre deixando bem claro que isso resultado de teorias e que, como tal, podem mudar. E mudam. Este fato revela a reforça a tese de como é forte e era, inicialmente, pediatra, isto é, tinha formação organicista (Gauderer, 1993, p. 25).

Dentro dessa dinâmica, cabe ainda destacar a definição de Gauderer sobre o autismo, pois de acordo com os seus estudos:

Autismo é uma inadequacidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira grave por toda a vida. É incapacitante e aparece nos três primeiros

anos de vida. Acomete cerca de cinco entre cada dez mil nascidos e é quatro vezes mais comum entre meninos do que em meninas. É encontrado em todo o mundo e em famílias de qualquer configuração racial, étnica e social. Não se conseguiu provas até agora nenhuma causa psicológica no meio ambiente dessas crianças que possa causar a doença. Os sintomas são causados por disfunções físicas no cérebro, verificados pela anamnese ou presentes no exame ou na entrevista com o indivíduo (Gauderer, 1993).

Ainda de acordo com (2002) o autismo se caracteriza, essencialmente, pela presença de um desenvolvimento acentuado atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. Contudo, o autismo deve ser compreendido como um conjunto de questões, que devem ser estudadas de acordo com as particularidades da criança. Um dos desafios que a escola pública tem enfrentado é fazer com as famílias aceitem o autismo e busquem a ajuda de profissionais para identificarem os níveis e as necessidades de cada criança, pois só assim, a escola poderá estabelecer novas formas de atuar e de incluir essas crianças. Sem diagnóstico adequado não há inclusão, este, por sua vez deve ser realizado por um profissional especializado, podendo ser um médico neuropediatra ou um psiquiatra especializado na área do autismo, nesse sentido, dessa forma, o diálogo da escola com os profissionais de saúde deve ser constante, não apenas no diagnóstico, mas também no acompanhamento do desenvolvimento escolar desses estudantes.

O autismo, compreendido dentro de um conjunto de patologias que demandam um melhor atendimento para as pessoas que convivem com o mesmo, passou a ser tratado como tema de saúde pública no início do século XX, e até o momento ainda vem despertando muitos debates políticos e institucionais, para Fonseca (2002) esses debates culminaram com uma legislação bastante ampla e fundamentada no direito e na igualdade de oportunidades educativas e sociais.

Já no início dos anos 1990 surgiram algumas transformações na política educacional Brasileira, podemos perceber que a partir desse momento começou o movimento da inclusão escolar que resultou em novas perspectivas no campo da educação especial. Nesse contexto, a própria concepção de educação inclusiva passa para uma série de modificações e adquire uma amplitude maior, a criança autista nesse sentido, passa a ser vista como uma criança que carece de atenção especial por parte do poder público. Uma das principais ações desse período foi a criação da Política Nacional de Educação Especial (1994), documento signatário da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61). Dois documentos de caráter nacional merecem destaque no sentido de pensar uma nova forma de educação para as crianças que convivem com a deficiência, trata-se do Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Recompondo um panorama histórico desse momento, autores como Mantoan (2003) e Sasaki (1997) caracterizam que esse momento em que se apresentam uma nova proposição política naquele momento para todo o campo educacional, tinha como princípios a democracia, a liberdade e o respeito à dignidade. A inclusão, nesse sentido, passa a ser uma ferramenta política no sentido da democratização do ensino. Nesse contexto, cabe destaque a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, ocasião em que foram estabelecidas prioridades para a Educação nos países de terceiro mundo.

Na conferência mundial de educação para todos de Jontiem (1990), também conhecida como Declaração de Salamanca, foram discutidas as necessidades básicas de aprendizagem, tendo como principal enfoque a educação inclusiva, um dos pontos fundamentais da conferência foi fazer com que a educação tivesse um caráter inclusivo. Dentro dos debates sobre a inclusão nos anos noventa, a Declaração de Salamanca, pode ser considerada como a principal ação e o documento mais importante. Segundo o documento, os Estados signatários, entre eles o Brasil, devem criar formas de inclusão, dando oportunidades educativas para

todas as crianças, independentemente de sua condição, destaca-se esse documento como principal instrumento para a inserção de crianças autistas na escola.

O documento de Salamanca destaca que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. Dessa maneira, nenhum sujeito pode ser excluído. As escolas precisam se adaptar às necessidades das crianças autistas, e não o contrário, assim, deve-se garantir espaços e instrumentos que possibilitem o seu aprendizado.

Num dos trechos mais incisivos dos documentos, pode-se perceber a obrigatoriedade da inclusão nas escolas:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Declaração de Salamanca. p. 17-18).

Essa determinação além de localizar muito bem a função da educação frente ao debate da inclusão, orienta muito bem que independente de qual seja a necessidade, a escola precisa se adaptar a sua situação, criando, dentro de seu espaço de ação pedagógica, instrumentos e ações que materializem a educação para todos. Com a declaração de Salamanca, enfatiza-se a importante necessidade da inclusão educacional das pessoas que apresentam quaisquer necessidades educacionais especiais, garantindo-lhes atendimento educacional adequado e em conformidade com as suas necessidades.

Especificamente no Brasil, identificamos a existência da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, fruto da reivindicação de pais, familiares e professores de crianças autistas, o segue a linha da via democrática, e contempla, além da dimensão do aprendizado da criança autista, enfatiza também que a formação dos profissionais da educação deverá possibilitar a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes com transtorno do espectro autista. Compreende-se dentro dessa proposta, que tão importante como realizar uma educação inclusiva, é oferecer aprendizado e formação para os professores, que muitas vezes não dispõem de orientações específicas sobre o autismo.

A inclusão das crianças diagnosticadas com TEA exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos estudantes. As escolas brasileiras também vêm sofrendo, grandes dificuldades como a falta de recursos e despreparo dos professores, o que pode afetar a permanência das crianças com deficiência na educação. Dessa maneira, o professor, que atua na sala de aula regular ou no AEE, precisa também passar por um processo formativo.

3. ATIVIDADES ADAPTADAS

Para uma educação alinhada às demandas sociais formativas do Século XXI, verdadeiramente inclusiva, aconteça é preciso que o professor reveja as suas práticas e metodologias, sobretudo, na perspectiva do planejamento e proposição de atividades pedagógicas.

O que se pode constatar hoje, no entanto, é um professor que precisa, na maioria das vezes, adaptar materiais e atividades, explorando sua criatividade, de forma a permitir ao aluno autista realizar atividades em um relativo grau de igualdade com as demais crianças. Nesse sentido, acreditamos que as atividades pedagógicas adaptadas para crianças com autismo são uma estratégia de ensino que visa promover a igualdade dentro do processo educativo, com elas objetiva-se que as crianças com menos habilidades que as demais possam utilizar atividades para o seu processo de ensino-aprendizagem que sejam parecidas com as dos demais, fazendo com que não haja uma grande diferenciação em sala de aula. Dessa forma, compreendemos a necessidade de se criar atividades pedagógicas que sejam adaptadas para cada criança, levando em consideração as suas especificidades.

A definição de recursos adaptados é bastante diferente entre a bibliografia sobre a educação inclusiva, por exemplo, Cerqueira e Ferreira (2000) definem recursos didáticos como todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem as técnicas ou métodos empregados, visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem, para a criança autista, é deveras importante que ela seja incluída dentro do contexto educativo.

Compreende-se que essas atividades devem ser planejadas à partir da identificação das necessidades específicas dessas crianças, não podendo ser padronizadas, pois algumas apresentam graus de desenvolvimento diferentes. Assim, o processo de inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino implica ações consistentes para reconhecer seu direito, já garantido por lei, de ter sua educação escolar acontecendo na rede regular de ensino, junto aos seus pares da sua idade cronológica.

Isso deve ser identificado claramente no repertório de habilidades acadêmicas do aluno com deficiência, resultado de processos de avaliação e de planejamento sistemáticos e constantes, essas atividades, na medida em que levam em consideração a autonomia do aluno, ajudam a melhorar o seu desenvolvimento e a inclusão junto as outras crianças.

Contudo, a adaptação das atividades escolares, deve partir de uma observação atenta sobre as atividades escolares, inclusive, ancorando-se no laudo, ao qual já ressaltamos sua importância. Existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializados que proporcionem ao aluno, meios para acesso ao currículo e aos conteúdos da mesma maneira que os demais alunos da sala. As adaptações são compreendidas como via de acesso ao currículo, que permitirão ao aluno progredir em seus conhecimentos escolares, alcançando as suas habilidades e competências necessárias para a série em que estão matriculados.

De acordo com Cerqueira e Ferreira (2000), a escola precisa desenvolver ações e práticas que integrem o aluno, que façam jus a importância da inclusão, talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na educação especial de pessoas deficientes. A criança, precisa ser incluída no sentido pleno do termo, tendo acesso a materiais que lhe possibilitem igualdade entre os outros ao mesmo tempo em que se respeite as diferenças.

O lúdico também é uma ferramenta importante para o desenvolvimento de crianças autistas. “Quando o professor usa o lúdico de forma intencional, melhora as possibilidades de participação de crianças com necessidades especiais

” (Oliveira, 2021 p.16). O uso de atividades lúdicas pode ajudar a tornar o ambiente de aprendizagem mais inclusivo e atraente para essas crianças, permitindo que elas se envolvam mais facilmente nas atividades e interajam com seus colegas.

Outro fator crucial para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de alunos com TEA é a formação dos professores. Quando estão devidamente capacitados, eles têm uma

maior facilidade em adaptar suas práticas educativas para atender às necessidades individuais dos alunos com TEA e melhorar o ensino desses alunos. A formação continuada dos professores é uma das etapas mais importante para garantir que os professores estejam preparados para lidar com os desafios da inclusão de alunos com TEA. É importante que os professores busquem se atualizar constantemente e adquirir novos conhecimentos para melhorar a qualidade do ensino e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

A formação dos professores é um fator crucial para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de alunos com TEA. Quando os professores estão devidamente capacitados, eles têm uma maior facilidade em adaptar suas práticas educativas para atender às necessidades individuais dos alunos com TEA e melhorar o ensino desses alunos (Silva, 2015, p, 23).

A inclusão de crianças com TEA deve ocorrer em todas as áreas, inclusive nas aulas de educação física. Embora alguns professores tenham certa dificuldade e resistência em incluir esses alunos nas aulas práticas é fundamental que eles sejam incluídos para que haja um melhor desenvolvimento tanto nas suas habilidades físicas ampliando suas limitações, na comunicação e também sociais. Para conseguir esse melhor desempenho é necessário a adaptação de recursos e metodologias, também proporcionar um ambiente propício que permita exercer as funções cognitivas na linguagem e na motricidade desses alunos.

A educação física deve adaptar-se a essa nova realidade de inclusão adaptando metodologias que possam contribuir no desenvolvimento de alunos com diagnóstico de TEA e na melhora de suas limitações na comunicação e interação social, comportamentos, interesses e movimentos repetitivos. (Berger, 2021).

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é um processo no qual o homem busca soluções para suas indagações. Através da pesquisa, é possível descobrir um novo mundo, onde o conhecimento adquirido transforma-se em ciência.

Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, a qual consiste em uma pesquisa em material já processado e publicado em relação ao tema de estudo. Se compõe como sendo um estudo de caráter transversal, a qual o estudo transversal tem por característica o estudo de uma situação em um momento não inespecífico.

O estudo teve por abordagem qualitativa, destacando que é apropriada para a análise de estudos complexos, que apresentam técnicas variadas. De acordo com Gil (2002) a pesquisa qualitativa permite a observação e a crítica a fenômenos que muitas vezes são simplificados em nossa vida, cabendo assim, um olhar atento sobre as dimensões do vivido.

No dizer de Minayo (1998), a pesquisa é um caminho no qual podemos vivenciar as descobertas sobre temas que escolhemos como investigação:

a pesquisa é um labor artesanal, que se prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições e técnicas, linguagem esta que se constrói com ritmo próprio e particular. A esse ritmo denominamos ciclo da pesquisa, ou seja, um processo de trabalho espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações (Minayo, 1998, p. 25-26).

O levantamento das informações se dará em base dados online, nas seguintes bases científicas: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde – LILACS, Google Acadêmico, e Scientific Electronic Library - SCIELO, utilizando as palavras chaves: desafios do autismo; autismo e escola; atividades adaptadas. Após essa fase inicial de levantamento bibliográfico, procedeu-se a análise da pertinência do material encontrado, utilizando como critérios de inclusão: documentos bibliográficos como artigos, livros, monografias, teses e outros documentos recentes com base nos últimos 8 anos (2015 – 2023).

AUTOR/A	TÍTULO DO TRABALHO	ANO	FONTE
Andresa Caravage Fátima Corrêa Oliver	Políticas públicas de esporte e lazer para pessoas com deficiência	2018	https://www.scielo.br/j/mov/a/W6ZSWTKFFzCCY6DJR7H4FFr/?format=pdf&lang=pt
Jean Ranyere Neyfsom Carlos Fernandes Matias	A Relação com o Saber nas Atividades Lúdicas Escolares	2023	https://www.scielo.br/j/pcp/a/bFV4O6cZKzTJLhhmyBP3PYp/?format=pdf&lang=pt
Sani de Carvalho Rutz da Silva	Cenários de Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva	2022	https://www.scielo.pt/pdf/sisyphus/v10n3/2182-9640-sisyphus-10-03-7.pdf
Antenor de Oliveira Silva Neto Éverton Gonçalves Ávila Tamara Regina Reis Sales Simone Silveira Amorim Andréa Karla Nunes Vera Maria Santos	Educação inclusiva: uma escola para todos	2018	https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/24091/pdf

5. RESULTADO E DISCUSSÃO

O campo da educação inclusiva tem conquistado cada vez mais atenção dentro da educação brasileira, assim, percebemos que muitos pesquisadores tem se dedicado em discutir, analisar e problematizar as várias faces da inclusão, considerando-a como um ponto de fundamental importância para o processo educativo e para a democratização da educação,

somando-se a isso temos um conjunto de marcos legais que normatizam essa modalidade da educação, tornando-a um direito de todo cidadão.

Os autores pesquisados são fundamentais para compreendermos que a educação inclusiva não é apenas uma obrigatoriedade, mas um dever humano, que a educação para todos não pode ser um discurso filosófico, mas uma proposta real e presente em todas as instituições de ensino.

As atividades adaptadas surgem, pois como uma alternativa pedagógica de promover a inclusão de todas as crianças, independente de sua condição física, intelectual ou cognitiva, dessa maneira, na medida em que essas crianças podem participar do cotidiano da escola, em igualdade com os demais, a inclusão passa a ser uma realidade dentro do processo educativo. A vasta bibliografia sobre o tema tem sido categórica em afirmar que a inclusão é uma prática que deve acontecer todos os dias na escola, e que para que ela seja realidade é fundamental a participação ativa dos professores e demais sujeitos que compõem a escola.

Além de uma necessidade da educação brasileira, o processo de inclusão dos sujeitos e uma possibilidade dentro da escola pública, tornando-a mais democrática. Sabemos que ainda há um longo percurso pela frente para que a inclusão escolar seja plena e não precisamos ir muito longe, basta olhar ao nosso redor, que logo veremos um grande caminho para construirmos uma sociedade inclusiva, pois em todos os recantos do Brasil, crianças e seus familiares buscam oportunidades para vivenciarem de forma plena o processo educativo, a educação inclusiva, torna-se portanto um caminho para esse processo.

Historicamente a educação buscou mecanismos para tornar-se um espaço democrático, assim, a educação inclusiva surge como um correlato de uma escola que visa abranger a todas as necessidades educativas, oportunizando saberes educativos democráticos, os autores consultados, mostram que esse processo não será efetivado de maneira imediata, mas com o passar do tempo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo desta pesquisa nos levou a compreender que as atividades adaptadas para crianças diagnosticadas com o autismo precisam assumir um caráter pedagógico, pois, na maioria das vezes acabam sendo o lúdico pelo divertimento ou pela distração em sala de aula, atividades sem nenhuma reflexão e que não contribuem com o aprendizado da criança. O currículo nesse sentido fica totalmente rechaçado, e as crianças autistas, passam a ser excluídas do processo de aprendizagem, anulando tudo aquilo que foi proposto pelas reivindicações da educação especial no Brasil.

A adaptação de atividades pedagógicas deve ser uma prioridade dentro do planejamento das ações escolares, pois, através delas é que poderá se pensar em formas de avaliação e mecanismos de monitoramento das atividades escolares, além de se consistirem numa importante forma de promover a igualdade dentro da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 13 (1), p. 167-177, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/4b8ymvyGp8R4MykcVtD49Nq/?lang=pt#>. Acesso em 25 de setembro de 2023.

BOSA, Cleonice Alves. As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2001, 14 (2), pp. 281-287. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/NNgZJzt3scm9TN8bGFSkKLt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 12 de novembro de 2023.

_____. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio; BOSA, Cleonice (Org.). **Autismo e educação: atuais desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos. In: GOMES, Márcio (Org.). **Construindo as trilhas para inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elise de Melo Borba. **Os recursos didáticos na educação especial**. Rio de Janeiro: Revista Benjamin Constant, 2000. Disponível em: http://antigo.ibr.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/1996/educacao-05-novembro/RECURSOS_DIDATICOS_NA_EDUCACAO_ESPECIAL_5_1996.pdf. Acesso em 13 de novembro de 2023.

CIRILO, Oscar. **Psicanálise e Psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CUNHA, Antonio Eugênio. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2006

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. O Novo Conceito Constitucional de Pessoa Com Deficiência: um Ato de Coragem. In: FERRAZ, Carolina Valença, *et al.* (Coord.). **Manual dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Edição Digital. São Paulo: Saraiva. 2002.

GAUDERER, Chistian E. **Autismo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOPEZ, J. C. A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicas. 2011. Trabalho final do curso (Especialização em psicopedagogia clínica e institucional). Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento PED, Brasília, 2011.

MARINHO, Eliane A. R.; MERKLE, Vânia L. B. Um olhar sobre o autismo e sua especificação. In: **IX Congresso de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia** – PUCPR, out. 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARINHO, Eliane A. R. MERKLE, Vânia Lucia B. **Um olhar sobre o autismo e sua especificação**. EDUCERE, 2009.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo: guia prático**. 7. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 9. ed. Petrópolis, 1998.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OMOTE, S. Diversidade, Educação e Sociedade Inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S. (Org.). **Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Fundepe, 2008.

PEREIRA, Márcia Cristina Lima. **O toque da ausência**. Autismo: uma vivência de relação. Brasília, CEESP, 2001.

PIAGET, Jean. **A Formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

ROSENBERG, Ana Maria Sigal de. **O lugar dos pais na psicanálise de crianças**. São Paulo: Editora Escuta, 1994
SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A DANÇA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA CORPORAL E DA EXPRESSÃO/COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Denilsa Martins Cordeiro¹

Magnay Erick Cavalcante Soares²

RESUMO

A dança não se resume, enquanto recurso disponível para o processo educacional, simplesmente em instrumento para o desenvolvimento de habilidades motoras, mas apresenta potencial significativo para contribuir com o desenvolvimento das habilidades básicas globais, potencializando o desenvolvimento humano através das suas relações com o mundo. O uso da dança, portanto, no contexto das práticas pedagógicas se apresenta como oportunidade para o desenvolvimento da criatividade, no que concerne, também, à construção de novos conhecimentos. Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, baseada em estudos anteriores, após análise e discussão do tema escolhido. Investigou-se o seguinte problema: Como o ensino da dança pode interferir positivamente no processo de ensino aprendizagem da criança na infância? Pretendemos, com esta pesquisa, identificar como o ensino da dança na Educação Infantil contribui para o processo de aprendizagem da criança. Para tanto, partimos de uma caracterização da dança como recurso pedagógico na Educação Infantil, para, então, conhecer os possíveis benefícios que a dança proporciona para o desenvolvimento infantil, buscando avaliar as possibilidades de desenvolvimento com e sem o ensino da dança na escola no tocante à evolução e crescimento sócio-emocional e motor da criança. Esta pesquisa é importante para um profissional da área da educação porque agrega conhecimentos que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, além de contribuir para dar publicidade às estratégias pedagógicas inovadoras, como a dança no contexto escolar aplicada ao desenvolvimento infantil. A dança, portanto, deve ser reconhecida como um instrumento educativo com grande potencial, pois proporciona diversos benefícios às crianças.

Palavras-chave: Escola. Infância; Expressão Corporal; Ensino; Aprendizagem.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIESP. E-mail:

² Professor orientador do Centro Universitário UNIESP. E-mail: magnay.soares@iesp.edu.br

ABSTRACT

Dance, as a resource available for the educational process, is not simply an instrument for developing motor skills, but it has significant potential to contribute to the development of basic global skills, enhancing human development through its relationships with the world. The use of dance, therefore, in the context of pedagogical practices presents itself as an opportunity for the development of creativity, also regarding the construction of new knowledge. This work is a bibliographical research, based on previous studies, after analysis and discussion of the chosen topic. The following problem was investigated: How can teaching dance positively interfere in the child's teaching-learning process in childhood? With this research, we intend to identify how teaching dance in Early Childhood Education contributes to the child's learning process. To this end, we start from a characterization of dance as a pedagogical resource in Early Childhood Education, to then learn about the possible benefits that dance provides for child development, seeking to evaluate the possibilities of development with and without teaching dance at school in terms of to the child's socio-emotional and motor evolution and growth. This research is important for an education professional because it adds knowledge that can assist in the teaching and learning process of their students, in addition to contributing to publicizing innovative pedagogical strategies, such as dance in the school context applied to child development. Dance, therefore, must be recognized as an educational instrument with great potential, as it provides many benefits to children.

Keywords: School. Infancy. Body language. Teaching. Learning.

1 INTRODUÇÃO

A seguinte pesquisa tem como foco a importância da dança como recurso pedagógico no tocante ao desenvolvimento das crianças em ambiente escolar, mais precisamente, na educação pré-escolar. A dança como recurso pedagógico, ferramenta lúdica que pode ser utilizada pelo profissional pedagogo para motivar o engajamento das crianças nas atividades pedagógica emerge como uma linguagem bastante relevante para o desenvolvimento infantil, uma vez que usar os movimentos corporais para expressar sentimentos e emoções já representa uma realidade ao longo de toda a primeira infância. A dança é, portanto, uma linguagem que pode ser utilizada com muitos benefícios para as crianças.

De forma geral, a Educação Infantil é uma fase muito importante do desenvolvimento de uma criança e da formação de um ser, por isso todas as ferramentas que possam contribuir positivamente para essa formação devem ser bem utilizadas. A dança pode ser considerada como uma linguagem de comunicação e autoexpressão transformada em arte do movimento, podendo ser compreendida como um meio de acessar e produzir conhecimentos básicos no processo de ensino aprendizagem das crianças.

A liberdade para se expressar através dos movimentos do corpo pode ser considerada como um dos momentos-chave na aprendizagem das crianças na Educação Infantil uma vez que gera o prazer e proporciona a interação das crianças através de um ambiente estruturado em dinâmicas e descontração, partindo da premissa de que as pessoas são seus próprios corpos e, portanto, existem no mundo em movimento e expressão.

Portanto, buscou-se reunir aqui dados/informações com o propósito de responder ao seguinte problema de pesquisa: como o ensino da dança pode interferir positivamente no processo de ensino aprendizagem da criança na Educação Infantil?

Nesse sentido, faz-se necessário *identificar como o ensino da dança contribui na Educação Infantil para o processo de aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento global da criança*. Para tanto, o percurso investigativo perpassa a **i.** caracterização da dança como recurso pedagógico na Educação Infantil; para, depois, dar a **ii.** conhecer os benefícios que a dança proporciona para o desenvolvimento infantil; de maneira que seja possível **iii.** avaliar o desenvolvimento da criança com e sem o recurso da dança na Educação Infantil; especialmente no tocante às possibilidades de **iv.** analisar a evolução e crescimento sócio-motor e emocional da criança através da utilização da dança como recurso pedagógico.

Em seguida, o leitor encontrará o percurso teórico que serviu de ancoragem para o desenvolvimento das reflexões que por ora propomos que se façam enquanto exercício de pensar fora dos modelos metodológicos padronizados encontramos nesta fase da Educação Infantil.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Desde o nascimento, a criança se desenvolve no contexto de um universo de múltiplas linguagens, dentre elas, principalmente, as verbais. Essa realidade se configura, inicialmente, a partir do uso de palavras apresentadas às crianças para serem utilizadas com o propósito de demonstrar os mais diversos sentimentos (de carinho, afeto, aprovação/reprovação etc.) sentidos pela mãe, pai, tias, avós e por todos aqueles que fazem uso das palavras para estabelecer turnos de comunicar verbal com a criança.

Nesse contexto, considera-se que as múltiplas linguagens, em especial a linguagem verbal, pode favorecer o desenvolvimento e, conseqüentemente, o desempenho cognitivo, afetivo e social das crianças na Educação Infantil, na medida em que se faz necessário dar a necessária atenção as mesmas através de uma escuta atenta com as crianças, promovendo estratégias que favoreçam situações de aprendizagens, pensando nas crianças como potentes em termos de aprendizagem.

As manifestações da linguagem voltadas à comunicação ocorrem na escola das mais diversas formas, dentre elas destacam-se: a linguagem oral através da contação de história; linguagem audiovisual mediada pelas artes visuais - pintura, colagem, modelagem; a linguagem corporal que encontra espaço nas atividades lúdicas de brincar, dançar etc. Cada uma dessas formas de expressão da habilidade de linguagem humana com suas especificidades se complementa nas dimensões social, política, pedagógica da escola.

Trabalhar com as múltiplas linguagens na Educação Infantil proporciona, portanto, novas experiências que se apresentam com grande potencial tanto para acessar, quanto para produzir novos conhecimentos para as crianças, levando-as a se comunicar através de suas expressões. Contudo, a maioria dos professores acaba trabalhando apenas a linguagem oral e a escrita.

Sabe-se que as modalidades de linguagem mais utilizadas na educação são a oral e escrita. Porém, além destas, existem outras modalidades que auxiliam na ação educativa das crianças, tais como: músicas, gestos, desenhos e sons que podem ofertar uma gama de

metodologias para agilizar e simplificar o desenvolver da aprendizagem, especialmente na Educação Infantil.

O desenvolvimento das múltiplas linguagens proporciona às crianças uma experiência mais plena (ampla e profunda) no mundo, possibilitando que elas não apenas se comuniquem e se expressem, mas que elas façam parte efetivamente da cultura no grupo social no qual se encontram inseridas (Bruner, 2007).

As múltiplas linguagens se manifestam na criança de diversas formas favorecendo a comunicação. As crianças se comunicam através da imaginação, por meio da criatividade, da ludicidade, dos jogos e das brincadeiras. É no simbolismo e subjetividade das formas de manifestação da linguagem onde a criança cria e fantasia por meio da representação, do desenho, da escrita, são as formas de comunicação que a criança utiliza para se comunicar com seus pares e extrair sentidos do mundo ao seu redor.

Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999),

As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas —linguagens— naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. (Gandini e Forman, 1999, p.21)

No contexto da Educação Infantil, a linguagem corporal pode ser entendida como o meio que em que os indivíduos utilizam gestos e movimentos do corpo para expressar o que pensam, sentem e desejam transmitir. Estimular a criança a utilizá-la é uma maneira de contribuir para seu pleno desenvolvimento cognitivo e social.

Estudos acadêmicos atuais demonstram que a criança está inserida no processo de alfabetização e letramento muito antes de chegar à escola, praticamente desde quando nasce, por se tratar de um processo social, que não é exclusividade da escola. Sendo assim, na Educação Infantil deve-se assumir também esse processo, em um trabalho planejado e sistematizado através língua escrita, mas também fazendo uso de todas as demais possibilidades de manifestação da habilidade de linguagem humana.

Linguagem escrita e linguagem oral são modalidades de uma mesma língua. A relação que ocorre entre elas é aqui defendida sob o ponto de vista da continuidade, no que se refere tanto a suas características tipológicas quanto a realidade cognitiva e social. Vygotsky (2000) defende que

Nesse ambiente de falantes, a criança busca rapidamente recursos que lhe permitam ser compreendida pelos seus interlocutores. Segundo Vygotsky, a comunicação é a função básica da fala. O que nos faz acreditar em pesquisas que mostram que as crianças Sentir a necessidade de usar recursos de comunicação alguns meses após o parto. Conseqüentemente, à medida que a criança consegue emitir sons, ela é cada vez mais bombardeada com estímulos sonoros, neste caso a fala das pessoas ao seu redor, incentivando-a a repetir as palavras que ouve e a conseguir usar a fala, lentamente. A criança

usará palavras como ferramenta de comunicação. (Vygotsky, 2000, p.45)

O desenvolvimento da linguagem oral se desdobra em possibilidades de melhor comunicação nas relações interpessoais. A linguagem não é homogênea (Labov, 2008), devendo, portanto, o professor considerar a fala da criança na sua individualidade, ouvi-la atentamente, e não interromper enquanto fala, mas instigar, dando a ela um valor no contexto comunicativo em que se encontra. De acordo com os PCN (Brasil, 2006, p. 124), "[...] as crianças se apropriam, gradativamente, das características da linguagem oral, utilizando-as em suas vocalizações e tentativas de comunicação".

As interações com os adultos, as brincadeiras e a apropriação da fala a partir da experiência com o outro permitem que a criança processe e materialize aquilo que foi escutado. Desse modo, "No processo de aquisição da linguagem verbal, vai se exigindo mais da criança, à medida que as palavras são pronunciadas por ela para designar objetos que nem sempre corresponde ao significado da palavra." (Freire, 2001 p.54)

Esse contexto de novas descobertas motiva a ampliação do vocabulário infantil a partir de novas palavras que surgem no universo infantil, em um processo permanente, como ressalta Vygotsky (2000, p. 91): "Se seguirmos a história de uma palavra em qualquer idioma, veremos, por mais surpreendente que possa parecer à primeira vista, que os seus significados se transformam, exatamente como acontece com o pensamento infantil".

Na extensão desta compreensão, Vygotsky acrescenta ainda que

Quando a criança começa a falar, as palavras aprendidas como signo para representar o animal cachorro, no início do uso da fala, essas palavras são usadas também, como signo a todo objeto compreendido na lógica da criança como correspondente a esse termo. Para isso, ela precisa contar com as interações comunicativas com pares mais experientes, adultos do convívio diário, bem como, crianças com capacidades cognitivas superiores as suas. (Vygotsky, 2000, p.105)

Outra linguagem que costuma ser utilizada na Educação Infantil é a das histórias em quadrinhos. Nelas também esses dois códigos de signos gráficos - a imagem e a palavra estão profundamente entrelaçadas. As histórias em quadrinhos sugerem o desenrolar de uma história por meio de uma sucessão de imagens fixas (em oposição ao desenho animado) e organizadas em sequências, que pode ter os sentidos confirmados e/ou ampliados pelos diálogos que se estabelecem com a palavra. Assim, a leitura dos quadrinhos desencadeia um processo duplo: leitura de textos e leitura de imagens.

A utilização da linguagem da arte, através das artes plásticas-visuais na Educação Infantil é, pois, um importante instrumento na construção de um currículo que favoreça esta área de conhecimento. Existe uma grande relação entre o ato de desenhar e a linguagem falada e escrita que, por sua vez, é um movimento natural da criança no processo de apropriação do conhecimento através do desenvolvimento da habilidade de linguagem. Segundo Sully (*apud* Vygotsky, 1998, p. 148 - 149), "[...] as crianças pouco se importam com a representação [...] Elas são mais simbólicas do que concretas [...] e ignoram a semelhança completa e precisa [...] satisfeitas apenas com indicações superficiais". Nesse

sentido, o desenho mantém uma relação de identidade simples, sem preocupação com os detalhes da representação. Consequentemente, podemos dizer que "[...] o esboço infantil é uma etapa preliminar ao desenvolvimento da fala escrita".

Vygotsky também nota a dificuldade da transição, mas deixa claro que ao desenhar objetos a criança aprende a desenhar palavras. Ele enfatiza que essa transição deve acontecer naturalmente e, depois de entender isso, é preciso melhorar seu estilo de escrita. Para os indivíduos, a dança e a música desempenham papel semelhante e não menos importante no sentido de estimular áreas cerebrais que aguçam a percepção e melhoraram, significativamente, a sensibilidade, o raciocínio lógico e a concentração de um modo geral, assim como o exercício da memória e o desenvolvimento da coordenação motora em todos os seus estágios. Também ajuda a expressar emoções, promove as relações sociais, fortalece a cultura e ajuda na construção da cidadania.

A dança quando incluído no campo da Educação Infantil será auxiliada na auto-descoberta, estimulando a condição física na escola, ajudando, também, os alunos a construir relacionamentos com outras pessoas e com o mundo, promovendo a expressão pessoal através da comunicação não verbal e o diálogo verbal com o físico (Barreto, 2005).

Barreto (2005) distingue os sentimentos que são motivados pela expressão artística da dança enquanto expressão humana. O que possibilita a socialização de sentimentos representada também uma forma de conhecimento, comunicação e conscientização corporal e de pertencimento social através da educação formal, promovendo o desenvolvimento gradativo da criatividade, mediante o estímulo da imaginação nas crianças.

A dança enquanto forma de expressão humana encontra nas atividades lúdicas como "[...] jogos, brincadeiras, mímica e interpretação musical", ou por meio de atividades tecnológicas "[...] como exercícios técnicos de dança, improvisação e aulas de consciência corporal" (Barreto, 2005, p. 70) o seu lugar por natureza.

2.2 A HISTÓRIA DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde o início da história da humanidade, antes mesmo da invenção dos instrumentos e utensílios, a dança já estava presente de forma natural na vida do ser humano, pois não necessita de materiais para se expressar, mas apenas do corpo. A dança sempre esteve associada ao culto religioso, como no Egito, onde as celebrações dependiam do nível das águas do rio Nilo.

Esses povos expressavam seus cultos aos deuses que personificavam os fenômenos naturais. Tipos semelhantes de rituais ocorriam na Grécia antiga, onde as pessoas dançavam para deus como Apolo, Afrodite, Atenas e Dionísio, deus que motivaram o surgimento de coreografias que deixaram uma grande marca na dança grega. Além de ter expressiva importância nos mitos, lendas e cerimônias, a dança era considerada disciplina obrigatória para a formação dos cidadãos nas sociedades antigas (Portinari, 1989).

Através dos rituais religiosos realizados pelos gregos, por exemplo, a dança na Grécia antiga passou por duas fases: na primeira, praticamente fazia com que o indivíduo se identificasse com os deuses; em outro momento, assumiu um perfil de representação das realidades sociais mais voltada para drama enquanto forma de expressão social. Assim, a dança grega atingiu o estágio de tragédia, onde a participação feminina dominou no período entre os séculos IV e V a.C. (Portinari, 1989).

A dança é considerada uma das artes mais antiga; desde os primórdios, o homem dançava para tudo, sempre em forma de ritual e cada dança tinha um significado. Na linha do tempo da evolução do homem, esta arte também evoluiu em vários aspectos, como nos movimentos, na expressão das emoções etc. Em todos os momentos de sua existência, o homem dançou desde o momento do seu nascimento até a sua morte.

Não apenas em contexto de jogos, mas também nas celebrações, participação do homem em cerimônias e espetáculos onde a dança está atrelada à magia e a religião, ao trabalho e à festa, ao amor e à morte, os homens dançaram todos os momentos solenes de sua existência: na guerra e na paz, no casamento e nos funerais, na sementeira e na colheita (Garaudy, 1980).

Fux (1983), por sua vez, afirma que em todas as etapas da vida do homem, desde a era primitiva até os dias atuais, o movimento e a dança formam parte de uma necessidade motriz e espiritual. Giffonni (1975) salienta que a dança acompanha o ser humano desde os seus primórdios. Na Pré-História, por exemplo, as gravações e pinturas rupestres encontradas em diversos pontos do mundo aparecem cenas de dança do homem. A dança, portanto, sempre esteve presente no cotidiano do homem, em momentos de trabalho, festa, religião, amor e morte, desde tempos remotos a dança tem seu espaço nas atividades humanas.

A dança surgiu como uma necessidade do homem, necessidade essa de se relacionar com a natureza, com algo superior, onde a comunicação existente não conseguiria alcançar, era necessário algo que transcendesse a fala e a escrita existente. Portanto, desde primórdios da existência humana, o homem dançava em seus cultos aos deuses para agradecer ou pedir, fato que podemos dizer que a dança saiu dos templos, das manifestações étnicas para uma arte dos povos que passando por modificações ao longo do tempo se faz presente ainda hoje em nossa sociedade.

No Brasil, a dança teve grande influência africana, europeia e norte americana, sendo que a dança acadêmica clássica chega ao Brasil quando a família Real se transfere para o nosso país em 1808; a primeira escola de dança no país foi fundada em 1927 no Rio de Janeiro, e toda essa arte tinha como base a dança moderna e ainda era restrita a um público aristocrata da época.

A partir desse da história do Brasil, a dança em nosso país testemunhou vários movimentos revolucionários que foram se criando pelo país, dos quais destacamos aqui dois nomes que influenciaram a dança brasileira: Mercedes Batista e sua dança afro-brasileira, que colocou o negro nos palcos dos teatros brasileiros e Klauss Viana que motivou as pessoas a dançarem e afirmou que as expressões corporais são fundamentais aos dançarinos, posto que "[...] a dança já está nas pessoas, o que se faz é ajudar, como um parteiro, para que a pessoa reconheça aquilo que já tem." (Vianna *apud* Vicenzia, 1990 p. 25).

Com o tempo, a dança se desenvolveu, acompanhando o processo evolutivo da sociedade impulsionada pela necessidade de expressar caprichos e emoções (Gonçalves et al., 2020). Assim, o que era apenas uma forma de expressão, de linguagem, foi modificado, aprimorado e virou arte. Hoje, existem vários tipos de dança, mas, acima de tudo, é uma forma de linguagem, de expressão, isso não mudou.

Com características lúdicas, a dança esteve presente em diversos eventos importantes da sociedade antiga, como nascimentos, também em funerais, em celebrações de alegria em eventos, como caça e pesca, deixando claro que eventos relacionados aconteciam com frequente participação física (Gariba, Franzoni, 2007).

A dança é única para cada ser e pode fazer parte da vida de uma pessoa em diferentes fases e ocasiões. É composta por diversos objetivos que podem contribuir positivamente para o bom desenvolvimento da criança. Dança é cultura, e isso é corroborado pela pesquisa de Cone e Cone (2015), para quem o ato de dançar é uma forma única de expressão da subjetividade humana, com um conceito diferente para cada pessoa, dependendo de como a dança entra em nossas vidas.

A Dança apresenta um rico conteúdo a ser explorado nas aulas de Educação Física, por exemplo, pois através dela permitimos aos alunos expressar seus desejos, expectativas e necessidades. Segundo Barbosa (2001), o universo da dança é bastante amplo, então, o professor pode oportunizar aos alunos a exploração e execução de diversos movimentos e deixar que criem sua corporalidade de maneira significativa. Para Marques (2007), a dança pode ser uma ferramenta preciosa para o professor enquanto gestor de conhecimentos e, ao mesmo tempo, não se deve trabalhar este conteúdo de forma estereotipada, que prioriza a técnica de movimentos, e não respeita a individualidade e o limite dos alunos.

É importante levar em consideração que a dança na escola deve ser utilizada como recurso metodológico educativo, um instrumento lúdico, a fim de auxiliar o professor no desenvolvimento dos alunos da primeira infância, excluindo assim a dança coreografada. Oliveira e Sousa (2020) afirmam a importância da dança como recurso educativo, oferecendo aos alunos uma formadiferenciada de se expressar, ajudando na socialização das crianças na aula, desenvolvendo a capacidade do corpo de se expressar através do movimento.

Oliveira (2017) afirma que incluir a dança no cotidiano, como recurso educativo em ambiente escolar, com o objetivo de promover o processo de ensino aprendizagem, representa uma avanço para o professor, um recurso a mais no processo de aprendizagem dessas crianças, posto que a dança é uma ferramenta educativa divertida, o que permite que a criança seja um ser mais criativo.

O professor, enquanto um mediador do conhecimento, é o responsável por organizar o processo educativo. A atividade será bem desenvolvida quando o professor for capaz de desenvolver no aluno atitudes que contribuam para o seu pleno desenvolvimento, permitindo que a criança aprenda a criar, organizar e expressar seus sentimentos. Cabe, portanto, ao professor organizar atividades que levem a dança para a sala de aula como recurso educativo, sendo os jogos de mãos e brincadeiras de roda exemplos de atividades que envolvem a dança e linguagem corporal como expressão da subjetividade humana (Galvão; Camargo, 2020).

2.3 A DANÇA COMO RECURSO METODOLÓGICO: o desenvolvimento da consciência corporal e da expressão/comunicação através dos movimento da criança na Educação Infantil

No campo da educação, compreendemos que a dança em geral tem desempenhado um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e que contribui em diversos aspectos específicos, envolvendo resultados observáveis no processo educativo e nos desafios e caminhos de uma rotina escolar.

Muitas vezes, as crianças são incapazes de se expressar através das palavras, não por algum problema cognitivo que as impeçam de usar a língua de maneira eficiente na comunicação, mas por uma questão de maturidade linguística. E, nesse sentido, a dança pode contribuir para o seu desenvolvimento individual e social da criança, ao proporcionar ao indivíduo a oportunidade de interagir com o ambiente e o espaço que o rodeia.

Através da dança a criança passa a se expressar e a manifestar suas emoções por meio dos movimentos que realiza, ação libertadora que lhe permite expressar sentimentos trancados em seu interior. Assim, a dança torna-se facilitadora de expressões de sentimentos e experiências. Silva e Rosa (2008, p.7) afirma que a dança, por meio de experiências educacionais, "[...] oferece aprendizado em todas as fases do desenvolvimento mental da criança. Também estimula a criatividade, dando às crianças a oportunidade de criar os seus próprios movimentos [...]".

No tocante à prática de movimentos relacionados ao desenvolvimento psicomotor da pessoa, pode-se inferir uma ligação entre as atividades físicas e a consciência do movimento. O estímulo dessas habilidades favorece a integração da criança com o espaço, através do desenvolvimento da inteligência cognitiva e da percepção do movimento.

Os movimentos corporais nas práticas pedagógicas promovem uma conexão direta com nossa saúde física e favorece o desenvolvimento global da criança na Educação Infantil. As práticas pedagógicas que incorporam a dança enquanto instrumento pedagógico contribuem para uma educação de qualidade de maneira envolvente e instigante, permitindo que as crianças usem seus conhecimentos para criar e usar a criatividade intencionalmente.

Nessa perspectiva, Xavier (2018, p.30) compreende que "A atividade física estimula através da dança o desenvolvimento do potencial cognitivo, emocional e motor da criança, potenciais pertencentes a dimensões inter-relacionadas". A dança contribui, portanto, para o desenvolvimento da inteligência sócio-emocional das crianças, incentivando diretamente as habilidades psicomotoras no ambiente escolar, de forma lúdica e prazerosa.

Não há dúvida de que as crianças adoram se movimentar. Eles vivenciam e expressam seus estados afetivos com todo o corpo. Quando estão felizes, saltam, correm e brincam ruidosamente. Se eles são tímidos ou infelizes, irão contrair-se e a sua expressão física mostrará como se sentem. Henri Vallon nos lembra que as crianças pequenas usam gestos e movimentos para apoiar o pensamento. Era como se os movimentos tivessem a capacidade de imprimir sentidos em suas expressões.

Movimento é a linguagem universal que comunica estados, sensações, sentimentos e ideias. Em outras palavras, os nossos corpos estão, o tempo inteiro, falando. É importante, portanto, que o professor da Educação Infantil consiga organizar situações e atividades em que as crianças possam conhecer e valorizar as possibilidades de expressão do seu próprio corpo.

A dança, portanto, é mais do que entretenimento e não deve ser encarada apenas como uma expressão artística. Assim, podemos inferir a importância da dança para o desenvolvimento infantil a nível global. Desse modo, compreendemos ser imperativo que a Educação Infantil passe a incorporar nas práticas pedagógicas o que já está estabelecido em lei e confirmado por inúmeros estudos, como o de Scarpato (2001), que nos lembra que o uso da dança nas escolas promove entendimento que traz inúmeros benefícios para o processo de aprendizado.

Através da dança a criança aprende a controlar ímpetos, a se adaptar em diversos contextos sociais de interações interpessoais através do reconhecimento e respeito das regras estabelecidas, aprendendo a colaborar e cooperar para a construção de novos conhecimentos. Ao interagir com seus pares, a criança aprende a aprender com os outros para, na sequência, aprender a conviver em grupo e dividir espaços, o que implica o desenvolvimento de novas competências como: ser independente, líder, líder ou seguidor, ser justo etc.

Entendemos que pensar a dança na infância proporciona inúmeras contribuições para o desenvolvimento psicológico, linguístico, corporal etc., melhorando habilidades básicas e padrões de movimento fundamentais. As aulas de dança, nesse sentido, podem ser um lugar para expandir aspectos do desenvolvimento das aptidões motoras de uma criança por meio de oportunidades de movimentos físicos que proporcionam o desenvolvimento da consciência corporal.

O acesso a diferentes tipos de comunicação na Educação Infantil potencializa o desenvolvimento de aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais. O movimento está presente desde os primeiros sinais de vida, onde realizamos movimentos corporais ainda no ventre materno, que são estruturados e influenciam nosso comportamento durante todo o desenvolvimento. As crianças se movimentam desde o nascimento, ganhando cada vez mais controle sobre seu corpo, rastejando, andando, manuseando objetos, correndo, pulando, brincando, etc. A locomoção humana é, portanto, o deslocamento mais simples do corpo no espaço (RCNEI, 1998).

A criança tem sua forma de aprender. Como todo ser humano, ela é um ser social, tem uma história, pertence a uma organização familiar que faz parte da sociedade, tem uma linguagem e estabelece relações com o contexto em que vive. É intensamente marcada pelo meio social em que se encontra inserida. A sua interação com a dança lhe permite interagir com o seu próprio mundo e com o mundo dos outros. Ela é criativa por natureza, cria situações de entretenimento e interpretar o lugar onde ela está. O desenvolvimento infantil é caracterizado, portanto, por fases e na Educação Infantil a criança desenvolve os fundamentos necessários à construção do conhecimento ao longo de toda a educação formal.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se inscreve no universo da revisão bibliográfica, que visa explicar um determinado questionamento. Para elaboração desta pesquisa foi necessário consultar trabalhos publicados em livros e ou artigos científicos de acordo com a proposta previamente selecionada. Gil (1996) expõe que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos coletados em bases de dados digitais como Google Acadêmico e Scielo.

A pesquisa bibliográfica é a que se pretende adquirir conhecimentos a partir da discussão de um determinado tema através da utilização de informações primárias e secundárias, com o objetivo de solucionar problemas.

Fonseca (2002) nos diz que

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Ainda no contexto da caracterizada da pesquisa, Minayo et al. (2004) vem tratar sobre o caráter qualitativo das ciências sociais e da metodologia que se deve aplicar para reconstruir

de forma teórica o significado a partir da incursão em determinado aporte teórico. A metodologia qualitativa se dedica, portanto, a investigar o significado através de motivos, crenças, valores e atitudes, empregando a reflexão sobre a subjetividade do conhecimento.

Sobre o viés interpretativista ou construtivista, a pesquisa qualitativa reconhece que a realidade é socialmente construída, em suas múltiplas versões ou interpretações, em uma interação entre indivíduos em si e por meio de preceitos históricos e culturais (Merriam, 2009; Creswell, 2010).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nestes tempos de grandes mudanças na educação, a educação pré-escolar deve ter como objetivo estimular o desenvolvimento das crianças através da brincadeira. Assim, a dança pode ser vista e abordada no contexto do ensino e da aprendizagem como uma forma adicional de educação empírica, onde as crianças sejam convidadas a aprender literalmente fazendo.

A dança é uma forma de expressão da subjetividade humana de estrutura complexa, que precisa ser considerada na sua potencialidade enquanto instrumento pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, especialmente quando observados seus aspectos educativos e lúdicos, tendo em vista a importância e os benefícios que a Educação Infantil.

Após uma observação mais atenta, resultando das incursões de leituras realizadas, entendemos que o brincar na Educação Infantil precisa ser resgatado, primando pelos valores humanos, pelo respeito ao corpo e seus benefícios para o desenvolvimento da criança. O tema em questão foi discutido através da ótica do seguinte problema: qual a importância da dança lúdica na educação infantil?

Precisamos aqui destacar os aspectos educativos da dança enquanto recurso metodológico para, então, através de todo o levantamento bibliográfico, destacar, verdadeiramente o trabalho com a linguagem corporal, pois o movimento é algo natural ao ser humano e segundo Bock (1999) "é um elemento essencial", que concorre fundamentalmente para o desenvolvimento sensório-motor.

Podemos inferir, ainda, que é através do movimento que a criança aprende a conhecer o ambiente que a rodeia, até porque desde o nascimento está rodeada pelo ambiente que a edifica, ou seja, onde construirá a sua consciência de indivíduo e o sentimento de pertencimento a um grupo, dentro qual se reconhece como membro.

O desenvolvimento das múltiplas linguagens concorre, portanto, para o desenvolvimento da sua inteligência e das suas emoções, o que denominamos de desenvolvimento psicológico. No início da existência, a criança ainda bebê, em seu desenvolvimento atribui tudo a si, ou seja, tudo ao seu próprio corpo. Mas quando cresce, tudo isso dá espaço à linguagem verbal e ao pensamento subjetivo, trazendo à tona seus próprios desejos.

Um programa educacional voltado aos primeiros anos de escolarização deve considerar a dança enquanto instrumento pedagógico, posto que, segundo Nani (1995, p.7), "deve incluir movimentos corporais que estimulam a criança por meio de gestos naturais, para que ela possa se desenvolver de forma consciente, melhorando seu equilíbrio" e sua consciência corporal.

Segundo Le Boulch (1982, p.318), "a criança traz consigo características inatas de correr, andar, rolar e entre elas há muitas outras, das quais ela pode aproveitar e a partir daí trabalhar exercícios dentro da prática pedagógica de forma lúdica e dinâmica, sempre observando os movimentos". Nesse sentido, Nani (1995) acrescenta que a expressão corporal é classificado como movimento involuntário, que tem forte influência na percepção do movimento das crianças.

É imperativo que os professores incorporem a dança nas práticas educacionais de forma lúdica, como complemento às disciplinas curriculares para desenvolver a cultura física e a consciência corporal. Para que as crianças compreendam o significado da dança e a estrutura dos movimentos relacionados à dança, "a intimidade da criança que descobre seu nível corporal através da música e da dança atuando com diferentes partes do corpo" (Le Boulch, 1987, p. 336) precisa ser estimulado de forma planejada pedagogicamente.

O professor é, portanto, responsável por introduzir a dança no contexto do processo de ensino aprendizagem para envolver a criança na integração do grupo através do movimento que se estende ao uso do seu corpo, levando em conta o que é extremamente importante para o desenvolvimento das crianças.

Para a criança na Educação Infantil todas as ocasiões de interação serão sempre uma oportunidade de brincar, onde esta ação significativa entra na dinâmica de um jogo. Para as crianças, por exemplo, as mãos são uma fonte inesgotável de mistérios, de descobertas. Dessa forma, trabalhar com a expressão corporal na educação infantil permite às crianças adquirirem conhecimentos sobre si e sobre os outros.

As crianças que dançam e expressam sua energia têm maiores chances de estabilidade emocional diante da dor e do deleite porque conhecem os limites do próprio corpo. A dança tem a capacidade de estimular o desenvolvimento da criatividade em cada pessoa de acordo com o a consciência que ela tem de si mesma e do outro, e em relação ao espaço. As crianças, desde a primeira infância, possuem grande capacidade motora e são capazes de desenvolver o seu ser de uma forma maravilhosamente extraordinária, por isso podemos dizer que a dança responde à importância do movimento para o desenvolvimento da criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dança possibilita refletir sobre conceitos importantes que precisam ser discutidos para que todos os professores possam compreender melhor como trabalhar os movimentos corporais na Educação Infantil. Observa-se que existem grupos que se comprometem a pesquisar a prática da dança no cotidiano escolar, para fortalecer o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Porém, na maioria das vezes o que vê é a dança ser colocada apenas como um recurso de entretenimento, sem um propósito pedagógico claro e específico, sem nenhum objetivo que leve o aluno ao desenvolvimento cognitivo e sensório-motor.

Há uma grande necessidade nos tempos atuais de organizar as práticas pedagógicas para que a dança seja incorporada de maneira intencional, para que se possa falar sobre o tema de forma mais clara e possível. A dança precisa ser apresentada como recurso educativo, eliminando efetivamente a impressão de que a dança é apenas parte da diversão em um momento de recriação.

O estudo deste tema nos faz compreender, portanto, através das incursões que fizemos nos autores que nos serviram de aporte teórico a importância e os benefícios obtidos através da utilização da dança enquanto recurso metodológico no processo de ensino aprendizagem na

Educação Infantil, onde as necessidades das crianças são observadas e atendidas de diferentes maneiras à medida que aprendem através da dança.

Na educação infantil, como base formativa, o objetivo é atender integralmente a criança. Portanto, a equipe docente deve sair de sua zona de conforto e assumir a responsabilidade de edificar o conhecimento da criança, sendo válido aplicar diferentes recursos que contribuam para a formação, seja a dança, a música, o teatro, etc.

Entendemos que há a necessidade de conscientizar a sociedade como um todo, mas em especial os profissionais da educação, de que a dança, enquanto recurso pedagógico, não tem como objetivo formar bailarinos, mas sim oferecer ao aluno uma relação mais eficaz e íntima com o conhecimento através da expressão corporal, potencializando o processo de ensino aprendizagem através do movimento.

A dança como recurso educativo, nesse sentido, pode contribuir positivamente no processo de desenvolvimento da criança, embora seja uma modalidade obrigatória segundo a BNCC (2017). Também pode ser aplicada em diversas áreas de atuação como uma das linguagens utilizadas nesta etapa da Educação Básica. Além disso, a dança no contexto escolar não deve ser vista como uma forma de arte pura, mas um meio para o refinamento de habilidades e o desenvolvimento de novas competências.

A defendemos que dança é extremamente importante para atingir os objetivos da educação, especialmente na fase da Educação Infantil, no que concerne ao desenvolvimento dos aspectos emocionais e sociais, por isso esta prática possibilita grandes mudanças, internas e externas, ao aluno no tocante ao seu comportamento, bem como na sua forma de se expressar.

No entanto, é necessário ultrapassar as barreiras que os professores alegadamente enfrentam na utilização da dança e de outros recursos. Torne-se um parceiro em treinamento. Permita-se dançar com seu aluno uma dança que vai muito além de passos codificados e perfeitos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, C. L de A. **Educação física escolar de alienação à libertação**, 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BARRETO, D. **Dança: ensino, sentidos e possibilidades na Escola**. 2 ed. Autores associados, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução N° 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 22 set. 2023.

BRONCKART, J.P. **Atividades de Linguagem, textos e discurso**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRUNER, Jerome. **Como as crianças aprendem a falar**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

- CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-47
- CONE, T.P; CONE, S.L. **Ensinando Dança para Crianças**. 3. ed. SP: Editora Manole, 2015.9788520450079. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/boo>. Acesso em: 15 de Outubro 2023.
- EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila FUX, Maria. **Dança experiência de vida**. São Paulo: Summus, 1983.
- FUX, Maria. **Dança, experiência de vida**. Trad. Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus Editorial, 1983.
- GALVÃO, P.T; CAMARGO, D. **A dança na prática pedagógica com crianças: olhares e reflexões de uma professora em formação**. Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 6, p. 302-323, 2020. Disponível em: <https://www.eublicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/45838/32180>. Acesso em: 31 de Outubro de 2023.
- GANDINI, Lella; FORMAN, George E. **As cem linguagens da criança: a abordagem de ReggioEmilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GARIBA, C.M.S; FRANZONI, A. **Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física**. Movimento, Porto Alegre, v. 13, p. 155-171, 1 ago. 2007. Disponível em: [file:///Users/wendellima/Downloads/3553-Texto%20do%20artigo-12148-1-10-20080417%20\(3\).pdf](file:///Users/wendellima/Downloads/3553-Texto%20do%20artigo-12148-1-10-20080417%20(3).pdf). Acesso em: 15 de Outubro 2023.
- GIFFONNI, M. A. C.. **Danças folclóricas Brasileiras e suas aplicações educativas**. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 1996.
- GONÇALVES, G.E.S et al. **A dança e suas possíveis contribuições no processo de desenvolvimento motor na educação infantil de crianças de 4 a 5 anos**. In. Educação Básica:Novas perspectivas no processo de ensino-aprendizagem da educação física escolar, Belo Horizonte, v. 1, p. 52-57, 2020.
- LABOV, Wilian. **Padrões sociolinguísticos: o estudo da língua em seu contexto social**. São Paulo: Parábola, 2008.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LEVIN, E. **A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley, 2009.

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. MariaCecília de Souza Minayo (organizadora) - Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NANI, S.T.M., & ARAÚJO, Y. (Orgs.) (1995) **Arqueologia das emoções**. Petrópolis, RJ: Vozes.

OLIVEIRA, J. C. N. **A dança como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. 67 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/42285> Acesso em: 31 de Outubro de 2023.

OLIVEIRA, S.A.; SOUSA, F.J.F. **As contribuições da dança no contexto escolar**. 2020. 12 f.TCC (Licenciatura em Educação Física) - Centro Universitário FACVEST, Santa Catarina/SC,2020. Disponível em: https://www.unifacvest.edu.br/assets/uploads/files/arquivos/48cb8-oliveira,-silvana-andrade.-as-contribuicoes-da-danca-no-contexto-escolar.-lages,-unifacvest,-2012_2.-ef.pdf. Acesso em: 31 de Outubro de 2023.

PORTINARI, M. **História da Dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G.C. **A Entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SCARPATO, M.T. **O corpo cria, descobre e dança com Laban e Freinet**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física/Unicamp, Campinas, 2001.

VICENZIA, I. **Dança no Brasil**. São Paulo: Atração Produções Ilimitadas, 1990.
VYGOTSKY LS. **Pensamento e linguagem**. Lisboa:Antídoto;2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, Juliana. **A importância do desenvolvimento motor na primeira infância**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2018. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/importancia-do-desenvolvimento-motor-na-primeira-infancia>. Acesso em: 23 outubro de 2023.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Um relato de experiência de socialização e desenvolvimento de habilidades

Lidiane Cristina Correia de Oliveira⁴
Fabiana Teles Patricio de Oliveira²
Magnay Erick Cavalcante Soares³

RESUMO

Nas últimas décadas a sociedade vem aprendendo a conviver com a diversidade e a diferença presentes em todos os ambientes. A escola como instituição, tem um papel fundamental no ultrapassar barreiras, como por exemplo, a exclusão social. O presente trabalho tem por objetivo apresentar o desenvolvimento de práticas pedagógicas no Ensino Infantil para crianças com Paralisia Cerebral, convertendo o processo de ensino aprendizagem em uma educação inclusiva, sempre respeitando a diversidade, não esquecendo que o papel da escola moderna deve ser o de ajudar na construção do desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança com Paralisia Cerebral. Quando existem alunos com Paralisia Cerebral na escola, não basta saber apenas o seu o grau de dificuldades, mas é também de extrema importância saber o que a escola vai fazer, para promover a inclusão destes alunos. Como instrumento metodológico, utilizou-se o relato de experiência, que partiu de uma vivência pessoal, na qual constatou-se como a escola e o professor do ensino regular se comportam ao deparar-se com a realidade de receberem um aluno com Paralisia Cerebral. Verificar se a instituição e o corpo docente estão preparados para o processo de inclusão do aluno, reconhecer quais as práticas utilizadas e se estas favorecem o processo de ensino aprendizagem de crianças com Paralisia Cerebral.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Ensino-Aprendizagem; Paralisia Cerebral.

ABSTRACT

In recent decades, society has been learning to live with diversity and difference in all environments. As an institution, schools play a fundamental role in overcoming barriers such as social exclusion. The aim of this paper is to present the development of pedagogical practices in Early Childhood Education for children with Cerebral Palsy, converting the teaching-learning process into an inclusive education, always respecting diversity, without forgetting that the role of the modern school should be to help build the cognitive, social and emotional development of children with Cerebral Palsy. When there are pupils with Cerebral Palsy at school, it is not enough to know only their level of difficulty, but it is also extremely important to know what the school is going to do to promote the inclusion of these pupils. As a methodological tool, we used an experience report, based on a personal experience, in which we found out how the school and the regular education teacher behave when faced with the reality of receiving a student with Cerebral Palsy. To verify whether the institution and the teaching staff are prepared for the student's inclusion process, to recognize which practices are used and whether they favor the teaching-learning process of children with Cerebral Palsy.

⁴ Aluna de graduação em Pedagogia do Centro Universitário UNIESP. E-mail: lidianecristinaoliveira@gmail.com

Keywords: Inclusive Education; Teaching-Learning; Cerebral Palsy.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o sistema de ensino tem uma necessidade extrema de adotar um especial cuidado voltado para as práticas pedagógicas, convertendo o processo de ensino e aprendizagem e uma educação inclusiva, sempre respeitando a diversidade, sem deixar de lado que o papel de uma escola moderna deve ser de ajudar na construção do desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, com o intuito de promovê-la, a fim de torná-la um cidadão pleno.

Estudar a inclusão sócio - educacional de crianças com Paralisia Cerebral se faz necessário para compreender os entraves institucionais que, muitas das vezes, inviabilizam a matrícula e o acompanhamento dessas crianças nas escolas públicas e/ou particulares.

A escola como instituição, tem um papel fundamental no ultrapassar barreiras, como por exemplo, a exclusão social. Quando existem alunos com Paralisia Cerebral em instituições escolares, não basta saber apenas o seu o grau de dificuldades, mas é também de extrema importância saber o papel da escola na promoção da inclusão destes alunos.

Por ser mãe de uma criança que tem deficiência, sei o quanto é difícil para quem tem deficiência, conviver numa sociedade tão excludente como a nossa, cuja atenção estar voltada apenas para as limitações e não para as potencialidades da pessoa que tem deficiência.

Sendo assim, o desenvolvimento da presente pesquisa, se justifica a partir de uma vivência particular, que foi aguçada através da prática pedagógica no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Esta pesquisa para dar cobro aos objetivos previamente definidos tomará como fio condutor as seguintes questões:

Atualmente o tema inclusão é alvo de debates e está cada vez mais frequente no nosso dia a dia, no entanto, como o poder público compreende as necessidades educacionais da criança com Paralisia Cerebral no tocante aos documentos legais em contraposição ao que se observa efetivamente na prática?

Levando em consideração o cenário atual, o que as escolas têm feito para construir uma sociedade igualitária, com equidade, para que pessoas com Paralisia Cerebral tenham autonomia e consigam a desejada independência dentro de seus limites?

Como é que se incluem os alunos com Paralisia Cerebral no Ensino Infantil nas Escola Públicas e Particulares, muitas vezes apresentando um quadro de pouca acessibilidade, escassez de recursos materiais e humanos?

Sendo assim, o presente trabalho tem como objetivo investigar como ocorre o processo de inclusão e de desenvolvimento de habilidades de crianças portadoras de Paralisia Cerebral no Ensino Infantil. Conhecer como é efetuado o processo de inclusão escolar de alunos com Paralisia Cerebral no Ensino Infantil. Identificar se existem dificuldades para a inclusão do aluno com Paralisia Cerebral no Ensino Infantil e reconhecer se as práticas utilizadas para estimular e desenvolver habilidades do aluno com Paralisia Cerebral favorecem ao seu processo de aprendizagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Ao longo da história da humanidade sempre existiu registro de algum tipo de deficiência, dos mais diversos tipos (física, sensorial ou mental), causas e consequências, as quais, costumavam se agravar quando se via o perfil sócio-econômico, político-cultural de cada grupo social. Vale salientar que “O tratamento realizado com essas pessoas, passou por uma grande evolução, dos cuidados primários e do confinamento em instituições de caridade, ao reconhecimento do direito à educação, inserção, reabilitação, seguridade social, trabalho, lazer e cultura”. (Santana, 2016, p. 4)

É verdade que a história do tratamento dado às pessoas com deficiência é complexa e varia amplamente ao longo do tempo e em diferentes culturas. Em tempos mais remotos, o tratamento dado a essas pessoas refletia a falta de compreensão sobre as causas das deficiências, além de preconceitos sociais e a ausência de recursos para a assistência.

Na Antiga Grécia, as crianças deficientes ou fora dos padrões eram eliminadas ou abandonadas, o corpo deveria ser perfeito para a guerra ou para a arte (Amaral, 1995). Já na Idade Média havia uma separação legitimada pela concepção bíblica das pessoas com deficiência em nome da lei divina, presentes nas escrituras sagradas, pairando a crença de que estas pessoas eram portadoras de culpa ou pecado, que impedia o contato com a divindade.

De acordo com Jonsson, 1994; Mendes 1995, até o século XVIII, esta segregação ocorria amplamente, ou seja, pessoas com necessidades especiais eram excluídas da sociedade para qualquer tipo de atividade, pois eram consideradas inválidas, inúteis e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas a qualquer sujeito portador de alguma deficiência. Nesta fase, nenhuma atenção educacional era promovida.

Nos últimos séculos observou-se uma progressiva e substancial transformação no que diz respeito às condições gerais de vida em termos de demandas sociais por políticas públicas voltadas às necessidades políticas e sociais, bem com educacionais e econômicas também.

Conforme Mazzota (2006), ao lado dos avanços é possível encontrar fenômenos culturais como ignorância, abandono, superstições, marginalização e exclusão das pessoas com deficiência, retardando ou impedindo seu pleno desenvolvimento e exercício de cidadania. Os investimentos na organização de serviços e programas de atenção às necessidades individuais específicas desta coletividade têm sido insuficientes e inadequados.

No Brasil não foi diferente, após anos de exclusão e abandono, as atenções tomam forma no século XIX, as primeiras ações direcionadas ao atendimento de pessoas com deficiência, num cenário de um país próximo à independência, mas que no período imperial, compreendido entre 1822 e 1889, perde força, em grande medida devido ao terreno pouco propício à assimilação das diferenças, com uma população elitista, rural, escravocrata e com limitada participação política (Lanna; Junior, 2011).

Em 1854 ocorre a criação do Instituto dos Meninos Cegos, hoje, Instituto Benjamin Constant e em 1956 foi instituído o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, sendo apenas esses dois grupos contemplados com as ações para a educação, continuando a exclusão das deficiências físicas e principalmente as intelectuais.

Em meados do século XX, devido ao fenômeno do período pós 2ª Guerra Mundial, às atrocidades cometidas e a grande massa ferida que acabou se tornando deficiente, e, ainda, devido à preocupação com suas reabilitações para continuidade na produção, surgiu uma gama de defensores dos direitos das pessoas com deficiência, ao mesmo tempo em que se criou uma crença em torno da capacidade dessas pessoas.

É nessa época que surgem instituições como a sociedade Pestalozzi do Brasil e a APAE. Essas instituições afirmavam a importância do “respeito a individualidade de cada criança”, e atribuíram o uso de expressões inclusivas, como: Educação para todos; Todos na escola; Escola para todos (Carvalho, 2000). De início, o acesso das pessoas com deficiência nas escolas, limitava-se mais a um processo de interação do que de inclusão, ficando mais evidente no processo de democratização das escolas o paradigma de exclusão/inclusão.

O marco inicial das transformações no âmbito da educação é a década de 1980. É nessa década que a educação especial começa a ganhar o caráter de inclusão, figurando como o primeiro passo para isso está na constituição de 1988, que no seu artigo 208, capítulo III, garante “[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (Brasil, 1988, p. 124).

No entanto, o artigo 205 da Constituição Federal, de 1988, apresenta como síntese um conceito de educação como “um direito de todos e dever do estado e da família”, tendo a sociedade a plena tarefa de colaborar e incluir, “buscando o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 123).

No artigo 206 do mesmo texto, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - Garantia de padrão de qualidade.
- VIII - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988, p. 123)

Com a finalidade de superar a exclusão, no ano de 1994 acontece na cidade espanhola de Salamanca, a Conferência Mundial para todos, dando origem então a Declaração de Salamanca, que define diretrizes básicas para a elaboração e mudanças de políticas públicas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. Este é um dos principais documentos mundiais que visa a inclusão social, consolidando a educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, passando a incluir crianças com as mais diversas dificuldades na escola, independente da motivação ou se a necessidade é temporária ou permanente. Nesse sentido, firmou-se que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, correspondendo às diversas necessidades dos alunos e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, não obstante um apoio extra para que à essas crianças sejam asseguradas uma educação efetiva (Menezes, 2001).

Em 1996 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [9.394/96] dizendo-nos que os sistemas públicos de educação, no que diz respeito à Educação Especial, devem priorizar a oferta de vagas para matrícula, preferencialmente, na rede regular de ensino, buscando assistir com serviços de apoio aquelas crianças identificadas pelo agente público.

Segundo a autora Claudia Werneck (1997), a Constituição Federal e a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional representam grandes avanços no tocante à Educação Especial,

uma vez que são verdadeiras incentivadoras da inclusão, ao definirem que o atendimento de alunos com deficiência deve ser especializado e, preferencialmente na rede regular de ensino.

No Brasil, a inclusão escolar foi formalizada por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que incorporada à legislação vigente passou a determinar a observância de medidas para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. A partir da instituição desta política, todos os alunos devem ser matriculados nas classes comuns das escolas e, portanto, ter direito a estudar e compartilhar os espaços de aprendizagem com todos os demais alunos, independente da sua condição física, sensorial, psíquica, de gênero, raça, etnia.

Em 2015 a LBI – Lei Brasileira de Inclusão, Lei 13.146/2015, estabeleceu legalmente as condições para a implementação do sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. O Censo Escolar realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) mostrou recorde no número de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas comuns, tendo passado de 46,8% em 2007 para 87% em 2019.

A inclusão de alunos com deficiência na educação formal no Brasil é um direito, portanto, assegurado por lei, e é deve ser uma prioridade nas políticas públicas educacionais em todas as esferas governamentais. Porém, ainda existem vários desafios a serem superados para assegurar que a inclusão seja efetiva e igualitária em todo o país. Esta deve ser uma área de interesse para toda a sociedade.

2.2 O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR FRENTE AO DESAFIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao observarmos a história da humanidade, é nos revelado com muita clareza, que nenhuma sociedade é bem sucedida, se não favorece o respeito à diversidade que lhe constitui, assim como nenhum país alcança pleno desenvolvimento, se não garante aos seus cidadãos, em todas as etapas de sua existência, as condições para uma vida digna, de qualidade física, psicológica, social e econômica.

Neste cenário, a educação é fundamental, sendo a escola um órgão vital para constituir este organismo, promovendo o acesso ao conhecimento, desenvolvendo competências e preparando cidadãos, para construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e próspera.

É no cotidiano escolar em que as crianças e jovens, enquanto sujeitos, têm acesso aos diferentes conteúdos curriculares, nos quais devem ser direcionados a uma aprendizagem efetiva. Para que esses objetivos sejam alcançados, a escola precisa ser organizada de forma que garanta que cada ação pedagógica, contribua no processo de aprendizagem de cada aluno.

Nesse contexto, a escola inclusiva deve se fazer presente, garantindo a qualidade do ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e atendendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Assim,

A escola inclusiva exige uma série de modificações na organização estrutural e curricular para reduzir pressões excludentes e favorecer a aprendizagem de todos coletivamente. Entre elas destacam-se: a cultura e os valores da escola, o projeto pedagógico, as flexibilizações curriculares, a estrutura física, o uso de materiais e recursos adaptados, as capacitações e formações continuadas dos professores, as relações sociais no contexto da escola, além do envolvimento de todos os atores do contexto escolar. (Booth; Ainscow, 2002, p. 75; Marchesi, 2004; p. 31-47; Mantoan, 2003, p. 51; 2008; Rodrigues, 2006, p. 318.)

A matrícula em uma escola de ensino regular não garante o processo de inclusão, é preciso que se tenha um Projeto Político Pedagógico adequado para que efetive a permanência

desta criança com deficiência na escola, criando metodologias que facilite a aprendizagem desses alunos. Carvalho (2004, p.29), diz que pensar na inclusão dos alunos com deficiências nas classes regulares “sem oferecer-lhes a ajuda e apoio e aos professores que acumularam conhecimentos e experiências específicas, é o mesmo que fazê-los constar na lista de matrícula, sendo apenas mais uma carteira na sala de aula”.

O aluno portador de Paralisia Cerebral apresenta diversos quadros, por isso, fica claro que esses alunos, precisam de uma atenção diferenciada das demais crianças, tendo em vista que eles podem apresentar uma infinidade de necessidades educativas especiais.

A necessidade de garantir a criança com deficiência motora o desenvolvimento máximo de suas capacidades para poder ter um melhor desempenho escolar, pode ser obtido da seguinte forma: aproveitamento de seu tempo de trabalho; lazer adaptado e rico; e estar o mais feliz possível. (Cardoso, 2013).

A inclusão de alunos com Paralisia Cerebral terá de ser sempre um trabalho conjunto, onde há de se contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade.

Os professores devem dar o apoio mais adequado, sem discriminação. Todos educadores devem ser educadores de todos os alunos, sem distinção visto que eles possuem o direito segundo leis de matricular-se nas redes regulares de ensino.

De acordo com Oliveira,

Em 1988, a Lei 7853/89 assegurou vários direitos aos alunos com necessidades educacionais especiais: matrícula compulsória em escolas públicas e privadas de ensino; oferta obrigatória de Programas de Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; oferta de Programas de Educação Especial; oferta de material escolar, merenda e bolsa de estudos. Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos, que enfatizou a importância da educação para os sujeitos excluídos social e educacionalmente. (Oliveira; Souza, 2011, p. 247).

Com a chegada desses alunos na escola, o professor passa a requerer em sua prática uma formação específica para trabalhar com alunos que possuem necessidades especiais, tais como a Paralisia Cerebral, a fim de realmente incluí-lo no processo educativo. Melhorar a qualidade do ensino para que ocorra a inclusão, seria investir como investir em uma orquestra que rege a educação como um todo.

Segundo Magalhães (2006),

[...] uma concepção de prática pedagógica diferenciada e inclusiva que está ancorada na tese de que a heterogeneidade dos alunos deve ser respeitada e, portanto, o aluno com deficiência tem direito e necessidade de participar e de ser considerado membro ativo, no interior da comunidade escolar. (Magalhães, (2006, p. 359 apud Oliveira; Souza, 2011, p. 248-249)

Em pleno século XXI, a formação do professor brasileiro deixar muito a desejar. Mesmo com as universidades ofertando disciplinas com foco em Educação Especial Inclusiva, quando o professor se depara com à realidade escolar, na maioria das vezes se sente incapaz, para trabalhar com o aluno que tem deficiência, visto que aprendeu bastante na teoria, porém a prática deixou a desejar.

A formação dos professores é um aspecto que merece destaque quando se aborda a inclusão. A maioria dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante do desafio de receber em sua sala de aula uma criança com necessidade especial. Esta situação se torna mais difícil ainda em cenários como o de escolas públicas, onde o número de alunos é superior a 30 alunos, com a presença de pelo menos dois a três alunos com deficiência na mesma turma, gerando uma sobrecarga para o professor, que precisa de planejamento e estratégias para obter bons resultados com sua turma. Esse fato se agrava mais ainda, quando há a presença de alunos com Paralisia Cerebral, que demandam mais um suporte tanto no processo de aprendizagem, assim como também no cognitiva e motora.

Tendo em vista a relevância dos professores na busca de realizar ações que conduzam, de fato, a uma Educação Inclusiva, o professor deve assumir uma postura frente ao processo de inclusão dessas crianças com necessidades especiais. Sendo assim, o professor do aluno com Paralisia Cerebral ou outro tipo de deficiência motora, deve considerar que deve aproveitar daquele aluno o máximo de suas potencialidades de desenvolvimento. As limitações devem ser vistas como um desafio, ao invés de um obstáculo.

Para Mantoan (2015), para ter um ensino de qualidade segundo o aspecto inclusivo, é preciso garantir ao aluno de qualquer ano/nível de escolaridade uma formação que lhe assegure passar do mundo familiar para o público. Nesses termos, “É garantir que todos aprendam, considerando sobre tudo a diversidade existente na sala de aula” (Mantoan, 2015, p.79). O professor é o autor, cabe a ele a competência de todo o processo de desenvolvimento das atividades na sala de aula, atendendo as necessidades dos alunos, sem exclusão.

Nessa perspectiva, é que currículo escolar é a chave entre a teoria e a prática pedagógica, que necessita de um planejamento, levantando questões sobre o ensinar. E, que em muitos casos, nos faz refletir que não existem métodos de ensino – aprendizagem para cada criança com deficiência, mas sim, apoios e adaptações que o educador possa trazer para o contexto da sala de aula, havendo um aproveitamento integral dos objetivos de aprendizagem.

Neste cenário, é importante que a escola e o professor estejam capacitados para lidar com a diversidade e saiba buscar maneiras para atender as diferentes necessidades educacionais de alunos com Paralisia Cerebral encontradas em sala de aula. É de extrema importância um trabalho que conscientize toda a sociedade, levando em conta a escola no papel de mostrar aos alunos o respeito das diferenças, não perdendo o foco principal do processo de ensino aprendizagem que é o de garantir o alunado à construção do conhecimento.

2.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTIMULAR E DESENVOLVER HABILIDADES DO ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL: favorecendo o processo de ensino e aprendizagem

A Paralisia Cerebral está classificada como uma patologia crônica, caracterizada por uma disfunção predominantemente sensório – motora, envolve distúrbios do tônus muscular, postura e movimentação voluntária. Esta, pode ou não vir acompanhada de transtornos ou déficits intelectuais e cognitivos. Assim, se considerarmos que a criança adquirir o conhecimento através da exploração do meio, pela manipulação de objetos, repetindo ações e dominando o seu próprio corpo, ela necessita da maturidade do sistema nervoso para desempenhar essas ações.

Segundo Lorenzini (2007),

Como o comportamento do indivíduo depende também das experiências com o ambiente, com o próprio corpo e com os outros, a criança acometida por

Paralisia Cerebral, ao não vivenciar essas situações, não organiza suas sensações e não reage naturalmente frente a uma experiência sensorial. Sendo assim, a aquisição de novas habilidades e o aperfeiçoamento das já vivenciadas, se ocorrem, demoram muito mais tempo, dependendo da gravidade do caso. (Lorenzini, 2007 *apud* Oliveira, Mendes e Rossler, 2009, p.41).

Notado que, crianças portadoras de Paralisia Cerebral necessitam explorar o meio para adquirirem conhecimento, e que muitas vezes esse processo pode ser lento, devido às limitações naturais de pensamento e raciocínio para executar tarefas básicas, fazendo com que muitas vezes haja uma perda de oportunidade concretas de aprendizagem.

Na linguagem escrita, a percepção de símbolos gráficos pode, teoricamente, não representar dificuldades para a criança com Paralisia Cerebral, mas como toda expressão precisa do trabalho motor, a demonstração do aprendizado poderá ser comprometida, no entanto, se faz necessário uma revisão contínua dos procedimentos metodológicos empregados no processo de ensino dessas crianças, visando a identificação das variáveis envolvidas na aprendizagem.

Sabendo das limitações de aprendizagem que a Paralisia Cerebral impõe às crianças, é fundamental que o professor seja devidamente qualificado para atender às necessidades pedagógicas dessas crianças, objetivando atender, da maneira mais satisfatória possível, as necessidades individuais de aprendizagem de cada aluno.

Entendemos que há uma gama significativa de materiais pedagógicos adaptados às realidades da criança com Paralisia Cerebral disponíveis, que servirão para nortear o planejamento e a de propostas pedagógicas mais apropriadas ao processo de ensino aprendizagem para estes alunos, de maneira que estes possam ter garantidas as mesmas oportunidades de ensino aprendizagem que os demais alunos.

Conforme Sartoretto e Bersch (2010):

Os recursos podem ser considerados ajudas, apoio e também meios utilizados para alcançar um determinado objetivo; são ações, práticas educacionais ou material didático projetado para propiciar a participação autônoma do aluno com deficiência no seu percurso escolar. (Sartoretto e Bersch, 2010, p. 8).

Reiterando os postulados de Sartoretto e Bersch, entendemos ser estruturante do fazer pedagógico do professor o domínio do conhecimento e as habilidades necessárias para planejar e conduzir o processo de ensino aprendizagem considerando a heterogeneidade de suas turmas. Essa condição formativa do professor deve habilitá-lo a, através de um olhar sensível, entender a realidade de cada aluno(a) e, portanto, daquele eventual o aluno com Paralisia Cerebral, oportunizando a este as mesmas condições de aprendizagem do restante da turma. Observando questões simples, tais como o conforto em sala de aula, tanto do ponto de vista estrutural, quanto da segurança que o aluno deve sentir ao estar no ambiente escolar, favorecem significativamente o seu processo de aprendizagem.

Quando o professor é adequadamente formado em pedagógica, com ênfase em educação especial, o processo de acolhimento e adaptação da criança com Paralisia Cerebral tende a se tornar mais fácil, pelo simples fato que este profissional terá meios mais apropriados e eficientes para planejamento e elaboração de estratégias de estratégias pedagógicas para adaptar as propostas de atividade em uma perspectiva inclusiva, respeitando sempre as necessidades individuais de cada aluno, fazendo com que ele, além de ter um processo de aprendizagem satisfatório, sentira-se incluído na construção do seu próprio conhecimento. Cabe ao professor, portanto, identificar as necessidades individuais de cada

aluno com Paralisia Cerebral e estudar meios para efetivar a inclusão deste(s) aluno(s) no processo de ensino aprendizagem.

Encontrar meios de assistir essas crianças no que diz respeito a oferta de ambientes educacionais que proporcionem a elas "bem-estar, conforto, segurança, reabilitação e educação para esses alunos" (Alves, 2015, p.23). Os ajustes na rotina dessas crianças, bem como as adaptações necessárias ao bem-estar delas devem começar ainda na infância, e, certamente, permanecerão por toda vida, ou maior parte dela.

A escola como lugar de vivência do aluno com Paralisia Cerebral precisa estar adequada a essa realidade. Segundo Finnie (1980),

na criança com Paralisia Cerebral o controle da cabeça é atrasado e inadequado, provocando reações que afetam o controle do pescoço e da coluna. Qualquer escola tem que estar preparada para atender alunos com Paralisia Cerebral, garantindo conforto, segurança e controle motor. (Finni, 1980 *apud* Alves, 2015, p.23)

Nesse sentido, a escola tem que possuir mobiliário e estruturas arquitetônicas pensadas a partir dos postulados da ergonomia escolar, que garantam a mobilidade de todos que frequentam a escola.

Quanto aos recursos humanos pedagógicos, o professor precisa ser um profissional que possua formação adequada para prestar o atendimento educacional demandado do ponto de vista da especialização, sendo capaz de encontrar meios criativos para adaptar os recursos disponíveis para conduzir o processo de ensino aprendizagem de seus alunos especiais, atendendo, assim, às necessidades particulares dos mesmos.

Essas adaptações de recursos pedagógicos para um aluno com Paralisia Cerebral devem ser entendidos como auxiliares e potencializadores da capacidade do aluno em se engajar, dentro de suas limitações em processos que gerem aprendizagem, buscando sempre observar e respeitar o comprometimento motor e de fala da criança.

O uso da Tecnologia Assistiva, tem sido essencial nesse processo, focados na melhoria da comunicação e mobilidade de alunos com Paralisia Cerebral, em função das limitações de coordenação motora e/ou de comunicação oral e no propósito da melhoria na qualidade de vida destas pessoas, tornando-as mais participativas na sociedade.

O Comitê de Ajudas Técnicas-CAT, da Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República/Brasil, define a tecnologia assistiva como uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que reúne produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços com a finalidade de promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida (Galvão et al., 2009, p. 26).

Segundo Bersch e Machado (2007), Tecnologia Assistiva deve ser entendida como um auxílio, que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstâncias de deficiência. (Bersch e Machado, 2007 *apud* Brasil, 2007, p. 27).

No Brasil, as Tecnologias Assistivas são muito recentes, e consiste basicamente em um apoio que pode variar, desde bengalas, até um sistema computadorizado, que contempla questões voltadas a acessibilidade, como adequação de postura, recursos para mobilidade, comunicação alternativa, escuta assistida, dentre outras.

No caso de crianças com Paralisia Cerebral, poderá ser utilizado o método da Comunicação Aumentativa e Alternativa, como o uso de gestos, línguas de sinais, expressões faciais e uso de pranchas, principalmente para aqueles alunos que não desenvolveram a fala e a escrita. Já para aqueles alunos que não possuem o desenvolvimento motor, existem

adequações a serem feitas, utilizando os próprios materiais pedagógicos. Alguns exemplos são os engrossadores de lápis, atividades mais artesanais de colagem, velcro, material plástico, facilitando o desenvolvimento destas atividades.

Sendo assim, é importante ressaltar que a maior parte das adaptações existentes, só podem ser desenvolvidas pelo professor, quando se tem uma convivência com o aluno com Paralisia Cerebral. É somente nesta relação aluno – professor, "que se torna possível fazer as adaptações que atenderão às necessidades específicas do caso" (Alves, 2015, p.24) daquele aluno.

Outro elemento indispensável é a formação do professor, pois é preciso considerar o conhecimento científico mais do que um grande aliado no processo de formação educacional de crianças com Paralisia Cerebral, mas um agente facilitador da inclusão educacional e social dessas crianças.

Contudo, para lidar com crianças com Paralisia Cerebral, é preciso ter muito carinho e amor, seja no contexto familiar ou escolar, respeitando e compreendendo os seus limites para desenvolver suas funções corporais e cerebrais, adaptando materiais, facilitando a vivência e convivência em espaços sociais. Vale ressaltar que se faz necessário a adaptação de materiais escolares, para facilitar sua aprendizagem, oportunizando uma melhor qualidade de vida, além de buscar alternativas que facilitem a comunicação e interação entre aluno – professor e aluno – aluno.

Por fim, o professor deve estar empenhado no processo de ensino – aprendizagem, promovendo à construção do conhecimento, tornando a sala de aula um ambiente democrático, onde todos os alunos, independente de suas condições físicas, intelectuais ou motoras, tem o direito de aprender e serem incluídas, e o professor cumprir o seu dever de incluir, ensinar e respeitar todos os sujeitos.

3 METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, o método utilizado está alicerçado no Relato de Experiência [RE], que pode ter vários significados. Ancoramo-nos aqui nos postulados de Daltro e Faria (2019), para quem o RE é

um trabalho de concatenação e memória, a elaboração de um acontecido que como vê seu relator, invocando suas competências reflexivas e associativas, bem como suas crenças e posições de sujeito no mundo. Então, o trabalho narrativo da singularidade no RE é sempre e invariavelmente um trabalho de linguagem. (Daltro e Faria, 2019, p.226)

Diante disso, inicialmente, foi feita uma pesquisa bibliográfica, e selecionados alguns conceitos para enaltecer a importância do estudo e contribuir no referencial teórico necessário à discussão do tema ora em questão.

Sobre a perspectiva metodológica, o RE representa uma forma de narrativa, de modo que o autor quando narra através da escrita está expressando um acontecimento vivido. Neste sentido, o Relato de Experiência é um conhecimento que se transmite com aporte científico. Por isso, o texto deve ser produzido na 1ª pessoa de forma subjetiva e detalhada. (Grollmus; Tarrés, 2015). Por tanto, por meio de uma narrativa escrita para a comunicação de experiência realizadas, e com a utilização de observações sejam sentimentos, impressões, observações pessoais, que se desenvolve o Relato de Experiência.

Entre as áreas que utilizam o Relato de Experiência, duas são comumente encontradas, “a Educação, tendo como subáreas: Ensino e Aprendizagem, Teorias da Instrução, Métodos e Técnicas de Ensino, Avaliação da Aprendizagem e Currículo, e também, a de Ensino tendo

como subáreas: propostas educativas e Ensino de determinado conteúdo” (Dias; Therrien; Farias, 2017).

3.1 SUJEITO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada com a aluna Wenny Victoria de Oliveira Marinho, atualmente com 15 anos de idade, residente na cidade de Campina Grande no bairro da Catingueira. A mesma possui Paralisia Cerebral. Wenny nasceu de parto cesariano, posto a sua posição sentada, não havendo a possibilidade de parto normal.

A Paralisia Cerebral de Wenny se deu devido à demora na execução do parto o que causou tamanho impacto. Em consequência, a perda de líquido gerou uma falta de oxigenação no cérebro ainda na barriga da mãe, resultando nas sequelas de Paralisia Cerebral, e com 15 dias após o nascimento, Wenny foi acometida com Meningite Viral.

A princípio os médicos deram uma expectativa de vida de até 24 horas a Wenny, mas superando as expectativas a mesma passou mais de 60 dias internadas no hospital. Como já citado, aos 15 dias de nascimento ela foi acometida com Meningite Viral ainda na incubadora, o que foi considerado um agravante em seu quadro.

Após o período em que Wenny permaneceu internada no hospital, ela recebeu alta e era tida como uma criança especial, porém até então não se sabia qual a deficiência em si. Permaneceu, sob orientação médica, recebendo os cuidados necessários em casa. Por conta dessa falta de oxigenação no cérebro, ela teve seu desenvolvimento motor e de linguagem comprometido, e, infelizmente, não passou pelas fases de desenvolvimento adequadas e naturais a toda criança, o que lhe trouxe um prejuízo até os dias de hoje. Apenas em 2013, na cidade de Cabedelo – PB, Wenny conseguiu o laudo médico constatando que a mesma teria Paralisia Cerebral.

A Paralisia Cerebral de Wenny, comprometeu os seus movimentos dos membros inferiores (pernas), sendo necessário fisioterapia motora para o seu desenvolvimento, o que não resultou, ainda assim, em estrutura física para ficar em pé ou sentar sem apoio. Desde pequena é acompanhada pela APAE, na parte clínica, na parte escolar, a mesma frequentou instituições de ensino regular, e é paciente do CER – Centro Especializado em Reabilitação na cidade de Campina Grande – PB.

3.2 INSTRUMENTO DA PESQUISA

O instrumento de pesquisa adotado neste trabalho foi o relato de experiência, que foi elaborado a partir da minha vivência, com registros da vida pessoa e escolar da minha filha Wenny, bem como sua participação na vida escolar e desenvolvimento observados.

Segundo Córdula e Nascimento (2018),

Ao considerar o Relato de Experiência como expressão escrita de vivências, capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, é reconhecida a importância de discussão sobre o conhecimento. O conhecimento humano está interligado ao saber escolarizado e aprendizagens advindas das experiências socioculturais. O seu registro por meio da escrita é uma relevante possibilidade para que a sociedade acesse e compreenda questões acerca de vários assuntos, sobretudo pelo meio virtual, uma vez que o contexto contemporâneo informatizado possibilita isso. Deste modo, o conhecimento tem como objetivo a formação dos sujeitos na própria sociedade (Córdula; Nascimento, 2018, p.1-10).

Assim, a experiência é “vivida antes de ser captada pelo pensamento, apreendida pela reflexão, caracterizada em seus componentes” (Breton; Alves, 2021, p.3). O relato de experiência em contexto acadêmico busca, além da descrição da experiência vivida, a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico, pois é um instrumento da ciência, atrelada a aplicação crítica-reflexiva e o aporte teórico-metodológico.

3.3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Este relato de experiência tem como objetivo fazer uma reflexão sobre a inclusão do aluno com Paralisia Cerebral na escola regular, visando dar a conhecer e provocar a reflexão sobre como a escola está preparada para incluir esse aluno, a partir da relação que é estabelecida com os alunos que têm deficiência, a metodologia, os recursos disponibilizados para auxiliar a sua aprendizagem, e a relação da escola com a família e vice-versa.

No ano de 2013 fui morar na cidade de Cabedelo e decidi colocar Wenny para estudar, pois havia um medo muito grande em deixar Wenny com outra pessoa, dela não ter os cuidados necessários. Esses são, naturalmente, pensamentos que passam na cabeça de uma mãe que tem uma criança com deficiência, então assim fui em busca de uma escola particular. De início fui bem recebida, até o momento em que mencionei que a criança tinha Paralisia Cerebral e me foi informado que aceitava ela como aluna, mas que eu teria que pagar o valor da mensalidade da escola e mais um salário mínimo para um cuidador.

A partir daí já pude perceber o despreparo que havia na escola particular, quando a mesma deveria ser um ambiente preparado para o acolhimento e inclusão de alunos com deficiência, manifestando desconhecimento, para não dizer má fé, uma vez que a legislação assegura a obrigatoriedade por parte das redes de ensino, públicas e particulares, a oferta das condições necessárias para garantir não somente o acesso, mas principalmente a aprendizagem para essas crianças (Lei 13.146/2015). Sendo assim, fui em busca de outras alternativas que garantissem a minha filha uma educação adequada tendo em vista suas condições motoras, cognitivas e intelectuais.

Com poucas expectativas, e deparada com a realidade da “inclusão” na escola particular, fui em busca do ensino público, onde fomos muito bem recebidas. A escola que recebeu Wenny, contava desde o transporte público, ao cuidador, sala climatizada, nutricionista e diversas ferramentas pedagógicas que pudessem auxiliar ela no aprender. Eu entendia que para que a escola se transformasse em um ambiente inclusivo, fazia-se necessário que todos os profissionais da escola abraçassem esta causa, sendo uma tarefa coletiva da escola, e a partir dessa primeira experiência com Wenny em escola pública, eu pude ver isso na prática.

No contexto de uma educação inclusiva, a criança com Paralisia Cerebral deve ser, portanto, estimulada a superar suas limitações, “Para que juntos com toda a comunidade escolar façam a diferença, mostrando que é possível recriar um novo modelo de Educação Especial, com ensino de qualidade, respeitando as diferenças”. (Kronberg, 2010, p.56).

No ano de 2014 eu retornei à cidade de Campina Grande – PB, e iniciei mais uma vez a busca pela matrícula de Wenny em uma escola que a desse o suporte e atendimento especializado necessários. Levando em consideração as condições geográficas, optei por matriculá-la na creche, que ficava próximo a minha casa e seria mais fácil levá-la e trazê-la.

No ato da matrícula, surge a primeira barreira. A gestora disse que não poderia matricular Wenny se não houvesse primeiro a autorização da Secretaria de Educação de Campina Grande. Fiquei no aguardo do retorno da Gestora, mas não obtive sucesso. Em janeiro, fui presencialmente à Secretaria de Educação, e lá também não obtive respostas. Até

que próximo ao início das aulas resolvi acionar o Ministério Público, onde obtive respostas, e em menos de uma semana fui chamada até a Creche para realizar a matrícula de Wennyra.

Conforme a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (13.146/2015), a matrícula da pessoa com deficiência é obrigatória pelas escolas regulares e não limita o número de alunos nessas condições por sala de aula. As instituições de ensino, sejam elas públicas ou particulares, não podem se abster ou recusar a matrícula do aluno com deficiência, independente de qual seja.

Sendo assim, o aluno que tem Paralisia Cerebral tem garantido o direito de ser incluído na rede regular de ensino. A instituição de ensino que recebe, fica responsável por providenciar todos os meios necessários para sua inclusão, acessibilidade e aprendizagem.

Mesmo assegurada na Lei, fui questionada pela então gestora da creche se eu tinha denunciado ao Ministério Público, mesmo ela negando por duas vezes a matrícula da minha filha na escola. Esclareci que era um direito da minha filha, e que fui buscar através de meios legais a execução do direito de ela ser matriculada no ensino regular, Infantil II.

Iniciado o ano letivo, foi-me solicitado que por durante um mês eu permanesse na escola com minha filha, para que eu ensinasse a cuidadora a cuidar de Wennyra. Informei que trabalhava, e que não teria esta disponibilidade. Mesmo com esse impasse, ainda fiz o acompanhamento por duas semanas, ensinando a forma certa de alimentá-la. Também me foi dito, que diferente das outras crianças que ficavam em tempo integral na creche, Wennyra ficaria apenas um horário, o período da manhã. Quando questionei o motivo, a gestora falou que era difícil dar banho em criança com Paralisia Cerebral.

Como mãe, defensora dos direitos da minha filha, fui ao centro da cidade comprar uma bacia e produtos de higiene para que conseguissem dar banho em minha filha. Mais uma vez a gestora foi opositora, não gostou da situação, por eu exigir que a escola cumprisse sua obrigação e garantisse o direito que era da minha filha, permanecer na creche integralmente como os outros alunos.

Após um certo período, retiraram a cuidadora da escola, e mais uma vez Wennyra ficou sem o auxílio adequado. Acionei mais uma vez o Ministério Público, para que ela tivesse seu direito assegurado, travando mais uma batalha. Era perceptível a exclusão de Wennyra no espaço escola, tendo em vista que enquanto as outras crianças participavam de todos eventos na creche, ela era deixada de lado por ser uma criança com deficiência.

Conforme discussão na fundamentação teórica deste trabalho, vimos que diversos autores falam da importância da escola como acolhedora e inclusiva. Em casos de alunos com deficiência, a escola inclusiva é aquela que garante o aprendizado, convivência com todos, o direito de ir e vir, onde ninguém seja deixado para trás.

Nos anos de 2013 e 2014, muitas crianças com deficiência começaram a chegar nas escolas e creches, resultando em uma escassez de materiais, tais como fraldas, alimentação, materiais de higiene pessoal e etc. No caso de minha filha, era sempre tudo muito difícil, inclusive na parte pedagógica, onde as professoras não queriam realizar atividades com e para ela, negligenciando a educação de Wennyra.

Segundo Mantoan (2015), para ensinar com qualidade e segundo a perspectiva inclusiva, é preciso garantir ao aluno de qualquer ano/nível de escolaridade uma formação que lhe assegure passar do mundo familiar para o público, garantindo, assim “que todos aprendam, considerando sobre tudo a diversidade existente na sala de aula” (Mantoan, 2015, p.79).

No final do ano letivo de 2014, Wennyra saiu da escola, pois teria concluído o ensino infantil e iria iniciar um novo ciclo de aprendizagem no Fundamental I. Iniciamos mais uma vez, uma nova etapa, indo para outra escola. Com a adaptação do trabalho da cuidadora com Wennyra na creche onde ela permanecera até então, solicitei que a mesma fosse encaminhada à nova escola, porém, neste tempo a gestora da creche travou a saída da cuidadora. Mais uma

vez, necessitei acionar o Ministério Público para garantir esse direito, e mesmo com todos os percalços, consegui que a cuidadora acompanhasse Wenny na escola.

Acredito que um dos grandes desafios da escola inclusiva é fazer com o que as seguintes dimensões trabalhem almejando os mesmos objetivos: políticas públicas, gestão escolar, estratégias pedagógicas, famílias e parcerias. Nesta minha trajetória, percebi que principalmente a gestão escolar estava na contramão da via do cumprimento dos direitos.

De acordo com Morgado (2010),

A educação inclusiva demanda e envolve a ação direta de diferentes atores e esferas sociais que se relacionam de modo interdependente, numa perspectiva de rede. Uma equipe comprometida em se aproximar de famílias e procurar parcerias e um sólido conjunto de políticas públicas voltadas à educação inclusiva fará toda a diferença processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência ou com NEE. (Morgado, 2010, p. 80-84)

Contudo, considero essa experiência como uma verdadeira batalha pelo direito a educação de Wenny. Pois por muitas vezes as políticas públicas e leis existem, mas não garantem que esses direitos sejam cumpridos. Cabe a escola e aos sujeitos que a fazem, colocar em prática o que é garantido as pessoas com deficiência.

Foram anos e anos para que esses direitos fossem respeitados e, efetivamente, garantidos, desde frequentar uma escola, desta ser um espaço inclusivo, onde crianças e jovens possam aprender sem exclusão, com as melhores condições de ensino, de acesso, de tecnologias assistivas, de matérias didáticos.

A Declaração de Salamanca (1994), reafirma o direito à educação de cada indivíduo e o compromisso da educação com todos, sendo assim, as escolas deveriam encontrar uma maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com necessidades especiais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem principal deste trabalho traz uma contribuição extremamente relevante para o universo acadêmico, especialmente no tocante às particularidades estruturantes do processo de ensino aprendizagem de uma criança com Paralisia Cerebral, notoriamente em função da pouca literatura disponível que aborde essa temática. Ainda que se encontre publicações na área, estes estudos não costumam se inscrever no campo da educação, o que enfatiza a necessidade de se levantar questionamento e provocar a reflexão científica sobre o assunto.

Nesse sentido, a presente pesquisa objetivou lançar um olhar analítico sobre os impactos no desenvolvimento cognitivo, social, motor e de linguagem das intervenções pedagógicas no contexto da inclusão da criança com Paralisia Cerebral em ambiente escolar, lançando vistas a toda literatura sobre o assunto encontra através de um levantamento bibliográfico prévio que tratasse do tema, buscando alicerçar teoricamente o relato de experiência que vivenciei com minha filha.

A formação em Pedagogia e a seguinte busca por um aprofundamento necessário em educação especial teve especial papel na motivação para a realização desta pesquisa, o que levou a perceber a variedade de estratégias e metodologias existentes que são postas a serviço do(a) educador(a) para a elaboração e adaptação de recursos pedagógicos às necessidades específicas e individualizadas de crianças com Paralisia Cerebral.

Entendemos, em função do nosso percurso formativo em Pedagogia e de estudos outros que realizamos ao longo dos últimos anos em função das necessidades impostas pela ausência do Estado em fornecer assistência às famílias de crianças com Paralisia Cerebral que

os recursos pedagógicos adaptados podem potencializar a motivação, gerando engajamento a partir do entusiasmo resultante da percepção de que é capaz de realizar as atividades, o que, naturalmente, tende a promover um desenvolvimento mais significativo nesses alunos.

A partir de toda literatura e da experiência vivida, pareceu-nos ficar claro que a criança com Paralisia Cerebral necessita de um constante acompanhamento, para que ela consiga superar os obstáculos de um caminho excessivamente tortuoso em função de sua condição biológica.

Muitas das vezes, o que se observa é que a falta de estímulo adequado tende a gerar desânimo ou total ausência de vontade para enfrentar as dificuldades, romper barreiras e descobrir possibilidades para desenvolver novas habilidades. As próprias dificuldades motora, de fala, movimentos e o preconceito "traz efeitos negativos para o desenvolvimento global da criança com Paralisia Cerebral" (Alves, 2015, p.42), por isso se faz necessário que a escola, e o professor estejam cientes de que ambos têm um papel fundamental no acolhimento, inclusão e desenvolvimento dessas crianças.

É preciso, portanto, discutir "sobre o lugar de aprendizagem destes alunos, sendo mediada pelo profissional que, de fato, tem função e condição de facilitar e favorecer a aprendizagem de conceitos e habilidades de um indivíduo com Paralisia Cerebral" (Alves, op.cit., p.42), no caso, o professor. E a escola, tem que dar condições para que todo esse processo ocorra dentro do seu espaço físico.

Concluo esta pesquisa elevando sua importância para que não só o meio acadêmico, mas todas as pessoas, principalmente mães e pais de crianças com deficiência, sobretudo Paralisia Cerebral, tenham acesso às informações e aos direitos de seus filhos. Que a educação como um todo, sempre evolua ao ponto de se tornar cada vez mais inclusiva, que não precisemos enfrentar tantas barreiras para que crianças com Paralisia Cerebral sejam aceitas, reconhecidas, ajudadas, compreendidas e incluídas.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. G. Do N. **Paralisia cerebral e aprendizagem: o papel do pedagogo e as intervenções pedagógicas**. João Pessoa: UFPB, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1366/1/JGNA04102016.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2023.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe, 1995.

BERSCH, Rita, MACHADO, Rosângela. In: SCHIRMER, Carolina R. et al. **Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Física. Brasília/DF: MEC/SEESP, 2007. 129p.** Disponível em: Acesso em: 13/11/2023

BOOTH, T; AINSCOW, M. **Index for Inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive Values**. Bristol: CSIE, 2002.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL, **Lei no 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 1995.

BRASIL, **Lei número 13.146/2015, 06 de jul. de 2015**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRETON, H.; ALVES, C. A. **A narração da experiência vivida face ao “problema difícil” da experiência: entre memória passiva e historicidade**. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v.17, n. 44, p. 1-14, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8013/5526>. Acesso em: 02 out. 2023.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: Com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARDOSO, M. (2013). **Paralisia cerebral: possibilidades na aprendizagem escolar. Atendimento educacional especializado**. <https://aeensg2012.blogspot.com>. Acesso em 25/10/23.

CÓRDULA, E. B. L.; NASCIMENTO, G. C. C. **A produção do conhecimento na construção do saber sociocultural e científico**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/12/a-produo-do-conhecimento-na-construo-do-saber-sociocultural-e-cientfico>. Acesso em: 18 nov. 2023.

DALTRO, M. R; FARIA, A. A de. **Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v19n1/v19n1a13.pdf>. Acesso em: 17 Nov. 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 09 de 2023.

DIAS, A.M.I., THERRIEN, J. e FARIAS, I.M.S. de 2017. **As áreas da educação e de ensino na Capes: identidade, tensões e diálogos**. *Revista Educação e Emancipação*. (jun. 2017), p. 34–57.

FINNIE, Nancie A. **O manuseio em casa da criança com Paralisia Cerebral**. Ed. Manole. 2ª ed, São Paulo, 1980.

GROLLMUS, Nicholas S.; TARRÈS, Joan P. **Relatos metodológicos: difractando experiências narrativas de investigación**. Fórum Qualitative Social Research, v. 16, n. 2, mayo 2015. Disponível em: < file:///C:/Users/User%20Lenovo/Downloads/2207-Article%20Text-9561-1-10-20150426.pdf > Acesso em: 18 Nov. 2023.

JÖNSSON, T. **Inclusive education. Hyderabad Índia: THPI, 1994, p. 158.**

KRONBERG, R. **A inclusão em escolas e classes regulares.** In L. Correia (Ed.), Educação especial. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. (p.42-56). Porto: Porto Editora (2010).

LANNA JUNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional da Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011, (p. 443).

MAGALHÃES, R. C. B. P. **Processos formativos e saberes docentes em tempos de inclusão: apontamentos a partir de contribuições da educação especial.** In: SILVA, A. M. M. et al Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social Recife: Bagaço, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. 51 p.

MANTOAN, M. T. E. (2015). **Inclusão escolar o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo. Summuns Editorial.

MAZZOTA, M. A. **Fundamentos de educação especial.** Série Cadernos de Educação. São Paulo: BPCS, 2006.

MARCHESI, Á. **A prática das escolas inclusivas.** In: COLL, C. et al. (org.). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 31-47.

MENDES, E. G. **Deficiência Mental: A construção científica de um conceito e a realidade.** Tese de Doutorado - USP: São Paulo, 1995.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete Declaração de Salamanca.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em 18 Out. 2023.

MORGADO, J. (2010). **Os desafios da educação inclusiva-fazer coisas certas ou fazer certas as coisas.** In L.M.Correia. (Ed), Educação especial e inclusão-quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. (p.80-84). Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA, Conceição Aparecida Defendi de. MENDES, Elaine Cristina. ROSSLER, Maria Tereza Ferreira. **Inclusão: O início de uma trajetória – A intervenção da Terapia Ocupacional contribuindo para a inclusão educacional e social de uma criança com Paralisia Cerebral.** 2009. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/PO25531677847A.pdf>> Acesso em 25/10/2023.

OLIVEIRA, M. A. M.; SOUZA, S. F. **Políticas para a inclusão.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 245-261, out./dez. 2011. Editora UFPR.

RODRIGUES, D. Inclusão e educação: Doze olhares sob.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. P. 318.

SANTANA, A. S. A. A educação inclusiva no Brasil: trajetória e impasses na legislação.

Faculdade São Luis de França. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_8.pdf. Acesso em: 14 de novembro de 2023.

SARTORETTO, Mara Lúcia, BERSH, Rita de Cássia R., A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v.6. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

WERNECK, Claudia. Ninguém mais vai ser bonzinho na Sociedade inclusiva. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

A METODOLOGIA ATIVA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA: A Cultura Maker utilizada para ampliação e consolidação da autonomia dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Anabel de Farias Silva Cordeiro⁵

Rivaneide de Sousa⁶

Magnay Erick Cavalcante Soares⁷

RESUMO

Este artigo aborda as metodologias ativas como estratégias educacionais que promovem a participação ativa dos alunos, estimulando o pensamento crítico e a interação. Tais abordagens visam superar a aprendizagem passiva, proporcionando engajamento e desenvolvimento de habilidades diversas. O estudo resgata a origem das metodologias ativas em Rousseau e destaca a influência de pensadores como Dewey e Freire na promoção da participação ativa do aluno, aplicada nos anos iniciais do ensino fundamental, facilitando a imersão social precoce. O artigo explora a cultura maker como metodologia inovadora, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem, incentivando a criatividade e a resolução de problemas. Destaca-se o surgimento dessa cultura na década de 1960 e seu impacto no ensino, promovendo aprendizagem colaborativa e retenção de conhecimento. A relação entre a cultura maker e o desenvolvimento da autonomia dos alunos nas séries iniciais é discutida, enfatizando o fortalecimento da autoestima. A abordagem maker é vista como forma de cultivar a autonomia, conectando o aluno como protagonista de sua jornada educacional. Conclui-se que a aplicação de metodologias ativas, como a cultura maker, contribui para uma educação mais significativa e alinhada com as demandas da sociedade. A promoção da autonomia desde os primeiros anos é fundamental para o desenvolvimento integral e preparação para uma participação ativa na sociedade.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Cultura maker; Ensino fundamental; Desenvolvimento da autonomia; Aprendizagem participativa.

ABSTRACT

This article addresses active methodologies as educational strategies that promote active student participation, stimulating critical thinking and interaction. Such approaches aim to overcome passive learning, providing engagement and development of diverse skills. The study recovers the origin of active methodologies in Rousseau and highlights the influence of thinkers such as Dewey and Freire in promoting active student participation, applied in the early years of elementary school, facilitating early social immersion. The article explores maker culture as an innovative methodology, placing the student at the center of the learning process, encouraging creativity and problem solving. The emergence of this culture in the 1960s and its impact on teaching stands out, promoting collaborative learning and knowledge retention. The relationship between maker culture and the development of student autonomy in the initial grades is discussed, emphasizing the strengthening of self-esteem. The maker

⁵ Graduanda do curso de pedagogia na instituição UNIESP. E-mail: anabelfarias1515@gmail.com

⁶ Graduanda do curso de pedagogia na instituição UNIESP. E-mail: rivaneide.sousa65@gmail.com

⁷ Professor orientador do Centro Universitário UNIESP. E-mail: magnay.soares@iesp.edu.br

approach is seen as a way of cultivating autonomy, connecting the student as the protagonist of their educational journey. It is concluded that the application of active methodologies, such as maker culture, contributes to a more meaningful education aligned with the demands of society. Promoting autonomy from an early age is fundamental for integral development and preparation for active participation in society.

Keywords: Active methodologies; Maker culture; Elementary School; Development of autonomy; Participatory learning.

1 INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais, as mudanças sociais impactaram profundamente a educação, que historicamente adotou abordagens metodológicas tradicionais. Para se adaptar a essa nova realidade e manter os alunos engajados nos processos de ensino aprendizagem, as escolas precisaram atualizar suas estratégias pedagógicas.

A tradicional disposição de alunos em fileiras, passivamente recebendo informações do professor, vem sofrendo transformações ao longo das últimas décadas, através de abordagens pedagógicas inovadoras, que incentivam a participação ativa dos estudantes, buscando coloca-los no papel de protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

Ser professor hoje envolve não apenas transmitir conteúdo, mas também guiar os alunos para que se tornem autônomos na construção de conhecimento. Isso exige que os educadores estejam preparados para mediar a aprendizagem através dessas novas metodologias, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de promover um ensino mais eficaz (Mota, Rosa, 2018).

As metodologias ativas surgiram na década de 1980 contrariando o ensino tradicional, promovendo um ambiente de aprendizagem onde os alunos são incentivados a se envolverem de maneira ativa, participativa e colaborativa na construção do conhecimento. Essa abordagem busca promover de maneira independente, a autonomia e o pensamento crítico dos estudantes, através de atividades práticas, colaborativas e contextualizadas.

A metodologia ativa valoriza a aplicação do conhecimento em situações do mundo real, estimulando a resolução de problemas, o debate de ideias e a exploração de diferentes perspectivas.

Nesse contexto, o professor assume o papel de facilitador, guiando e apoiando os alunos em sua jornada de aprendizado, em vez de ser a única fonte de informação. No cenário educacional atual, as metodologias ativas têm se mostrado uma estratégia pedagógica eficaz para engajar os alunos, tornando o processo de ensino aprendizagem mais significativo e preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo (Mota, Rosa, 2018, Baldez, Martins, 2017).

A Cultura Maker foi definida como uma evolução do conceito Faça Você Mesmo (Do-It-Yourself), incorporando tecnologias como Arduíno, impressoras 3D, cortadoras a laser, kits de robótica e máquinas de costura para promover aprendizado através da criação e exploração.

A disseminação da cultura Maker foi facilitada pela internet, conectando entusiastas e permitindo a divulgação de vídeos e manuais de experimentos. Essa abordagem enfatiza o processo de “fazer” e experimentar, rompendo com a abordagem de sala de aula que apenas repassa informações concretas (Raabe, Gomes, 2018).

Observando o conceito de cultura Maker, sua fundamentação e objetivos é possível inferir que sua aplicação, no processo de ensino- aprendizagem, envolve a criação de

ambientes educacionais dinâmicos e envolventes, onde os alunos são incentivados a explorar, criar e aprender através da prática, capacitando-os a se tornarem cidadãos mais preparados e inovadores em uma sociedade em constante transformação.

Compreender melhor, portanto, o potencial pedagógico da metodologia ativa Cultura Maker, no contexto do processo de ensino aprendizagem, justifica a importância da realização desta pesquisa, uma vez que entendemos ser necessário ampliar os espaços de discussão acerca da utilização dessas novas estratégias pedagógicas características das novas gerações.

Nesse sentido, esta pesquisa se propõe investigar a integração da cultura Maker nas práticas educacionais como uma metodologia ativa eficaz para o desenvolvimento da autonomia dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS

Os métodos considerados como ativos são abordagens de ensino que envolvem os alunos de maneira ativa, incentivando-os a se tornarem protagonistas do processo de aprendizagem. Essas abordagens estimulam os estudantes a pensar e participar ativamente, em vez de simplesmente desempenharem o papel de ouvintes passivos (Santos; Castaman, 2022). As metodologias ativas se definem como abordagens de ensino que,

[...] metodologias de ensino que envolvem os alunos em atividades diferenciadas, isto é, que envolvem vários aspectos e maneiras de ensino a fim de desenvolver habilidades diversificadas. Mais precisamente quer tornar o aluno mais ativo e proativo, comunicativo, investigador [...]. (Dumont; Carvalho; Neves, 2016, p. 109)

As metodologias ativas, segundo Santos e Castaman (2022), representam abordagens de ensino que buscam envolver os alunos de forma ativa, estimulando-os a desempenhar papéis centrais no processo de aprendizagem, em contraposição a uma posição passiva de mero receptor de informações. Em outras palavras, essas abordagens têm como objetivo incentivar os estudantes a pensar, participar e interagir ativamente no processo educacional.

De acordo com Santos e Castaman (2022) a definição das metodologias ativas é apresentada, destacando que essas estratégias pedagógicas têm como propósito criar um ambiente de ensino no qual os alunos sejam envolvidos de maneira engajada em atividades que facilitam a conexão com o contexto, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e o processo de construção de conhecimento.

Mendes et al (2022) destacam que, as metodologias ativas emergiram na década de 1980 como uma alternativa à tradicional abordagem de aprendizagem passiva, na qual a única estratégia didática predominante era a apresentação oral dos conteúdos pelo professor, tornando as aulas mais teóricas e menos engajadoras.

É importante ressaltar que a natureza dos métodos ativos não é uma inovação recente. Abreu (2009) observa que os primeiros indícios desses métodos remontam à obra "Emílio" de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), citada por Diesel, Baldez e Martins (2017) como considerado o primeiro tratado de filosofia e educação no mundo ocidental. Nessa obra, a ênfase recai na experiência em vez da teoria.

Na construção das metodologias da Escola Nova, um ponto fundamental a ser destacado é a ênfase dada à atividade e ao interesse do aluno em contraposição aos do professor. Nesse contexto, John Dewey desempenhou um papel significativo por meio de sua visão da Escola Nova. Ele argumentou que a aprendizagem é uma consequência direta da ação, o que coloca o estudante no epicentro dos processos de ensino e aprendizagem.

Dewey, assim, foi um dos principais defensores dessa abordagem que prioriza a participação ativa do aluno. Nesse sentido, as metodologias ativas têm suas raízes no princípio teórico de Paulo Freire, que advogava por uma abordagem pedagógica centrada na liberdade e na inovação, com a premissa de cultivar a autonomia do estudante em seu próprio processo de aprendizagem (Diesel; Baldez; Martins, 2017).

De acordo com Fonseca e Mattar (2017), Paulo Freire argumenta que a educação não deve se apoiar na visão dos seres humanos como 'vasilhas vazias' a serem preenchidas com conteúdo. Em vez disso, a educação deve ser centrada na problematização das relações dos indivíduos com o mundo, indo além do mero depósito de informações.

Tendo em vista esta realidade, é possível observar que o uso das metodologias ativas no desenvolvimento educacional, é de suma importância para a imersão do aluno na sociedade, bem como para prepará-lo para a sua participação social ativa. Sendo assim, a sua aplicação nos anos iniciais do ensino fundamental, como forma de “imersão precoce”, potencializará os resultados.

Para Arão, Silva e Lima (2018), a forma de aprendizagem ativa possibilita uma construção de conhecimento de fácil compreensão e mais dinâmica para os estudantes, enquanto que para os docentes, proporciona um modo de conhecer e esquematizar as dificuldades de cada aluno, principalmente de acordo com cada nível de aprendizagem, para que seja feita uma abordagem individualizada.

A aplicação das metodologias ativas nos primeiros anos do ensino fundamental, tem se mostrado um método facilitador da aquisição de aprendizagem na leitura e escrita dos alunos, à medida que promove a interação entre estes discentes e o professor, para discussões e formações de hipóteses, além da associação com imagens, trazendo-os de forma imersiva e ativa para a sala de aula, e auxiliando no estímulo da aprendizagem.

Conforme argumentado por Arão, Silva e Lima (2018), os estudantes, individualmente, desenvolvem suas próprias estratégias de aprendizado da leitura e escrita. Eles buscam construir seu conhecimento através da formulação de hipóteses e do confronto com conflitos cognitivos, o que, por sua vez, impulsiona seu progresso em relação ao sistema de escrita. Nesse contexto, as autoras enfatizam que o conhecimento surge como um resultado a ser produzido pelo próprio aprendiz.

Hammerschmidt e Aires (2023) destacam ainda que, nos anos iniciais da infância, as crianças tendem a ser mais curiosas e questionadoras a respeito de si e do mundo, fato este que agrega ainda mais na aplicação das metodologias ativas nos anos iniciais do ensino fundamental, pois o estímulo à autonomia e ao protagonismo educacional advindos dessas metodologias, tendem a potencializar esta certa "cobiça natural" pelo aprender, fazendo com que a aprendizagem se torne mais prazerosa, significativa e duradoura.

3.2 CULTURA MAKER: uma metodologia ativa aplicada no processo de ensino aprendizagem

A cultura Maker aplicada no processo de ensino-aprendizagem representa uma abordagem educacional inovadora que coloca o aluno no centro do desenvolvimento do conhecimento, encorajando a criatividade, o trabalho prático e a resolução de problemas.

De acordo com Dos Santos (2022), a cultura Maker, que teve seu surgimento no final da década de 1960, pode ser conceituada como um movimento que estimula fortemente a criação de ferramentas para uso pessoal, empregando a criatividade e a prática efetiva, representando, de fato, a ideia de "colocar as mãos na massa" no desenvolvimento de ideias.

Em termos de sua origem, o movimento Maker começou a se popularizar por volta do ano 2000, mas ganhou notoriedade significativa em 2005, quando Dale Dougherty lançou a

revista Make Magazine. Essa publicação abordou projetos e eventos relacionados à tecnologia e robótica, contribuindo para a difusão e destaque do movimento (Santos, 2022).

Como explanado por Azevedo (2019), na cultura Maker, os autores influentes são Dewey, Freire, Papert e Blikstein. Dewey advoga por um modelo educacional centrado no aluno, desafiando práticas tradicionais religiosas com a escola progressista. Freire propõe uma educação crítica e empoderadora, contrastando com a educação bancária. Papert segue as ideias de Piaget e contribui com a tecnologia na educação. Blikstein, pioneiro em FabLabs educacionais e criador do projeto FabLearn, promove a cultura Maker nas escolas.

Conforme Raabe e Gomes (2018), muito antes do advento dos FabLabs como ambientes de aprendizado, Papert já havia alcançado êxito na implementação de uma escola fundamentada nos princípios do movimento Maker. Ele estabeleceu um espaço de aprendizado em uma instituição voltada para a reabilitação de jovens infratores, onde os alunos tinham a oportunidade de adquirir conhecimento por meio da prática de construir objetos e projetos.

Um passo crucial na reunião de pesquisadores dedicados ao Maker na Educação foi a criação da rede FabLearn. Trata-se de uma rede de pesquisa colaborativa que tem como missão espalhar conceitos, boas práticas e recursos para apoiar uma comunidade global de educadores, pesquisadores e tomadores de decisões comprometidos em incorporar os princípios do aprendizado Maker tanto na educação formal quanto na informal (Raabe; Gomes, 2018).

Segundo Santos (2022), o movimento Maker é baseado em uma cultura de fomento à criatividade e à conscientização do consumo, enfatizando o uso eficiente dos recursos por meio do reaproveitamento de ideias. Como discutido por Fagundes (2016), com o crescimento global desse movimento, educadores buscam integrá-lo à cultura escolar devido à necessidade da sociedade atual de uma abordagem educacional colaborativa que inspire os estudantes a participarem ativamente em processos de criação e empreendedorismo.

A cultura Maker se relaciona a uma abordagem educacional centrada no aluno, que o capacita a construir seu próprio conhecimento. Isso envolve explorar seus interesses e experiências, permitindo que aprenda com erros e sucessos. Essa abordagem proporciona uma sensação de realização ao compreender tópicos relevantes para sua vida (De Paula; Oliveira; Martins, 2019).

Conforme Azevedo (2019), na cultura Maker, a maioria das atividades se fundamenta no destrucionismo de Papert (1980), promovendo o protagonismo dos estudantes na criação de projetos e compartilhamento de objetos. Esse ambiente educacional construcionista estimula o desenvolvimento das habilidades criativas e produtivas dos alunos, tornando-os protagonistas na solução de problemas e no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, o que se destaca em praticamente todas as iniciativas é um aumento significativo no engajamento dos estudantes. O ressurgimento do entusiasmo pelo aprendizado e a presença na escola são ganhos notáveis e difíceis de mensurar proporcionados pelo Maker na Educação (Raabe; Gomes, 2018).

A cultura Maker é valorizada nas escolas, sendo uma aliada no processo de aprendizagem. Permite aos alunos desenvolver habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular BNCC de forma fácil e interativa. Ao introduzi-la na sala de aula, adotamos uma metodologia ativa, onde o aluno é o protagonista do seu aprendizado, promovendo abordagem interdisciplinar e diversificada que melhora a apresentação dos conteúdos aos estudantes (Barros, 2022).

De acordo com o Ministério da Educação (2017), a cultura Maker se destaca como uma abordagem que contribui para a formação integral dos estudantes, estimulando a criatividade, a resolução de problemas e o trabalho colaborativo. Essa perspectiva alinhada

com a BNCC reforça a importância da cultura Maker como uma estratégia pedagógica que engaja os alunos de forma significativa em seu processo de aprendizagem.

A cultura Maker, na educação, ganha importância ao proporcionar uma abordagem inovadora e significativa para o ensino e a aprendizagem, como apontado por Souza et al. (2021). Ao envolver os alunos de forma ativa e estimular a criatividade, a cultura Maker contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais e promove uma educação mais engajadora e contextualizada.

Promover a cultura Maker nas escolas é fundamental para garantir uma educação de qualidade, em que os alunos se tornem produtores de conhecimento e deixem de ser passivos em sala de aula, sem encontrar significado nas atividades. Ao adotar métodos alternativos de ensino, como a cultura Maker, é possível estimular cada vez mais os estudantes, despertando sua criatividade, esforço e espírito inovador. Esses investimentos no ensino podem trazer benefícios significativos para o aprendizado dos alunos (Barros, op.cit.).

3.3. METODOLOGIA ATIVA CULTURA MAKER: desenvolvimento da autonomia dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental

A formação de estudantes protagonistas é alcançada por meio do fortalecimento da autoestima, do sentimento de confiança e do desenvolvimento intelectual. Esses aspectos são claramente atingidos quando utilizamos o movimento Maker, que favorece o aprendizado, desenvolvendo a conexão do aluno como personagem principal (Rodrigues; Palhano; Vieceli, 2021).

Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, enfatiza a importância da autonomia na educação, argumentando que a prática educativa deve ser orientada por uma ética universal que desenvolve a autonomia, a capacidade crítica e a valorização da cultura e conhecimentos empíricos.

A elaboração de personas incentiva a empatia ao colocar-se no lugar do outro, enriquecendo a perspectiva dos estudantes ao considerar as características e necessidades de indivíduos de diferentes contextos. Isso também estimula a utilização de criatividade, técnicas e tecnologia na criação de projetos para benefício comum, abrangendo aspectos sociais, culturais e ambientais, como emprego, cultura e sustentabilidade (Lopes et al., 2019).

Além disso, promove-se a partilha de conhecimento, técnicas e soluções ao longo do processo, enfatizando a importância do conhecimento livre e sua contribuição para a autonomia dos aprendizes em relação às disciplinas. Nesse sentido, a abordagem do ensino Maker em conformidade com as diretrizes da abordagem CTS desempenha um papel significativo na formação abrangente do indivíduo, conforme respaldado pela BNCC, cultivando habilidades cognitivas e responsabilidade social para uma sociedade mais saudável (Lopes et al., op.cit.).

O centro do movimento Maker reside na experimentação, oferecendo à educação oportunidades para promover a aprendizagem colaborativa e a resolução criativa e empática de problemas. Essas atividades também estão associadas a uma maior retenção de conhecimento. Além disso, desafios e situações de resolução de problemas capacitam os estudantes, colocando-os no centro de seu processo de aprendizagem (Brockveld; Teixeira; Silva, 2017).

Nos espaços Maker, os estudantes desfrutam de liberdade para criar, construir, modificar e transformar objetos, o que, por sua vez, estimula o desenvolvimento intelectual do aprendiz. À medida que esses espaços Maker se integraram ao ambiente escolar, os fablabs foram introduzidos com o propósito de promover o protagonismo dos alunos e permitir que eles apliquem o conhecimento teórico na prática. Isso tem proporcionado uma série de contribuições valiosas para o processo de ensino e aprendizagem (SOUZA, 2021).

De acordo com Souza (2021), a cultura Maker representa uma inovação no modelo tradicional de ensino, pois cria espaços pedagógicos que permitem aos alunos aprender de forma autônoma, seja construindo ou transformando. Este movimento defende a autonomia do indivíduo, promovendo um aprendizado prático, onde o conhecimento é construído através da experiência.

Segundo Barbieri, Silva e Baccin (2022), a cultura Maker se concentra no uso e aprendizado de habilidades práticas que são aplicadas de forma criativa em diferentes situações. No contexto escolar, essa cultura é vista como uma abordagem participativa que incentiva os alunos a colaborarem entre si enquanto aprendem através da criação de novos itens. Destaca-se que, em um ambiente Maker, os alunos têm a oportunidade de colaborar de forma interdisciplinar e aprender de forma autodirigida, além de estimular a criatividade e a resolução de problemas.

Segundo Carvalho (2018), a cultura Maker é fundamental para o desenvolvimento de projetos inovadores no processo de ensino-aprendizagem, tanto na escola quanto fora dela. Dewey (2011) complementa que a escola deve ensinar o aluno a pensar, utilizando práticas manuais como instrumentos para a maturação emocional e intelectual. Isso transforma a sala de aula em um ambiente que valoriza a prática e incentiva o pensamento crítico. Assim, são elaboradas atividades que extrapolam os currículos escolares, estimulando a proatividade, liderança, trabalho em equipe, habilidades tecnológicas e criatividade (Oliveira, Alcântara e Silva, 2022).

Paula (2022) defende que o movimento educacional recente tem como objetivo fomentar a criação, pesquisa, resolução de problemas e autonomia, incentivando os alunos a expandir seus conhecimentos além do que é ensinado em sala de aula. Nesse contexto, o aluno é colocado como o principal ator de seu aprendizado, integrando diversas áreas como robótica, programação, tecnologias digitais, costura, marcenaria e materiais recicláveis em uma abordagem prática. Através de métodos atrativos e lúdicos, busca-se desenvolver habilidades como criatividade, pensamento crítico e trabalho em equipe.

3 METODOLOGIA

O presente artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa.

De acordo com De Sousa (2021), a pesquisa bibliográfica encontra seu foco principal no âmbito acadêmico, onde busca aprimorar e atualizar o conhecimento através de uma análise científica de obras já publicadas. Essa estratégia tem como objetivo aprofundar a compreensão de um tema específico, aproveitando-se do acervo literário existente para enriquecer e fundamentar o entendimento.

Para Andrade (2010, p. 25):

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).

A pesquisa qualitativa, de acordo com Neves (1996), é caracterizada por ser direcionada ao longo de seu desenvolvimento, não visando a enumeração ou medição de eventos. Ao contrário dos métodos quantitativos, ela geralmente não faz uso de instrumental estatístico para analisar os dados. O foco de interesse na pesquisa qualitativa é amplo, partindo de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos.

Conforme os postulados de Minayo (1995), entende-se:

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 1995, p.21-22)

Nesse sentido, o modelo interpretativista se fez necessário em função da compreensão que temos de que "o significado não é o resultado da intenção individual, mas da inteligibilidade interindividual", construído sócio-historicamente ao longo do tempo. Assim, destinamos atenção especial à análise da metodologia ativa, especificamente cultura maker, como uma estratégia aplicada nas séries iniciais do ensino fundamental com o propósito de estimular o desenvolvimento da autonomia dos alunos com relação ao processo de ensino aprendizagem.

A condução do estudo se dará por meio de uma investigação bibliográfica, buscando aprofundar a descrição das diversas abordagens já existentes nesse âmbito. A coleta de informações será realizada utilizando-se de bases de dados conceituadas, entre as quais se destacam o Google Acadêmico e a plataforma Scielo.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

A partir da análise dos achados expostos no presente estudo, foi possível observar que a cultura Maker, como forma de metodologia ativa, busca em sua implementação a autonomia dos alunos, fazendo com que os mesmos sejam capazes de criar sua própria forma de aquisição de conhecimento, através da confecção e uso de recursos para tal, fomentando o estímulo à criatividade e maior engajamento durante as aulas.

Paulo Freire, em sua obra "Pedagogia da Autonomia", enfatiza a importância da autonomia na educação, argumentando que a prática educativa deve ser orientada por uma ética universal que desenvolve a autonomia, a capacidade crítica e a valorização da cultura e conhecimentos empíricos.

Em concordância com este dado, Azevedo (2019) explana também que a autonomia gerada nos alunos, através do movimento Maker, além de auxiliar no protagonismo, também impulsiona o desenvolvimento de habilidades cognitivas que beneficiam os estudantes na resolução de problemas, e nas relações interpessoais no ambiente escolar, como citado por Barbieri, Silva e Baccin (2022) que elucidam esta metodologia como incentivadora da aprendizagem interdisciplinar e o trabalho em equipe, concomitantemente refletindo este comportamento quando em contato com a sociedade.

Este enfoque é fundamental para desenvolver projetos inovadores no processo de ensino-aprendizagem, como apontado por Carvalho (2018), que destaca a importância da cultura Maker para o desenvolvimento de habilidades tecnológicas, criatividade, pensamento crítico e trabalho em equipe.

Outro achado importante relacionado à aplicação da metodologia cultura Maker nos anos iniciais do ensino fundamental, foi a potencialização da autoestima e confiança dos

alunos, que é encorajada ao tratá-los como personagens principais do seu processo de ensino aprendizagem, como bem citado por Rodrigues, Palhano e Viceli (2021), que demonstram a formação dessa autoestima também ao notarem o desenvolvimento de habilidades significativas, que trazem o sentimento de utilidade e importância aos alunos.

Menezes (2020) acrescenta que essa forma de autonomia instigada nos alunos através do movimento Maker, está relacionada não apenas com o processo de autoconfiança, mas também com o sentimento de liberdade, de poder realizar algo sozinho, ser capaz de fomentar um pensamento crítico sobre algo, planejar sua execução e realizar sua função de forma livre e, muitas vezes independente, sendo uma das características mais citadas por educadores, quando se trata dos efeitos da aplicabilidade da cultura maker nos anos iniciais do ensino fundamental.

Consonante ao reflexo da cultura Maker na sociedade, Lopes et al, (2019) ilustram que ela se faz de extrema importância no mundo atual, por possibilitar a conexão da escola com a tecnologia, por meio não só de disciplinas na sala de aula, mas também pela criação de projetos escolares que imergem os alunos na construção de ferramentas e objetos, que podem vir a servir a população. Este tipo de iniciativa, educa o aluno a estar atento às necessidades de sua comunidade, e da sociedade em geral, favorecendo sua conscientização enquanto cidadão.

A partilha de conhecimento, técnicas e soluções ao longo do processo, em consonância com as diretrizes da abordagem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), conforme Lopes et al. (2019), destaca a importância do conhecimento livre e sua contribuição para a autonomia dos aprendizes. Essa abordagem, respaldada pela Base Nacional Comum Curricular, busca cultivar habilidades cognitivas e responsabilidade social para uma sociedade mais saudável.

Outro enfoque sobre o cenário da cultura Maker e a sociedade, apresentado por Soster, Almeida e Silva (2020), é que, além do trabalho em equipe dos próprios alunos dentro dos projetos e iniciativas escolares, eles também podem contar com a participação da comunidade no compartilhar de saberes, e no apoio às intervenções propostas, auxiliando no planejamento e na prática pedagógica, pois, de acordo com os autores, dentro desta metodologia, a relação entre comunidade e escola também se torna fundamental para contribuir com a aprendizagem dos alunos.

Não obstante, a colaboração do aluno para com a sociedade, atribuída através do emprego da cultura Maker, gera nestes estudantes um pensamento crítico, principalmente por compreenderem a sua importância no mundo, e também as mudanças que podem ser feitas através do seu conhecimento. Tudo isso reforça a autoestima e autoconfiança dos alunos, e faz com que eles tenham mais interesse em adquirir conhecimento, gerando um ciclo em que o processo de aprendizagem se torna satisfatório.

Neste aspecto, Paula (2022) salienta que para o planejamento e confecção dos materiais e objetos de aprendizagem, ou de resultado da aprendizagem, não necessariamente são utilizadas vertentes tecnológicas, mas materiais recicláveis também são usados, e outros materiais já feitos podem ser reaproveitados, tudo será válido, se estimulado o protagonismo, senso de liderança e encorajamento do aluno. Dessa forma, além de outros itens, a criatividade, o entusiasmo e a solução de problemas, serão bem representados e estimulados.

Suplementando os achados deste estudo, viu-se também que, existem inúmeros benefícios na prática da cultura Maker, ao ser comparada com o ensino tradicional, tendo em vista que, como citado por Santos et al, (2022), usualmente, o ensino tradicional não estimula formas divergentes e lúdicas de aprendizagem, além de se tornar um processo robótico, no qual, o professor é apenas o transmissor do conhecimento, enquanto que os alunos são apenas ouvintes.

Os espaços maker, introduzidos nos ambientes escolares por meio dos fablabs, conforme discutido por Souza (2021), proporcionam liberdade para criar, construir, modificar e transformar objetos, estimulando o desenvolvimento intelectual do aprendiz. Essa integração tem sido valiosa para o processo de ensino e aprendizagem, consolidando a cultura Maker como uma inovação no modelo tradicional de ensino.

Em síntese, a cultura Maker emerge como uma abordagem pedagógica transformadora, colocando o aluno como protagonista de seu aprendizado. Ao integrar práticas manuais, tecnologia, e colaboração, ela visa não apenas transmitir conhecimento, mas cultivar a autonomia, criatividade e habilidades necessárias para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante evolução.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o contexto a metodologia ativa, aliada à cultura maker, representa uma abordagem inovadora e eficaz para ampliar e consolidar a autonomia e responsabilidade dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental. Ao adotar práticas que incentivam a aprendizagem ativa e a resolução de problemas de maneira prática e criativa, os alunos são instigados a assumir um papel mais ativo em seu processo educacional.

A cultura Maker, centrada na ideia de "faça você mesmo" e na criação de projetos tangíveis, proporciona oportunidades para que os estudantes desenvolvam habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e tomada de decisões. Ao participarem ativamente na concepção e execução de projetos, os alunos não apenas adquirem conhecimento de forma mais significativa, mas também desenvolvem um senso de responsabilidade sobre seu próprio aprendizado. Isso contribui para a formação de indivíduos autônomos, motivados e preparados para enfrentar desafios de maneira independente, características essenciais para o desenvolvimento pessoal e acadêmico nas séries iniciais do ensino fundamental.

As metodologias ativas são descritas como abordagens que incentivam a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, afastando-se de uma postura passiva. Essas abordagens visam estimular o pensamento crítico, a participação ativa e a interação dos estudantes.

A cultura Maker é introduzida como uma metodologia ativa inovadora, colocando o aluno no centro do desenvolvimento do conhecimento. Seu surgimento nas últimas décadas é contextualizado, destacando figuras como Dewey, Freire, Papert e Blikstein como influentes nesse movimento. A abordagem Maker é apresentada como uma forma de estimular a criatividade, o trabalho prático e a resolução de problemas, conectando o aprendizado à prática.

A aplicação da cultura Maker nos anos iniciais do ensino fundamental é discutida em detalhes, ressaltando seu impacto positivo na aprendizagem da leitura e escrita. Destaca-se a importância da interação entre alunos e professores, discussões e formação de hipóteses, bem como a associação com imagens para tornar o aprendizado mais imersivo e ativo. A autoria e construção do conhecimento pelo próprio aprendiz são enfatizadas como resultados desse processo.

A autonomia dos alunos é central no texto, tanto no contexto das metodologias ativas quanto na cultura Maker. A ideia de Paulo Freire sobre a não concepção dos alunos como 'vasilhas vazias' é resgatada, e a autonomia é vista como um objetivo essencial no desenvolvimento educacional. A cultura Maker é destacada como uma ferramenta eficaz para promover a autonomia, permitindo que os alunos construam seu próprio conhecimento, experimentem, errem e tenham uma abordagem mais prática e independente.

Ao analisar os resultados da pesquisa, observa-se a forte conexão entre a cultura maker e o desenvolvimento da autonomia dos alunos. A metodologia ativa se mostra uma ferramenta eficaz para engajar os estudantes, estimular a criatividade e promover uma aprendizagem mais significativa. Os benefícios da cultura Maker não se restringem apenas ao ambiente escolar, mas também se estendem à sociedade, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Os resultados apresentados no texto sugerem que a cultura Maker é uma abordagem inovadora e eficaz para o ensino, proporcionando uma educação mais engajadora, prática e alinhada às necessidades da sociedade atual. A autonomia dos alunos, estimulada por essa abordagem, emerge como um fator crucial para o desenvolvimento integral dos estudantes. Portanto, a cultura Maker não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma transformação profunda no modo como concebemos e implementamos o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- ARÃO, M. S. R., SILVA, A. M. F. S, LIMA, I. A. A metodologia ativa no processo ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. **Conedu**. Brasil, 2018.
- BARBIERI, Simone Corte Real et al. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS POSSIBILIDADES DE ENSINAGEM PARA A CULTURA MAKER. **Revista Edutec-Educação, Tecnologias Digitais e Formação Docente**, v. 2, n. 1, p. 1-25, 2022.
- BROCKVELD, M. V. V., TEIXEIRA, C. S., SILVA, M. R. A Cultura Maker em prol da inovação: boas práticas voltadas a sistemas educacionais. **Conferência Anprotec 2017**. Rio de Janeiro, 2017.
- DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
- DUMONT, Luiza Mirante Moraes; CARVALHO, Regina Simplício; NEVES, Álvaro José Magalhães. O peerinstruction como proposta de metodologia ativa no ensino de química. *JournalOf Chemical EngineeringAndChemistry*: **Revista de Engenharia Química e Química**, Viçosa, v. 2, n. 3, p. 107-131, 2016.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. 25. **São Paulo: Paz e Terra** (Coleção Leitura), 1996.
- FONSECA, Sandra Medeiros; MATTAR, João. Metodologias ativas aplicas à educação a distância: revisão da literatura. **Revista EDaPECI**, v. 17, n. 2, p. 185-197, 2017.
- HAMMERSCHMIDT, V. L. V. AIRES, J. P. A utilização das metodologias ativas nas aulas de Ciências do ensino fundamental - Anos Iniciais: Revisão Sistemática. **Revista Foco**. Paraná, v.16, n.04, p.01-17, 2023

LOPES, L. O., OLIVEIRA, P. R. P., SANTOS, K. F., POMARI, E., THULER, D. O “Maker” na Escola: uma Reflexão sobre Tecnologia, Criatividade, e Responsabilidade Social. **Ctrl+E** 2019. Recife, 2019.

MENDES, Ijosiel et al. METODOLOGIAS ATIVAS: A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 1, p. 270-291, 2023.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

OLIVEIRA, M. ALCÂNTARA, S. SILVA, A.K.F. cultura maker e formação docente: reflexões no contexto da pedagogia. **CONEDU**. Brasil, 2023.

OLIVEIRA, R. E.; SANTOS, C. A. M.; SOUZA, E. E. Aplicação de conceitos e práticas de atividades do movimento maker na educação infantil–I - um relato de experiência para o ensino fundamental 1. In: CB–E - Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2018. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wie.2018.275>>

PAULA, Bruna Braga de. Cultura maker na educação: uma abordagem integrada ao ensino. 2022.

RODRIGUES, Greice Provesi Paes; PALHANO, Milena; VIECELI, Geraldo. O uso da cultura maker no ambiente escolar. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 33, 31 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/33/o-uso-da-cultura-maker-no-ambiente-escolar>

SANTOS, D. F. A.; CASTAMAN, A. S. Metodologias ativas: uma breve apresentação conceitual e de seus métodos. **Revista Linhas**, v. 23, n. 51, p. 334-357, 2022.

SOUSA, A. S., OLIVEIRA, G. S., ALVES, L. H. (2021). A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, 20(43).

SOUZA, L. S. A cultura Maker na educação: perspectivas para o ensino e a aprendizagem de matemática. Trabalho de Conclusão de Curso. Goiás, 2021.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S.. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, Acesso em: 30 ago 2023.

BRINCANDO E APRENDENDO: a ludicidade como técnica facilitadora da aprendizagem na educação infantilAmanda Felismino dos Santos Nascimento⁸Ana Paula Alves da Silva⁹Elizabeth de Sousa Rodrigues¹⁰Magnay Erick Cavalcante Soares¹¹**RESUMO**

As atividades lúdicas podem desempenhar um papel relevante no processo de ensino aprendido e no desenvolvimento da criança na Educação Infantil em seus múltiplos aspectos: cognitivo, afetivo, social, motor, ético, estético, entre outros, e expressam o modo pelo qual uma criança reflete, ordena, constrói e reconstrói o mundo à sua maneira. Desse modo, motivados pela inquietação de compreender melhor de que maneira a ludicidade pode ajudar no processo de ensino aprendizagem das crianças na Educação Infantil, este trabalho busca analisar a importância do lúdico no desenvolvimento global da criança através da identificação e análise dos benefícios dos jogos e das brincadeiras enquanto instrumentos metodológicos facilitadores do processo de ensino aprendizagem. O desenvolvimento de atividades lúdicas na educação infantil pode reestruturar o espaço e tempo escolares e, principalmente, as relações estabelecidas entre as crianças e o conhecimento, das crianças entre si e com suas professoras. Torna-se importante, portanto, conhecermos melhor os limites e as possibilidades das atividades lúdicas na educação infantil e o que está em “jogo” na vida cotidiana escolar de nossas crianças e professoras.

Palavras-chave: educação, criança, lúdico, cotidiano escolar.

ABSTRACT

Playful activities can play a relevant role in the teaching-learning process and in the child's development in Early Childhood Education in its multiple aspects: cognitive, affective, social, motor, ethical, aesthetic, among others, and express the way in which a child reflects, orders, builds and rebuilds the world in your own way. Thus, motivated by the concern to better understand how playfulness can help in the teaching-learning process of children in Early Childhood Education, this work seeks to analyze the importance of playfulness in the child's overall development through the identification and analysis of the benefits of games and of games as methodological instruments that facilitate the teaching-learning process. The development of playful activities in early childhood education can restructure school space and time and, mainly, the relationships established between children and knowledge, between children and their teachers. It is important, therefore, to better understand the limits and

⁸ Aluna graduanda do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIESP. E-mail: amandafelismino97@gmail.com

⁹ Aluna graduanda do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIESP. E-mail: anapaulaalvesdasilv@gmail.com

¹⁰ Aluna graduanda do curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIESP. E-mail: elizabethfrancisca2015@gmail.com

¹¹ Professor orientador do Centro Universitário UNIESP. E-mail: magnay.soares@iesp.edu.br

possibilities of playful activities in early childhood education and what is “at stake” in the daily school lives of our children and teachers.

Keywords: education, child, play, school daily life.

1 INTRODUÇÃO

O ato de brincar existe na vida dos seres humanos desde a Antiguidade, e em diversas regiões geográficas, conforme apontam as evidências históricas. A brincadeira faz parte da natureza da criança, o que possibilita com que ela trabalhe seu potencial imaginativo e criativo. A ação ou ato de brincar se encontra presente na vida do homem desde o ventre de sua mãe, quando sua primeira brincadeira e interação se dá com o cordão umbilical.

Com o passar do tempo, podemos observar que houve uma diminuição das brincadeiras infantis, principalmente no espaço urbano, o que traz uma preocupação por parte dos estudiosos que entendem e defendem a importância dessa prática para o desenvolvimento humano. (Friedmann, 2012)

Podemos observar que os lares, fisicamente, estão cada vez menores, bem como o tempo que uma criança tem destinado para brincadeira, o que, nesse último ponto, tem se agravado com a influência da televisão, dos jogos, da mídia eletrônica, bem como das redes sociais e a *internet*.

Neste contexto, a escola tem um papel fundamental no resgate do brincar e ainda mais na união deste com o aprender, considerando que as crianças passam boa parte de seu tempo no universo escolar. Desse modo, este estudo tem como objetivo apresentar a ludicidade como um meio facilitador para a aprendizagem na educação infantil.

A presente pesquisa tem por finalidade levantar a discussão acerca da importância de incluir atividades lúdicas no processo de aprendizagem estimuladas por meios de ações lúdicas tornando as significativas, já que possibilita a ampliação do saber e da socialização. Justifica-se a escolha do tema por considerar importante utilizar o lúdico na sala de aula principalmente no Ensino Infantil.

Desse modo, entendemos ser importante analisar a importância do lúdico no processo de aprendizagem na educação infantil. Para tanto, faz-se necessário compreender a importância do lúdico para o desenvolvimento das crianças. E nesse sentido, buscamos, através de um estudo de revisão bibliográfica, demonstrar quais benefícios o lúdico traz para o processo de ensino aprendizagem. O lúdico, nesse contexto, é tomado como recurso metodológico facilitador do processo ensino aprendizagem na Educação Infantil.

Esse recurso pedagógico é de grande valia na formação dos indivíduos, no desenvolvimento do conhecimento além de ser uma fonte de interação entre a criança e o adulto. Promove na Educação Infantil, uma forma de prática educacional de conhecimento de mundo, como a oralidade, pensamento e nos sentidos.

O processo de aprendizagem faz parte do ser humano, e a criatividade faz com que esse processo se desenvolva a partir de novos experimentos. Desta forma, a intenção deste trabalho é mostrar o lúdico como recurso pedagógico no desenvolvimento da aprendizagem de alunos da educação infantil. Sendo assim, o profissional da educação, de um modo geral, poderá rever suas práticas pedagógicas ao utilizar jogos e brincadeiras no contexto escolar, sempre valorizando as habilidades e a individualidade de seus alunos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O LÚDICO E O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Ludicidade é um termo que tem origem na palavra latina “ludus”, que significa jogo ou brincar. Na ciência da Educação, usamos o conceito do lúdico para nos referir a jogos, brincadeiras e qualquer prática pedagógica que estimule a imaginação e a fantasia em ambiente prazeroso.

A ludicidade em contexto educacional é o resultado da utilização de instrumentos e/ou recursos metodológicos que estimulem a espontaneidade e autonomia da criança no 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. Piaget (1974) nos diz que

O desenvolvimento é caracterizado por um processo de sucessivas equilibrações. O desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e segue até a maturidade, sendo comparável ao crescimento orgânico; como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio (Piaget, 1974, p.13).

O professor tem papel fundamental no processo de desenvolvimento dos alunos, servindo como mediador do conhecimento, através do qual cabe, mais que tudo, estimular a curiosidade no movimento da busca, descoberta, assimilação e fixação desse conhecimento, utilizando-se de esquemas mentais preexistentes no aluno em relação ao mundo exterior.

Neste contexto, Vygotsky (1998) também ressalta a influência do professor no desenvolvimento da aprendizagem, no papel de mediador ativo da ação pedagógica, encaminhando para o desenvolvimento do aluno e de seu aprendizado, estimulando-o a interagir com o meio na busca da construção do conhecimento contextualizado, elaborado a partir das trocas sociais.

Quando se fala de Educação Infantil, precisamos observar e considerar as fases de desenvolvimento das crianças, sua velocidade e as faixas etárias. Frente a isso, as teorias pedagógicas da educação com abordagem colaborativa vem propor o reconhecimento da dinâmica envolvida nas ações de ensinar e aprender, partindo da evolução cognitiva do indivíduo e explicando a relação entre o conhecimento preexistente e o conhecimento novo, envolvendo a identificação pessoal e interação com outros indivíduos (Campos et al., 2003).

Piaget estudou o desenvolvimento natural da criança, categorizando o desenvolvimento do pensamento em quatro estágios, desde o nascimento até a adolescência do indivíduo, quando a capacidade total de raciocínio é adquirida. Ele escreveu sobre a limitação da transmissão de conhecimento do professor para a criança, que depende da fase em que a criança se encontra, de sua bagagem de conhecimento, de suas habilidades em desenvolvimento e de seu interesse, é claro (Bittencourt, 2019).

Para Vygotsky, por sua vez, a interação social tem um importante papel para o desenvolvimento do ser humano, estando o amadurecimento em segundo plano, uma vez que vai depender da interação do sujeito com o meio social (Rego, 1995). Sobre esse processo de desenvolvimento psicológico do ser humano, escreveu Vygotsky (1999):

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 sociocultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas (Vygotsky, 1999, p. 6).

Vygotsky chama de pré-intelectual, os primeiros anos de vida de uma criança, quando ela apenas sorri ou chora. Desse modo, percebemos que mesmo antes 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 a ter diálogo com as pessoas mais experientes, aprende a usar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicar-se. Nesse momento, ocorrem mudanças significativas no desenvolvimento da criança, 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 linguísticos, que são o impulso interno para as atividades 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. A imitação, nesse contexto, tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança. Ela usa a imitação do mundo dos adultos como fonte de realização e assimilação de novos padrões de comportamento, desenvolvendo também o pensamento abstrato, projetando-se na direção do universo desconhecido da subjetividade humana, fazendo inclusive um grande esforço para que o papel assumido seja representado de maneira coerente.

Para Vygotsky, 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). Cabe destacar, aqui, um aspecto dentro da teoria de Vygotsky que é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que afirma que a aprendizagem acontece no intervalo entre o conhecimento real e o conhecimento potencial. Em outras palavras, a 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. Desse modo, o educador deve favorecer a aprendizagem na ZDP como mediador entre a criança e o mundo (Rego, 1995).

Para Paulo Freire (1996), ensinar não significa apenas transferir conhecimento, mas possibilitar sua construção e assimilação. 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 sua individualidade, ou seja, como se organiza e como elabora as ações e trocas com o meio que a rodeia está conectado a dois aspectos: potencialidades e conhecimentos predeterminados. Esses dois aspectos encontram-se interligados, salientando que a expressão das potencialidades depende da forma como se vão reproduzir os processos que permitem que a criança haja sobre o meio.

Observe-se que as potencialidades, ou seja, o conjunto das capacidades que se revelam por meio de interações, inter-relações e os conhecimentos predeterminados, são reveladas através das situações de aprendizagem que já estão e são postos para as crianças pelos professores enquanto mediadores.

Todo o progresso pelo qual a criança passará ocorrerá em um contexto singular, inicialmente, o da família. Assim, a qualidade das relações que a criança vivencia nesse ambiente assume uma importância significativa para o seu desenvolvimento global enquanto sujeito social. São essas relações que servirão como modelo para as futuras aprendizagens da criança.

Por volta dos 4 anos, a criança se encontra na fase pré-escolar. É aqui que a criança desenvolve a capacidade cognitiva e as habilidades de se relacionar com os outros, estranhos ao seu núcleo familiar. O exercício da motricidade fina também recebe maior atenção por ser compreendida como essencial, uma vez que é a aquisição da agilidade motora que promove a

percepção tanto do espaço como dos objetos, favorecendo a criança conhecer as qualidades dos objetos e as suas relações com o local.

A motricidade é essencial para o progresso de aprendizagens. É esperado que a criança nessa fase de escolarização já consiga desenhar uma cruz, virar as páginas de um livro e usar adequadamente um lápis. De acordo com Kolyniak Filho (2002), a motricidade:

[...] 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. (Kolyniak Filho, 2002, p. 31)

A nível cognitivo, a criança com idade pré-escolar, por meio da representação da linguagem, começa a compreender o agrupamento dos objetos e, da mesma forma, das letras que formam os grafemas. Quanto à linguagem, a criança começa a acompanhar as ideias mais complexas, conduzindo a novas ideias.

Nesta fase, a criança também está em processo 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 iniciar a sua vida escolar começa a fazer uso da linguagem de uma forma semelhante à dos adultos.

O progresso da autonomia nessa fase é fundamentalmente básico, sendo necessário ajudar a criança a desenvolver autoconfiança. O desenvolvimento da independência ocorre em estreita interação não apenas com um ambiente adaptado, que é essencial, mas também com o ambiente social, que é construído por diversos indivíduos.

Existem indicadores de que as crianças passam por diversos estágios de progresso. Cada um deles ocorre devido às habilidades, ao pensamento abstrato, à saúde emocional e às competências escolares. Para cada área, são necessários requisitos e experiências específicas, a fim de que a criança consiga se desenvolver e prosperar. Dessa forma, as interações que a criança estabelece ao longo desses estágios são indispensáveis para o seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial.

Sobre o processo de aprendizagem, Bruening (2018) escreve a respeito dos pilares que apoiam a educação sócio-emocional, dentre eles estão o autoconhecimento, o autogerenciamento, a tomada de decisões, as habilidades de relacionamentos e consciência social. Desse modo, cabe considerar que possuímos graus distintos, e formas diversas como combinamos, organizamos e utilizamos as capacidades intelectuais.

A criança na idade pré-escolar precisa de uma diversidade de experiências que se mostram fundamentais para abraçar o seu progresso. Assim, é importante não apenas abreviar, mas também efetivamente auxiliar a criança a superar as dificuldades e incentivar um desenvolvimento e progresso saudáveis.

À medida que a criança cresce, ela passa a reconhecer o que é prejudicial, os resultados de suas ações e como se proteger. Nessa perspectiva, o papel da autoestima se torna fundamental, uma vez que uma criança disciplinada possui um maior entendimento de seu papel. Uma criança que acredita em si mesma lida melhor com seus erros e fraquezas.

Frente ao exposto, temos que a ludicidade é de grande importância para a criança, assim, elas podem ser motivadas ao aprendizado e aguçadas em sua curiosidade através de atividades que gerem o engajamento através do estímulo do prazer em participar de jogos e brincadeiras. A ludicidade em sala de aula se dá por meio de jogos pedagógicos, brincadeiras, dinâmicas de grupo, recorte e colagem, dramatizações, exercícios físicos, cantigas de roda, atividades rítmicas e atividades nos computadores. Segundo Vygotsky “[...] 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 [...]” (Vygotsky, 2003, p. 106).

O ideal do ensino infantil é aquele que se dá de forma lúdica, através de atividades recreativas, tendo como objetivo tornar as aulas mais atraentes para os alunos e, conseqüentemente, apresentando resultados positivos no processo de aprendizagem deles, bem como motivando-os a uma maior participação e interesse na sala de aula.

Vygotsky (1998) fala sobre a função da ludicidade na formação do raciocínio da criança, uma vez que, seja através da brincadeira ou dos jogos, ela externa sua condição intelectual, auditiva, palpável, motora, sua forma de construir novos conhecimentos que se traduz em aprendizagem, no contexto de uma relação de construção de novos esquemas mentais, na perspectiva da cognição, com o que está ao seu redor.

É possível inferir, ainda que de forma incipiente, que a ação do lúdico atravessa os mais variados momentos da rotina da criança. O brincar é um meio efetivo através do qual opera a educação de um modo geral, onde a criança aprende na prática, através das relações interpessoais, a se organizar no tacante as brincadeiras, seja sozinha ou em grupo, criando laços afetivos transitórios e/ou permanentes.

E assim, a criança segue ampliando sua capacidade de raciocínio, de criatividade, de julgamento, de argumentação, de como negociar com seus pares para chegar a um consenso diante de um embate, percebendo, na medida em que as trocas sociais acontecem, como todas essas experiências proporcionadas pelos jogos e brincadeiras são importantes para a vida como um todo.

O lúdico, a partir dessa compreensão, torna-se, cada vez mais, importante para um desenvolvimento infantil global, de modo que os jogos e as brincadeiras seguem ganhando importância progressiva na vida da criança, desde os arranjos mais simples e práticos até os mais complexos em termos de regras.

Os jogos e brincadeiras servem como recursos metodológicos produzidos para facilitar as vivências e estimular o aprendizado de maneira prazerosa, viabilizando o êxito e a formação da identidade das crianças tanto no campo da individualidade quanto da coletividade. Para se tentar garantir ao aluno uma experiência de aprendizagem significativa, do ponto de vista não apenas cognitivo, mas sócio-afetivo também, é necessário que ele seja motivado ao engajamento em processos de construção do conhecimento, de preferência, através de estratégias que criem espaços adequados à colaboração, absorvendo não somente os conteúdos, mas criando laços afetivos, através do compartilhamento de espaços e do exercício à tolerância.

Diante disso, o jogo é um ótimo recurso pedagógico que facilita a aprendizagem. Sobre esse aspecto, escreve Marinho (2007) 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).

Cabe considerar que nas atividades com jogos e brincadeiras cabem inúmeras maneiras de abordagem, devendo sempre serem feitas e refeitas, demonstrando a multiplicidade de efeitos, e cada vez como que provocando uma nova descoberta, possibilitando um novo achado, que se transformará em um novo conhecimento para a vida.

Entende-se, assim, a brincadeira como uma oportunidade para a criança aprender que as atividades humanas são estruturadas através de regras, de maneira que ela tende a aprender, portanto, a respeitar essas regras, expandindo sua convivência social, através do respeito ao outro e a si própria.

Através de atividades baseadas na ludicidade, a criança começa a experimentar um universo de novas possibilidades de interações interpessoais que demanda uma aceleração no desenvolvimento da capacidade linguística de comunicação, aperfeiçoando sua expressão, buscando ser mais clara, praticando a sua influência argumentativa, compartilhando a sua alegria de brincar.

A intencionalidade lúdica constitutiva dos jogos e brincadeiras é uma das principais vantagens de se utilizar desses recursos em ambiente pedagógico para estimular o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, constituindo, portanto, um grande aliado para a aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento.

No tocante ao uso do lúdico na educação, Rau (2007, p.32) escreve 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”.

A utilização de jogos e brincadeiras como recurso pedagógico cria uma atmosfera favorável a assimilação de conceitos abstratos, de maneira mais divertida e natural para as crianças, por se tratar de um dos poucos meios de se lançar mão de vários tipos de linguagens, dialogando entre si.

Podemos observar que através da participação da criança em jogos e brincadeiras, ela assume uma postura ativa na busca de [re]criar atitudes frente às mais variadas situações que se apresentam a ela, [re]organizando, quando necessário, suas estratégias e pensamentos, fazendo uso do raciocínio lógico e da memória através do resgate de experiências anteriores.

Ainda no contexto da utilização de jogos no âmbito pedagógico, o jogo espontâneo – aquele que é livre de estrutura e regras pré-estabelecidas, ficando a critério dos participantes a configuração como um todo – é importante para desenvolver a capacidade reativa da criança à demanda por improvisação e a administração de uma série de experiências emocionais. Como postula 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”.

As múltiplas linguagens no contexto do processo de ensino aprendizagem nos primeiros anos de escolarização são muito importantes para o desenvolvimento humano global, especialmente à partir do Século XXI, quando o homem passa a ser exigido mais quanto à memória, à imaginação, o raciocínio e à criatividade para o exercício da comunicação.

Porém, até que a criança consiga desenvolver satisfatoriamente suas habilidades linguísticas, é nos jogos e nas brincadeiras que ela encontra situações favoráveis para demonstrar seus sentimentos e emoções. Desse modo, entende-se que para uma adequada utilização do lúdico no processo de ensino aprendizagem, é fundamental o educador dê especial atenção ao desenvolvimento das áreas neuro-sensorial-motor, afetiva, social e linguística nos primeiros anos de escolarização das crianças.

Entende-se por linguagem a habilidade inata do ser humano que o inclina à comunicação entre seus pares de espécie, motivado pela necessidade intrínseca de compartilhar seu pensamento, de tornar público, quando conveniente, tudo o que sente (medos, alegrias, ansiedades, etc.). A atividade lúdica, enquanto recurso pedagógico, possibilita a percepção e apreciação das manifestações das múltiplas linguagens que estruturam as sociedades modernas em suas práticas sociais.

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).

Faz-se necessário chamar a atenção para o fato de que, além da linguagem verbal que se manifesta através da fala e da escrita, o ser humano usa gestos, expressões faciais e corporais para se expressar. Assim, a linguagem não está associada apenas às práticas de oralidade, mas também a um universo de outras práticas sociais constitutivas da vida humana.

Portanto, o lúdico tem papel fundamental não apenas na modalidade verbal da linguagem, mas também na linguagem mista (não-verbal), seja através da articulação do verbal com a expressão corporal na construção de sentidos, como também por intermédio das conexões com a música, a dança, o desenho, entre outras expressões.

A ludicidade abre um leque de possibilidades de expressão para a criança, permitindo-a estabelecer diálogos outros com seus pares, potencializando não somente o desenvolvimento da sua autonomia de expressão, mas também da criatividade, ampliando a sua capacidade cognitiva para abstrair o mundo ao seu redor, permitindo a possibilidade do seu aperfeiçoamento sócio-emocional.

Como já citados anteriormente, Piaget e Vygotsky tem um papel fundamental no estudo do lúdico aplicado ao ensino e ao desenvolvimento infantil. Piaget, em particular, discorreu bastante sobre a relação dos jogos e o desenvolvimento cognitivo da criança. Por sua vez, Vygotsky encabeçou os estudos sobre o desenvolvimento intelectual das crianças, suas interações sociais e condições de vida.

Piaget deixa sempre evidente a importância da brincadeira enquanto instrumento para sua evolução e internalização de princípios, quando são expostas e seguidas regras definidas. Desse modo, o brinquedo funciona como um símbolo que propicia a interpretação do mundo real a partir do imaginário (Kishimoto, 2001).

Piaget, ao descobrir que o indivíduo não é movido pelo estímulo, iniciou uma revolução na pedagogia da época, afirmando que o desenvolvimento da inteligência tem por finalidade o preenchimento de uma necessidade. A partir deste pressuposto, a educação deve estimular a inteligência, preparando os jovens para descobrir e inventar. Neste sentido, as crianças procuram espontaneamente os jogos, em sua busca de descobertas e criação de estratégias (Nallin, 2006).

Piaget, em sua obra *A formação do Símbolo na criança Imitação: Jogo e sonho, imagem e representação* (1978), escreve que os jogos podem ser estruturados basicamente segundo três formas de assimilação: exercício, símbolo ou regra. Segundo o autor, os jogos de exercício são utilizados, de acordo com a assimilação, de maneira funcional ou repetitiva, possibilitando as crianças o prazer através da função. Enquanto os jogos de símbolo são caracterizados por poder tratar “A” como se fosse “B” e vice-versa. É uma forma de assimilar através da repetição ou aplicação as ações desenvolvidas no jogo de exercício.

Por sua vez, os jogos com regras são de grande importância para que a criança possa desenvolver o pensamento lógico, pois sua aplicação sistemática encaminha a dedução. Dentre os três tipos, são mais apropriados para possibilitar o desenvolvimento de habilidades e de pensamento (Piaget, 1978). Piaget nos incita a compreender dois conceitos para melhor compreender sua concepção sobre o jogo, são eles: acomodação e assimilação.

Esclarece Friedmann (2012) que:

A acomodação é o processo pelo qual a criança modifica seu estágio mental em resposta a demanda externas. Por exemplo, ações como sugar o dedo, agarrar e lançar objetos comportam um ajuste dos movimentos e das percepções aos próprios objetos. É por meio do processo de assimilação que a criança incorpora elementos

do mundo externo ao seu próprio esquema: à medida que o sujeito repete suas condutas (sugar, agarrar), ele incorpora os objetos “de sugar”, “de segurar” às ações em que essas condutas se tornam. Esses dois processos formam parte de todas as ações, aparecem em todos os estágios do desenvolvimento. Às vezes, um predomina sobre o outro, outras vezes, eles se encontram em “equilíbrio”. (Friedmann, 2012, p. 28)

Aspectos importantes no trabalho de Vygotsky sobre o jogo proporcionam uma visão mais clara da ligação que é estabelecida entre as regras e a imaginação, dando uma enorme importância ao jogo como recurso de potencial estímulo para o desenvolvimento da criança. Deprendemos dos estudos de Vygotsky (1999) que a criança prosseguia em seu desenvolvimento através de atividades lúdicas e escreveu que:

[...] ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, em uma situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente nesse sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança. (Vygotsky 1999, p. 226-227)

No mesmo sentido, escreve Friedmann (2012):

A atividade lúdica é decisiva no desenvolvimento das crianças porque as liberta de situações difíceis. No brincar, as coisas e as ações não são o que aparentam ser; e, em situações imaginárias, as crianças começam a agir independentemente do que veem e a ser orientadas pelo significado da situação [...] Vygotsky acredita ser a atividade lúdica crucial para o desenvolvimento cognitivo, pois o processo de criar situações imaginárias leva ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Isso acontece porque novos relacionamentos entre significados, objetos e ações são criados durante o brincar. (Friedmann, 2012, p. 40-41)

Frente ao exposto, cabe considerar que o trabalho com jogos em sala de aula envolve planejamento de uma sequência didática, o que exige uma série de intervenções do professor com o objetivo de que exista uma aprendizagem ao jogar e ao brincar. Deve-se pensar o momento de como e quando as atividades lúdicas devem ser propostas e quais possíveis explorações podem possibilitar aos alunos um aprendizado.

Assim, ao se pensar em utilizar a ludicidade como recurso para o ensino de conteúdo, é preciso realizar um planejamento adequado e uma avaliação constante, objetivando os resultados esperados, mantendo o equilíbrio entre o prazer e o estudo, para que a ludicidade seja natural sem parecer com algo não sério.

2.2 O PAPEL DO DOCENTE

Viu-se o quanto o lúdico é um importante instrumento no processo de ensino aprendizagem, o que sobremaneira acentua a necessidade de refletirmos sobre como as práticas pedagógicas são desenvolvidas em sala de aula, e até mesmo conhecer as formas como os estudiosos tratam desse assunto, no intuito de aperfeiçoar o processo de mediação na formação da criança.

Já foi exposto, anteriormente, que a criança naturalmente tende a organizar as brincadeiras e que na infância a imaginação é facilmente estimulada, cabendo ao professor o

papel de criar as condições e um ambiente agradável e favorável ao brincar, possibilitando, por conseguinte, a interação social.

Os brinquedos têm sua importância no desenvolvimento infantil, pois nessa relação criança-objeto, segundo Vygotsky (Vygotsky, 1998, p. 127), “A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê”.

A criança tem uma imanente criatividade, que ao brincar transforma e recria objetos, dando novos significados para estes. É neste sentido, que o docente deve pensar bem ao escolher as brincadeiras ou métodos lúdicos aplicados em sala de aula, para que haja fundamento e sentido em sua prática. Neste contexto, Cintra, Jesuíno e Proença (2010) escrevem que

[...] tudo o que o adulto organizar na Educação Infantil deve ser pensando na criança e não apenas no que ele deseja fazer segundo a sua vontade. Para isso, o educador deve ater-se a princípios científicos e, não apenas, ao seu conhecimento empírico. Sobretudo, a criança vai vivenciando e vivendo aquele tempo, da maneira mais aceitável possível, pois ela vai conhecendo os momentos e se organizando para eles. (Cintra; Proença; Jesuíno, 2010, p. 108)

Há a necessidade de uma boa formação inicial e continuada do docente para que, em seu caminho profissional, possa mediar e abrir caminhos para a criança adquirir conhecimentos mediante situações em que o lúdico se faz presente. Sobre isso, escreve Cintra (2014):

[...] é imprescindível que o educador se revele como um mediador, utilizando uma metodologia que contemple a brincadeira, a imaginação e o jogo como fator de aprendizagem, valorizando o tempo em que a criança se encontra, sob uma ótica que considera a análise da forma de como os homens se relacionam com os meios de produção e como a sociedade se organiza a partir de suas relações e contradições, pois não temos como analisar a criança descontextualizada do meio em que ela vive. (Cintra, 2014, p. 94)

O uso de jogos e brincadeiras em sala de aula não deve ser desproposital, devendo estimular a imaginação da criança, para que aprendam subjetivamente enquanto brincam, dando sentidos diferenciados aos objetos que estão manipulando durante as práticas. Segundo Modesto (2009):

O educador precisa conhecer na íntegra o significado, a essência e os elementos - jogo, brincadeira e o brinquedo – do lúdico, o qual traz consigo a fascinação e o divertimento que por sua intervenção positiva induz a construção prazerosa do saber e aprender brincando. (Modesto, 2009, p. 25).

Portanto, o papel do professor é essencial, devendo sempre manter-se em harmonia com os alunos, bem como ter um olhar empático às situações individuais, entendendo inclusive que a aprendizagem não se realiza apenas no âmbito escolar, mas em todos os meios sociais. É necessário que o docente tenha clareza da importância do seu trabalho, bem como da necessidade de pensar as atividades de acordo com o crescimento biológico, social e cognitivo da criança, considerando o que ela já sabe e o que pode vir a saber.

Por fim, cabe ressaltar que a prática docente deve ser orientada e planejada corretamente considerando que as crianças são cidadãs de direitos, portanto, merecedoras de atenção nesse processo tão importante que é a aprendizagem.

2.3 O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Após termos discorrido sobre as teorias de aprendizagem que inserem a ludicidade no importante papel de acesso ao conhecimento na Educação Infantil, passamos a falar, em termos práticos, como essa temática é abordada em documentos oficiais do sistema educacional brasileiro.

Apesar de todo o conhecimento e estudo sobre o quanto o lúdico é importante no processo de ensino aprendizagem, nem sempre ele, efetivamente, é levado em consideração, pois para alguns profissionais da educação os conteúdos padronizados são considerados mais importantes.

Quando tratamos de Educação Infantil, inevitavelmente, adentramos na seara das políticas públicas para o atendimento das crianças em instituições de ensino, que ao longo da história brasileira passou por muitas mudanças. Dentre as mudanças mais importantes, por assim dizer, observamos o avanço nas ideias e proposições para a Educação Infantil preconizadas nas leis e documentos oficiais que estabelecem normas e diretrizes que asseguram o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como um direito da criança e dever do Estado (Art. 208, IV), sob a competência do poder público municipal (Art. 211, § 2º). Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) regulamentou o artigo 227 da Constituição, inserindo as crianças e adolescentes no mundo dos direitos, o que trouxe uma importante contribuição para a construção de uma nova forma de olhar a criança como cidadã.

Em 1996, temos a aprovação da Lei 9.394/96, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), consolidando-se como um marco importante para ratificar o direito das crianças de 0 a 6 anos a educação. Apesar de apresentar apenas três artigos sucintos que tratam da Educação Infantil (artigos 29, 30 e 31), essa lei trouxe avanços significativos por reafirmar que a educação das crianças com menos de 6 anos de idade é a primeira etapa da educação básica. A LDB, em seu artigo 11 e inciso I, prioriza e estabelece competência aos municípios no que se entende como dever de organizar, manter e desenvolver órgãos de instituições oficiais e dos seus sistemas de ensino, exercendo políticas e planos educacionais da União e dos estados:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (BRASIL, 1996, s/p).

O Art. 29 da LDB dispõe que a educação infantil é nomeada como a primeira etapa da Educação Básica:

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.

No que diz respeito ao lúdico, os dispositivos legais e documentos oficiais do Ministério da Educação - MEC destacam a necessidade da organização de espaços na Educação Infantil contendo parques infantis, brinquedotecas, brinquedos, entre outros, que oportunizem as diferentes manifestações de linguagens (plástica, visual, motora, artística, dramática etc.) da criança. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) destaca que,

Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Nesse sentido, as instituições de educação infantil devem fornecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem (Brasil, 1998, V II, p. 15).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é um documento que possui o conjunto de reflexões de cunho educacional, servindo de guia para a reflexão dos estilos pedagógicos e da diversidade cultural brasileira. É dividido em três volumes que contribuem para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das práticas educativas.

O primeiro volume apresenta reflexões sobre as creches e pré-escolas brasileiras, bem como o cuidar, brincar, aprendizagens significativas, conhecimentos prévios e perfil do professor da educação infantil. O segundo volume, denominado “Formação Pessoal e Social”, trata dos processos de construção da identidade e da autonomia das crianças. Por sua vez, o terceiro volume intitulado “Conhecimento do Mundo” traz conteúdos relacionados à música, ao movimento, às artes visuais, à linguagem oral e escrita, à natureza e sociedade e à Matemática.

Para este estudo, destacamos o conteúdo do volume 1, que traz a importância dos jogos e das brincadeiras para a prática pedagógica, no rastro do entendimento de que

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. (Brasil, 1998, p. 28)

Percebe-se, no exposto, a relevância da brincadeira na Educação Infantil e como a oportunidade de vivenciá-la faz toda diferença na vida das crianças. O documento traz importante destaque quanto à intervenção intencional do professor, o que permite o enriquecimento das potencialidades das crianças, assim dispondo que

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. (Brasil, 1998, p. 29)

O docente deve ter a consciência dos objetivos didáticos de cada prática, inclusive do brincar livre das crianças, devendo organizar as situações de aprendizagem, através da mediação. Neste sentido, está disposto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que:

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, da construção de objetos e brinquedos etc. Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (Brasil, 1998, p. 30)

Entretanto, apesar do conteúdo rico apresentado no documento, o uso do lúdico em sala de aula não se resume ao apresentado, necessitando que o professor tenha uma organização de sua prática docente, que busque sobremaneira o interesse das crianças, além de compreendê-las como seres que têm conhecimentos prévios de outras naturezas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil trata também da interação social e da aprendizagem aos quais o docente deve estabelecer no espaço da instituição:

[...] cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima. A existência de um ambiente acolhedor, porém, não significa eliminar os conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente. (Brasil, 1998, p. 29)

Depreendemos, portanto, que a interação é primordial para a prática pedagógica do docente, cabendo a este a perspectiva de conduzir as crianças à reflexão e à debates em conjunto, possibilitando tais situações interativas.

Outro documento oficial importante que norteia as propostas curriculares e projetos pedagógicos são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as quais

estabelecem: “[...] (c) princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (Art. 3º, IV), dentre outros.

No que tange às Diretrizes para a educação infantil, localizamos o parecer de sua elaboração e dos seus objetivos:

Art. 2º - Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

A. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;

B. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;

C. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

II – As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem. (Brasil, 1998)

Além dos incisos que tratam sobre ofertar educação, o documento também reconhece o lúdico nessas intuições, explanando sua importância frente à promoção da aprendizagem, conforme trecho abaixo:

[...] Por isso, o que aqui se apresenta é a possibilidade concreta de que as instituições de Educação Infantil articulem suas Propostas de maneira intencional, com qualidade, visando o êxito de seu trabalho, para que todas as crianças e suas famílias tenham oportunidade de acesso a conhecimentos valores e modos de vida verdadeiramente cidadãos. No entanto, um grande alerta, aqui se coloca: isto deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico, onde as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e cantos, as comidas e roupas, as múltiplas formas de comunicação, expressão, criação e movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos estejam contemplados. (Brasil, 1998, p.13)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013) abordam que a criança tem o direito de viver a infância, de se desenvolver e aprender, e que o espaço da educação infantil deve possibilitar experiências que contemplem as formas de agir, sentir e pensar:

O importante é apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas [...] As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (Brasil, 2013, p. 93)

No rol de documentos oficiais temos ainda a Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2006, p.17), do Ministério da Educação (MEC) que ratifica as Diretrizes e considera que “o processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar”.

Nos documentos apresentados, sempre há a ressalva quanto a necessidade do espaço amplo de convivência das crianças na escola, o que possibilita um melhor deslocamento, bem como a realização de movimentos amplos em diversas atividades, como as brincadeiras que possuem a exploração de materiais diversificados. Os documentos afirmam, ainda, que as atividades promotoras da aprendizagem e do desenvolvimento devem ser propiciadas regularmente, buscando despertar o interesse e promovendo novas descobertas.

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins [...] a importância do lúdico na vida escolar, não se restringindo sua presença apenas à Arte e à Educação Física. Hoje se sabe que no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional. Pode-se dizer que tanto o prazer como a fantasia e o desejo estão imbricados em tudo o que fazemos. Os estudos sobre a vida diária, sobre o homem comum e suas práticas, desenvolvidos em vários campos do conhecimento e, mais recentemente, pelos estudos culturais, introduziram no campo do currículo a preocupação de estabelecer conexões entre a realidade cotidiana dos alunos e os conteúdos curriculares. (Brasil, 2013, p. 93 e 116)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) em seu tópico: Práticas Pedagógicas da Educação Infantil, apresentam eixos do currículo, deixando esclarecido como as brincadeiras e a interação podem ser elaboradas e executadas nas instituições.

Eixos do currículo: As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Garantir experiências que: Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais. (Brasil, 2010, p. 25-26)

Frente ao exposto, ficou evidente, tanto em leis e documentos oficiais, o direito das crianças ao cuidado, à educação e ao brincar. Mas, para além das exigências e determinações legais, buscamos ampliar nossas discussões, entendendo que a ludicidade no espaço escolar não se restringe à presença de jogos e brincadeiras infantis.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para este estudo foi a pesquisa exploratória de caráter bibliográfico, voltada para a coleta de referenciais teóricos consistentes para a reflexão e discussão do papel do lúdico no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil. Escolhemos este percurso metodológico por nos alinhar aos postulados de Andrade (2010, p.25), para quem "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.

Ainda no âmbito da caracterização metodológica, esta pesquisa se inscreve no campo das pesquisas qualitativas, posto que

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (Minayo, 2014, p.57).

Por conseguinte, a abordagem aqui selecionada foi a interpretativista, por entendermos que

não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32)

Desse modo, o estudo está baseado na reflexão sobre o tema a partir das contribuições dos teóricos da educação que tratam da ludicidade aplicada à educação. A pesquisa tem caráter exploratório e base descritiva das características apresentadas pelos vários autores e pesquisadores, bem como nas normativas nacionais sobre a importância e como se dá o uso do lúdico em sala de aula.

Assim, foi percorrido, a partir da bibliografia apresentada e dos documentos oficiais a forma como os professores devem aplicar a ludicidade em sala de aula com o intuito de promover o desenvolvimento dos alunos.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Em toda bibliografia pesquisada, o lúdico apresenta-se como ferramenta fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil. O lúdico sugere mudanças no processo educativo, a fim de romper com o entendimento de alguns de que a brincadeira e o jogo infantil são atividades de “passatempo”, sem nenhuma importância pedagógica. Ao contrário, é necessário valorizar, estimular e propiciar o lúdico no âmbito da sala de aula.

A incorporação da dimensão lúdica no cotidiano da educação infantil pode transformar a organização do espaço-tempo escolar e, principalmente, as relações estabelecidas entre as crianças e das crianças com os docentes. Para isso, torna-se importante conhecermos melhor as crianças, as possibilidades do lúdico na educação infantil e o que está em jogo na vida cotidiana de nossas crianças e docentes.

Pode-se afirmar, portanto, que ensinar e aprender numa perspectiva lúdica implica uma reinvenção do ambiente pedagógico, deixando-o mais favorável às crianças e docentes, mais cooperativo e interativo. Desse modo, a ação pedagógica lúdica, no cotidiano da escola infantil e na sala de aula, constitui-se uma estratégia importante para a configuração de uma

prática de ensino-aprendizado formativa e mais prazerosa, o que contribui para o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos.

Fica evidente, como visto anteriormente, que tanto em leis como nos documentos oficiais é defendido o direito das crianças ao cuidado, à educação e ao brincar. Mas, para além das exigências e determinações legais, buscamos ampliar nossas discussões, entendendo que a ludicidade no espaço escolar não se restringe à presença de jogos e brincadeiras infantis.

Concordamos com a definição de Luckesi (2000), quando apresenta a ludicidade como um fazer humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença de brincadeiras ou jogos, mas também a sentimentos e atitudes dos sujeitos envolvidos na ação, que se referem a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com uma atividade, uma sensação de plenitude que acompanha processos formativos significativos e verdadeiros.

O lúdico permite, tanto às crianças quanto aos adultos, desenvolverem confiança em si mesmos e em suas capacidades. Em situações sociais, ajuda-os a serem empáticos com os outros e a ampliarem os processos de interação social, oportunizando-lhes a exploração dos próprios potenciais e limitações, além de experimentarem liberdade e desenvolvimento da independência. Para Ortiz (2002):

O ensino deve favorecer uma participação mais ativa por parte da criança no processo educativo. Deve-se estimular as atividades lúdicas como meio pedagógico que, junto com outras atividades, como as artísticas e musicais, ajudem a enriquecer a personalidade criadora, necessária para enfrentar os desafios na vida. Para qualquer aprendizagem, tão importante como adquirir, é sentir os conhecimentos [...]. Divertir-se enquanto aprende e envolver-se com a aprendizagem, fazem com que a criança cresça, mude e participe ativamente do processo educativo. (Ortiz, 2002, p.10)

As atividades lúdicas, e também o brincar, desempenham um papel de grande relevância para o desenvolvimento da criança na educação infantil. Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o brincar contempla várias formas de ação da criança, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (Kishimoto, 2001).

O lúdico sugere mudanças no processo educativo, principalmente na Educação Infantil, a fim de romper com o entendimento de alguns de que a brincadeira e o jogo infantil são atividades de “passatempo”, sem nenhuma importância pedagógica. Ao contrário, é necessário valorizar, estimular e propiciar o lúdico no âmbito da sala de aula. Neste contexto, escreve Pereira que “Daí, considerarmos a significação trazida pelas atividades lúdicas no espaço da educação infantil, pois concretiza a história do grupo, com o brilho das imagens, objetos, cores e sons, podendo catalisar diferentes formas de ver o mundo” (Pereira, 2005, p.4).

A incorporação da dimensão lúdica no cotidiano da Educação Infantil pode transformar a organização do espaço-tempo escolar e, principalmente, as relações estabelecidas entre as crianças e das crianças com suas professoras. Para isso, torna-se importante conhecermos melhor as crianças, as possibilidades do lúdico na educação infantil e o que está em jogo na vida cotidiana de nossas crianças e professoras.

Concordamos com Kishimoto (2003) ao afirmar que:

Fatores como a definição do lugar que a criança ocupa num determinado contexto social, a identificação da forma de educação a que está submetida e o tipo de relações sociais que ela mantém com personagens do seu meio permitem a compreensão da imagem de criança e do comportamento do brincar. Ao analisar o cotidiano infantil, é preciso constatar as marcas da heterogeneidade e a presença de

valores hierárquicos que dão sentido às imagens culturais da época. Tais imagens construídas por personagens que fazem parte desse contexto não decorrem de concepções psicológicas e científicas, mas muito mais de informações, valores e preconceitos oriundos da vida cotidiana. (Kishimoto, 2003, p.28)

Pode-se afirmar, portanto, que ensinar e aprender numa perspectiva lúdica implica numa reinvenção do ambiente pedagógico, deixando-o mais favorável às crianças e docentes, mais cooperativo e interativo. O desenvolvimento de tal perspectiva requer uma escuta e olhar (ver, sentir, tocar) sensíveis ao cotidiano da escola, constituído de movimentos que se repetem, inovam e renovam, sendo que o conhecimento da história e o respeito aos saberes e diferenças dos sujeitos é requisito importante para viabilização dessas proposições.

Desse modo, a ação pedagógica lúdica no cotidiano da escola infantil e na sala de aula, constitui-se uma estratégia importante para a configuração de uma prática de ensino-aprendizado formativa e mais prazerosa, o que contribui para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Para Vygotsky (2000) o brincar é importante porque cria zona de desenvolvimento proximal, e é identificado como um espaço privilegiado de emergência de novas formas de entendimento do real. O autor também evidencia que, no lúdico, a criança se torna aquilo que ainda não é, isto é, ela vai além dos limites dados pelo seu desenvolvimento real. “No brinquedo, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Vygotsky, 2000, p. 134).

Portanto, perceber o lúdico como zona de desenvolvimento proximal e atividade principal da criança, significa considerá-lo como tendo um papel significativo no desenvolvimento infantil e na constituição do sujeito social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade lúdica é uma das formas que a criança utiliza para se apropriar do mundo e da cultura, e pela qual se constitui como sujeito social. No lúdico, as crianças aprendem quem são, quais papéis são desempenhados pelas pessoas que as cercam, familiarizam-se com a sociedade e seus costumes, ampliam a socialização, o raciocínio lógico, expandem o vocabulário, estimulam a curiosidade, imaginação e criatividade, enfim, o lúdico contribui para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, motor, ético e estético.

A ação pedagógica lúdica no cotidiano da escola infantil e na sala de aula, constitui-se uma estratégia importante para a configuração de uma prática de ensino-aprendizado formativa e mais prazerosa, o que contribui para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Nesse contexto, o lúdico desempenha um papel importante no estabelecimento das relações entre docente e crianças e das crianças entre si, pois solidifica os laços afetivos, a aprendizagem da leitura e da escrita e de outros conteúdos, tornando-os mais prazerosos.

O processo de aprendizagem nos anos iniciais da Educação Infantil não pode se restringir as atividades pedagógicas que visam a associação, repetição e memorização de letras e sílabas e formação de palavras. Ficou demonstrado no estudo a necessidade de criação de espaços de interação para que a criança possa brincar com a linguagem, e ter a ludicidade integrada aos conhecimentos necessários para seu desenvolvimento no universo do saber escolar.

As crianças necessitam ter momentos de atividade livre, em que possam brincar individual ou coletivamente, pesquisar, conversar, interagir, desenvolver-se; mas também, de momentos lúdicos dirigidos que oportunizem a ampliação do seu repertório de ações e

consequentemente contribuam para o seu desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, social, ético e estético.

Tanto o brincar, como o faz-de-conta, quanto o jogar podem ser considerados atividades fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, uma das finalidades importantes da educação e principalmente da educação das crianças. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem, também, algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais vivenciados nos jogos e nas brincadeiras.

Viu-se que essas compreensões já estão presentes nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil, em outros documentos normativos, faltando, muitas vezes, apenas que os docentes tomem consciência da importância da utilização desses recursos metodológicos na sua prática pedagógica. Ademais, a valorização do que há de mais natural na existência da criança, os jogos e as brincadeiras, deve estar interligada com a valorização dos profissionais da Educação Infantil, em especial na sua formação inicial e continuada, planos de carreira e condições de trabalho.

Por fim, cabe ressaltar que as crianças têm o direito de estar numa escola estruturada para atender as suas necessidades e o seu desenvolvimento integral (cognitivo, afetivo, social, motor, ético e estético). Para concretização desse ideal, é sempre urgente a necessidade de aplicar as propostas pedagógicas e curriculares que aliem cuidado e educação, tomando o lúdico como eixo transversal das práticas docentes cotidianas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BITTENCOURT, Alexandre H. Couto. **Construção do conhecimento em Biologia via ambiente virtual por meio de trabalho colaborativo em turmas de licenciados**. Tese (Doutorado em Ciências Naturais). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2019. Disponível em: <https://ead.uenf.br/moodle/pluginfile.php/31975/mod_resource/content/27/2019-Alexandre%20Hor%C3%A1cio%20Couto%20Bittencourt%20-%20doutorado.pdf> Acesso em novembro de 2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2 e 3, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2 e 3, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 022/98**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em novembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais da educação Infantil**. 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em novembro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em novembro de 2023.

BRUENING, P. **A história, os pilares e os objetivos da educação sócio emocional**. Educação pelo Brasil - Revista Educação Ed 207. 2018.

CAMPOS, Fernanda C. A.; SANTORO, Flávia M.; BORGES, Marcos R. S.; SANTOS, Neide. **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CINTRA, R. C. G. G.; PROENÇA, M. A. M; JESUÍNO, M. dos S. **A historicidade do lúdico na abordagem histórico-cultural de Vygotsky**. Revista Rascunhos Culturais, Coxim/MS, vol. 1, n. 02, julho/dezembro, 2010.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. **Ludicidade e prática docente na Educação Infantil: Estado da arte**. Revista Eletrônica Pesquisa Educação. v. 06, n. 11, p. 84-96, jan.-jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/download/228/pdf/1071>> Acesso em novembro de 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.

GRANDO, R. C. A. **O conhecimento matemático e o uso dos jogos na sala de aula**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

GRASSI, Tania Mara. **Oficinas Psicopedagógicas**. Curitiba: Ibplex, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **LDB e as instituições de Educação Infantil: desafios e perspectivas**. In. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, 2001.

_____, **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2003.

- KOLYNIAC FILHO, Carol. **Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar**. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n17/v18n17a05.pdf>> Acesso em novembro de 2023.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org). **Ludopedagogia – Ensaio 1: educação e ludicidade**. Salvador: Faced/UFBA, 2000.
- MARINHO, Herminia Regina Bugeste. **Pedagogia do movimento universo lúdico e psicomotricidade**. Curitiba: IBPEX, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14a edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.
- MODESTO, Roberta Duarte de Lima. **O lúdico como processo de influência na aprendizagem da Educação Física Infantil**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: < <http://www.eeffto.ufmg.br/eeffto/DATA/defesas/20150710161452.pdf>> Acesso em novembro de 2023.
- NALLIN, C. G. F. **Memorial de formação: o papel dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Unicamp, Campinas, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=548801>> Acesso em novembro de 2023.
- ORTIZ, J. P. **Aproximação teórica à realidade do jogo**. In: MURCIA, J. A. M. **Aprendizagem através dos jogos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PALHARES, P. **O jogo e o ensino aprendizagem da matemática**. Revista da Escola Superior de Educação, Viana do Castelo, Editora Instituto Politécnico de Viana do Castelo, v. 5, n. 5, p. 129–145, jan. 2004. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4275>>. Acesso em: novembro de 2023.
- PEREIRA, Reginaldo Santos. **Laboratório de Ludopedagogia da UESB: espaço e tempo de aprendizagens e formação docente**. In: XVII Encontro de Pesquisadores em Educação do Norte e Nordeste – EPENN, Anais do EPENN, Belém-PA, jun. 2005.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- _____. **A formação do Símbolo na criança Imitação: Jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- RAU, M. C. T. D. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**. Curitiba: IbpeX, 2007.
- REGO, T. C., **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995
- SOMMERHALDER, Aline. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender**. Curitiba: CRV, 2011.

Vygotsky, L. S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre, ARTMED, 2003.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: os jogos como ferramenta para uma aprendizagem significativa nos anos iniciais do ensino fundamental

Marilene Silva Santos¹
Edênia de Farias Sousa²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivos discutir o processo de ensino aprendizagem matemática a partir do uso de jogos como recurso didático no ensino da Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, destacar a sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem dessa ciência considerando a utilização de jogos matemáticos e suas potencialidades para o ensino bem como para o desenvolvimento acadêmicos dos alunos, uma vez que os jogos fazem ligação entre a teoria e a prática promovendo uma aprendizagem significativa. Lançar mão desses materiais didáticos é uma forma eficaz e divertida de ensinar e tornar o processo educacional mais prazeroso e efetivo. Na visão de alguns autores que consideram os jogos matemáticos como uma peça fundamental para explorar os conteúdos abordados em sala de aula, mostraremos que é possível sanar algumas dificuldades dos alunos, desconstruindo a metodologia mecanizada que muitos professores utilizam. Por meio desse estudo, entenderemos que é possível utilizar essa ferramenta para trabalhar as relações sociais na sala de aula, incentivar o engajamento nas atividades, criar condições para desenvolvimento do raciocínio lógico, cognitivo, emocional, motor, e fortalecer os laços afetivos entre estudantes e professores, criando um clima de integração e socialização, e despertando a motivação pela disciplina, tornando o processo educacional mais interessante e ao mesmo tempo desconstruindo alguns paradigmas negativos em relação a essa ciência. Utilizamos como metodologia para este estudo uma pesquisa de cunho bibliográfico buscando trazer estudos de outros autores que discutem e confirmam a importância de construir uma aprendizagem matemática de maneira significativa por meio de jogos.

Palavras-chave: Alunos; Material Didático; Metodologia.

ABSTRACT

This article aims to discuss the process of mathematical learning through the use of games as a didactic resource in teaching Mathematics in the early years of elementary school I, highlighting its contribution to the process of teaching this science, through the types of mathematical games and its teaching potential, emphasizing the use of this tool as academic development of students, since games links theory and practice and promote meaningful learning, through this tool students can develop cognitive and social skills, and facilitate the assimilation of the content covered by the teacher. The use of these teaching materials is an effective and fun way to teach, making the educational process. More enjoyable and effective. Through the vision of some authors who consider mathematical games as a fundamental piece to explore the contents covered in the classroom, we will show that it is possible to solve some of the students' difficulties and at the same time make this teaching enjoyable, deconstructing the mechanized methodology that many teachers use. Through this article, we will understand that it is possible to use this tool to work on social relationships in the classroom, encourage engagement in activities, create conditions for the development of logical, cognitive, emotional and motor reasoning, and strengthen emotional ties between

students and teachers, creating a climate of integration and socialization, and awakening motivation for the discipline, making it a more interesting educational process and at the same time deconstructing some negative paradigms in relation to this science. As a methodology for this study, we used bibliographical research seeking to bring studies from other authors that discuss and confirm the importance of building mathematical learning in a meaningful way through games.

Keywords: Student; Courseware; Methodology

1 INTRODUÇÃO

Os anos iniciais do ensino fundamental é uma etapa muito importante para toda a trajetória acadêmica do educando, os conteúdos aprendidos nessa fase vão servir de base para toda a vida. Vale ressaltar que as crianças carregam consigo aprendizados valiosos que são construídos através de suas experiências cotidianas, e que aprendem brincando, a partir dessa observação pudemos concluir que os jogos são uma excelente ferramenta de ensino nos anos iniciais do fundamental, uma vez que facilitam o aprendizado dos conteúdos, acredito que ao utilizar essa metodologia, para ensinar matemática, o professor contribui com o processo de aprendizagem de maneira significativa, aumentando a participação, o interesse e a motivação pela disciplina, assim permite que o alunado experimente situações reais de aprendizagem, ajudando-os a aplicar os conhecimentos teóricos em contexto prático, o interessante é que através do uso dessa ferramenta o professor pode desafiar os alunos a pensar, como resolver determinados problemas, tomar decisões e trabalhar em equipe, conforme ensinamento de Segundo Grando:

A busca por um ensino que considere o aluno como sujeito do processo, que seja significativo para o aluno, que lhe proporcione um ambiente favorável à imaginação, à criação, à reflexão, enfim, à construção e que lhe possibilite um prazer em aprender, não pelo utilitarismo, mas pela investigação, ação e participação coletiva de um "todo" que constitui uma sociedade crítica e atuante, leva-nos a propor a inserção do jogo no ambiente educacional, de forma a conferir a esse ensino espaços lúdicos de aprendizagem. (Grando, 2000, p.15)

Essas atividades estimulam o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais de forma integrada, além disso, os jogos podem ser adaptados para atender diferentes níveis de aprendizado, permitindo que cada aluno avance no seu próprio ritmo, eles também possibilitam a avaliação contínua do progresso dos estudantes de forma menos formal e mais prazerosa, promovem a inclusão e a diversidade, uma vez que oferecem diferentes formas de participação e valorizam as habilidades individuais de cada aluno, permitindo que os estudantes com diferentes estilos de aprendizagem sejam envolvidos e se destaquem.

Vale ressaltar que o professor precisa estar preparado para desenvolver essa metodologia, ou seja, o jogo não pode ser aplicado fora do conteúdo estudado, e muito menos utilizado apenas para distrair o alunado. Segundo os parâmetros curriculares nacionais (PCNs), é preciso, que o professor tenha consciência de que as crianças não estão brincando livremente, mas que aquela brincadeira possui objetivos didáticos em questão (BRASIL, 1998, p.29).

Antes de tudo, é preciso preparar um bom plano de aula para que utilize essa ferramenta da maneira correta, dessa forma, ao incorporar os jogos como ferramenta de aprendizagem nos anos iniciais, os educadores podem proporcionar uma experiência mais engajadora e relevante para os alunos e estimular a criatividade, a colaboração e a construção de ambos os conhecimentos de maneira ativa. Nas palavras de Gonzaga:

Não há uma receita de sucesso que possa ser utilizada por todos os docentes, em todas as escolas e que obtenha o mesmo resultado. A diversidade de métodos e ferramentas precisa ser analisada por cada professor, a fim de que sejam empregados de forma correta e da melhor maneira possível. A realidade dos alunos, assim como seus interesses, deve sempre ser levada em consideração para que o método e a ferramenta supram as necessidades didáticas, auxiliando verdadeiramente no objetivo ao qual se destinam. (Gonzaga *et al.*, 2017, p. 1)

Tendo como base essas informações, surge a problemática: Por que muitos alunos não aprendem matemática e a acham complicada? Acessível apenas para pessoas com habilidades excepcionais em raciocínio lógico e cálculos complexos? Para obter uma possível resposta fizemos um levantamento bibliográfico a partir das ideias de autores da área da matemática e educação matemática, e, desse modo, podemos citar alguns motivos que levam os alunos ao fracasso nessa disciplina, bem como a falta de motivação para aprender matemática levando os estudantes a ter um desempenho inferior.

Os educandos enxergam é como difícil ou não interessante, resultando em falta de vontade de estudar e praticar os conceitos, método de ensino inadequado, alguns professores não utilizam métodos de ensino eficazes para transmitir os conceitos matemáticos aos alunos, deixando-os com medo do fracasso na disciplina, esse medo pode afetar sua confiança e levar a um desempenho abaixo do esperado, a matemática é uma disciplina acumulativa, ou seja, os conceitos básicos são fundamentais para a compreensão de conceitos mais avançados. Se um aluno não entende ou domina os princípios básicos, ele pode ter dificuldade em progredir e aprender novos conceitos. A pesquisadora Sadovsky relata, nesse sentido:

o baixo desempenho dos alunos em matemática é uma realidade em muitos países, não apenas no Brasil. Hoje o ensino de Matemática se resume em regras mecânicas oferecida pelas escolas onde o aluno não consegue enxergar sua aplicação em pequenas tarefas do dia a dia. Ou seja, o seu ensino não ultrapassa os muros da escola, fundamentada no ensino de algoritmos, focada apenas na transmissão de conteúdos longe da realidade dos alunos o que torna o interesse pela disciplina distante para os estudantes (Sadovsky, 2007, p. 15)

Esse questionamento levou-me às seguintes hipóteses: as dificuldades que alguns professores sentem para incluir os jogos matemáticos nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como a compreensão equivocada, fortemente construída pela sociedade em geral, de que matemática é difícil.

Ao incluir os jogos nas aulas de matemática, os educandos se envolvem nas atividades de forma mais engajada, o que contribui para uma maior compreensão dos conceitos matemáticos, além disso, os jogos propiciam a oportunidade de aplicação prática dos conhecimentos matemáticos, o que auxilia os alunos na contextualização e compreensão dos conteúdos abordados. Isso faz com que eles percebam a importância da matemática no dia a dia e a utilizem como ferramenta para solucionar problemas reais. Nesse sentido leciona Smole:

“Em se tratando de aulas de Matemática, o uso de jogos implica uma mudança significativa nos processos de ensino-aprendizagem que permite alterar o modelo tradicional de ensino, o qual muitas vezes tem no livro e em exercícios padronizados seu principal recurso didático. O trabalho com jogos nas aulas de Matemática, quando bem planejado e orientado, auxilia o desenvolvimento de habilidades como observação, análise, levantamento de hipóteses, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação e organização, que estão estreitamente relacionadas ao chamado raciocínio lógico.” (Smole, 2007, p.11)

Dessa forma, é possível desafiar os alunos com jogos mais complexos, na medida em que eles avançam nos conhecimentos matemáticos, promovendo a interação entre os alunos, incentivando a colaboração e a socialização. Eles podem discutir estratégias, trocar ideias e trabalhar em equipe para resolver os desafios propostos nos jogos. Isso fortalece o trabalho em grupo e estimula a comunicação e o pensamento crítico, porém o professor tem que ter certos cuidados e preparo para conduzir de maneira correta essa metodologia, eles podem ser utilizados como complemento às atividades tradicionais, mais sempre tomando cuidado para estar de acordo com o conteúdo estudado, agregando variedade e dinamismo ao ensino da disciplina.

O foco desse artigo é discutir o processo de ensino e aprendizagem a partir do uso dos jogos como recurso didático no ensino da Matemática, nos anos iniciais do ensino fundamental, apresentar o conceito de jogos e os tipos de jogos matemáticos, e as vantagens da utilização dessa metodologia para o processo de ensino-aprendizagem e identificar a potencialidade dos jogos como influência nas relações sociais.

Como muitos alunos sentem dificuldades na disciplina de matemática, e essas dificuldades se prolongam por toda a vida acadêmica, vejo que seria importante trabalhar a matemática de uma forma diferente, introduzindo os jogos para desconstruir esse paradigma em relação a essa disciplina e tornar o seu aprendizado o mais prazeroso possível. Nesse sentido Ribeiro fala:

A inserção dos jogos no contexto escolar aparece como uma possibilidade altamente significativa no processo de ensino aprendizagem, por meio da qual, ao mesmo tempo em que se explica a ideia de aprender brincando, gerando interesse e prazer (Ribeiro, 2009, p.19)

O professor, como mediador do conhecimento, cabe identificar os prejuízos causados por conta de uma metodologia mecânica que não leva os alunos a evoluir na disciplina e buscar meios para minimizar esses impactos, podemos também falar que os educandos entre 07 (sete) a 11 (onze) anos estão passando por mudanças físicas e cognitivas e o trabalho com os jogos vai ajudar a trabalhar as emoções, como as frustrações causadas por perdas e rejeições, colaborando para que o alunado relacione os problemas do conteúdo estudado com o jogo e também melhorando os vínculos sociais em sala de aula.

Podemos citar inúmeros benefícios para o alunado como, por exemplo: ampliação do raciocínio lógico, cognitivo, espacial, tornando pessoas mais confiantes para o processo de tomada de decisões, capazes de compreender que a sociedade é constituída de regras e leis que tem que ser cumpridas; e, também, uma melhora na concentração e fixação dos conteúdos matemáticos.

O presente estudo consiste em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, que busca uma melhor compreensão do tema abordado, não terá uma aplicação prática para obter dados quantitativos e confirmados, pois o fim deste estudo é fazer o aprofundamento

teórico sobre o uso de jogos como ferramenta para uma aprendizagem significativa nos anos iniciais do ensino fundamental. Quanto aos fins, será exploratória, já que pretende obter mais informações sobre o assunto que vamos investigar.

Este artigo é composto de algumas seções, nas quais desenvolvemos de maneira organizada, a nossa pesquisa iniciada na introdução, onde foi realizada uma apresentação ampla do tema, o objetivo da pesquisa os métodos que norteiam o estudo e a problematização, por um referencial teórico elaborado a partir das ideias de alguns autores que estão em consonância com o tema, o mesmo expõe as seguintes etapas: os jogos; os tipos de jogos matemáticos; a potencialidade dos jogos como influência nas relações sociais e a contribuição dos jogos no processo de ensino e aprendizagem de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. A metodologia aborda o procedimento e a modalidade da pesquisa, os resultados e a discussão, composto por ideias de autores voltadas ao tema deste artigo, a conclusão contém os resultados reflexivos e sugestões de intervenções pedagógicas, por último, as referências bibliográficas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 JOGOS MATEMÁTICOS

Os jogos têm origem histórica, desde tempos antigos, sendo algumas das formas iniciais de entretenimento humano. Acredita-se que as primeiras competições surgiram entre os povos antigos, como gregos, chineses e egípcios.

O conceito de jogos pode ser entendido como atividades lúdicas com regras específicas, que envolvem competição ou cooperação entre dois ou mais participantes, eles podem ter diferentes objetivos, como entretenimento, aprendizado, desenvolvimento de habilidades ou treinamento.

Os jogos faziam parte da cultura de alguns países como forma de entretenimento e socialização, e têm desempenhado um papel importante na cultura de várias civilizações ao longo da história. Na Grécia Antiga, por exemplo, os Jogos Olímpicos foram instituídos como forma de promover a paz e a união entre as cidades-estados gregas. Além disso, vários jogos de tabuleiro, como o famoso jogo de Damas, eram populares na época, no Império Romano, os jogos de gladiadores eram uma forma de entretenimento muito apreciada pela população.

Já na Idade Média, os torneios de cavaleiros eram uma forma popular de entretenimento, os cavaleiros competiam em diferentes provas, como combates corpo a corpo e corridas de cavalo para mostrar suas habilidades e coragem entre outras inúmeras civilizações que desde o passado remoto os utilizavam como meio de entretenimento. Nos tempos modernos, com o avanço tecnológico alguns jogos se tornaram extremamente populares, como os eletrônicos, os de ação e aventura até os de estratégia e esportes. Como se pode notar, eles sempre fizeram parte da evolução do homem, cada civilização utilizava de um tipo de jogo para se divertirem.

Nos tempos atuais, eles continuam a desempenhar um papel importante na sociedade, proporcionando diversão para pessoas de todas as idades. Além disso, também são utilizados como ferramenta educacional e terapêutica, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e emocional das pessoas. Segundo HUIZINGA:

“o elemento lúdico esteve presente desde o início, desempenhando um papel extremamente importante. Nosso ponto de partida deve ser a concepção de um sentido lúdico de natureza quase infantil, exprimindo-se em muitas e

variadas formas de jogo, algumas delas sérias e outras de caráter mais ligeiro, mas todas elas profundamente enraizadas no ritual e dotadas de uma capacidade criadora de cultura, devido ao fato de permitirem que se desenvolvessem em toda a sua plenitude as necessidades humanas inatas de ritmo, harmonia, mudança, alternância, contraste, clímax etc. A este sentido lúdico está inseparavelmente ligado um espírito que aspira à honra, à dignidade, à superioridade e à beleza.” (Huizinga, 2000, p.84- 85).

Os jogos podem ser uma ferramenta poderosa para a aprendizagem, eles oferecem uma abordagem lúdica que envolve as crianças de forma mais ativa, despertando seu interesse. Além disso proporcionam oportunidades para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como trabalho em equipe, cooperação, resiliência e pensamento crítico. Eles podem abordar diferentes áreas do conhecimento, como matemática, língua portuguesa, ciências, entre outras. Por exemplo, jogos de tabuleiro podem ajudar no desenvolvimento do raciocínio lógico e habilidades matemáticas, enquanto jogos de palavras podem auxiliar no desenvolvimento da linguagem e do vocabulário.

É importante ressaltar que os jogos devem ser utilizados de forma planejada e estruturada, com objetivos claros de aprendizagem. Os professores devem selecionar jogos adequados à faixa etária e ao conteúdo a ser trabalhado, além de promover a reflexão sobre o que foi aprendido durante e após o jogo.

“O Lúdico como método pedagógico prioriza a liberdade de expressão e criação por meio dessa ferramenta, a criança aprende de uma forma menos rígida, mais tranquila e mais prazerosa, possibilitando o alcance dos mais diversos níveis de desenvolvimento. Cabe assim uma estimulação por parte do adulto/professor para a criação de ambiente que favoreça a propagação do desenvolvimento infantil, por intermédio da Ludicidade” (Ribeiro, 2013, p.1).

Os jogos são de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem, portanto seria de grande importância o uso desse recurso nas aulas de matemática, dessa forma, o jogo se torna uma ferramenta valiosa para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmicos, engajante e significativo para as crianças nos anos iniciais. Sabendo que os jogos contribuem para o processo de aprendizagem Ascoli e Brancher (2015), afirmam:

Através dos jogos é possível estimular os educandos à potencialização de seus interesses pela investigação e pela solução de problemas. Mais especificamente, os jogos propõem desafios a serem superados e, na superação dos mesmos, torna-se necessária a utilização de raciocínio lógico, indispensável na articulação do conhecimento matemático, possibilitando uma construção de saberes de forma agradável num ambiente voltado à estimulação do aluno.

Incluir jogos na disciplina de matemática pode facilitar o aprendizado, tornando-o mais atraente, envolvente e prático. Os alunos terão a oportunidade de aplicar conceitos matemáticos de forma significativa, desenvolvendo habilidades cognitivas fundamentais.

Lembrando que, ao utilizar jogos como ferramenta de ensino, é importante que o professor esteja atento para garantir que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados e que todos os alunos estejam engajados e participando ativamente. Além disso, é essencial que o jogo seja adequado à faixa etária e ao nível de habilidade dos alunos. Segundo SILVA:

“para cada jogo apresentarei seus objetivos, material necessário, regras e procedimentos da melhor maneira possível para que se tenha uma aplicação dos jogos com objetividade e sucesso; para melhor compreensão, pois após a escolha de um jogo a ser trabalhado em sala de aula o professor precisará das regras e procedimentos bem claros, especificando o que se pode ou não pode fazer durante todo o processo.” (Silva, 2010, p. 23)

Por fim, o feedback e a reflexão após o jogo são partes importantes do processo de aprendizagem, pois permitem que os alunos compreendam o que aprenderam e como podem aplicar esses conhecimentos em outros contextos.

2.2 A POTENCIALIDADE DOS JOGOS COMO INFLUÊNCIA NAS RELAÇÕES SOCIAIS DENTRO DA SALA DE AULA

Os jogos têm uma grande potencialidade em influenciar as relações sociais dentro e fora da escola, podem ser ferramentas poderosas para fomentar a cooperação, o trabalho em equipe, a comunicação e o desenvolvimento de habilidades sociais entre adultos e crianças. Um dos principais aspectos da utilização desse recurso em sala de aula é a possibilidade de interação entre os alunos, eles oferecem a oportunidade das crianças se conectarem, desenvolvendo, assim, um bom relacionamento entre elas, compartilhando experiências e formando laços de amizade. Além disso, são baseados em desafios que exigem a participação de uma equipe. Nesse sentido, eles podem ajudar as crianças a desenvolverem suas habilidades, liderança e colaboração. Através de brincadeiras, elas aprendem a se comunicar efetivamente, a tomar decisões em conjunto e a coordenar suas emoções, conforme Grassi comenta:

Brincando, a criança vai elaborando teorias sobre o mundo, sobre suas relações, sua vida. Ela vai se desenvolvendo, aprendendo e construindo conhecimentos. Age no mundo, interage com outras crianças, com os adultos e com os objetos, explora, movimenta-se, pensa, sente, imita, experimenta o novo e reinventa o que já conhece e domina. (Grassi 2008, p. 33)

Os jogos na sala de aula promovem a empatia e a compreensão dos alunos, ao se colocarem no lugar de outro, e entenderem perspectivas diferentes das suas, além de incluir elementos de competição, o que pode influenciar na forma que os alunos lidam com a rivalidade e os desafios do mundo real. Quem usa essa ferramenta pedagógica ensina os aprendizes a lidar com as derrotas, a persistir diante dos obstáculos e a reconhecer e valorizar o mérito e esforço dos outros, conforme ensina Nascimento:

A infância na escola é grande desafio para o ensino fundamental, pressupõe considerar o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade, definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos que ali estão, em que as crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. (Nascimento, 2007, p.30).

No entanto, é importante lembrar que os jogos também podem ter efeitos negativos nas relações sociais, especialmente quando o uso excessivo ou inadequado dos jogos substitui as interações sociais reais. É necessário encontrar um equilíbrio saudável entre o mundo

virtual e o mundo real, aproveitando os benefícios dos jogos sem comprometer as relações sociais pessoais. Essa interação social é importante para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, bem como para o fortalecimento dos vínculos de amizade e respeito mútuo.

2.3 A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Os jogos desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Eles são recursos pedagógicos que ajudam a tornar a aula mais dinâmica, motivadora e significativa para os alunos, uma de suas principais contribuições é a possibilidade de trabalhar de forma lúdica e prazerosa os conteúdos matemáticos. Eles proporcionam um ambiente de aprendizagem mais descontraído e divertido, o que favorece a concentração dos alunos e desperta o interesse pela disciplina. Segundo Grando:

A busca por um ensino que considere o aluno como sujeito do processo, que seja significativo para o aluno, que lhe proporcione um ambiente favorável à imaginação, à criação, à reflexão, enfim, à construção e que lhe possibilite um prazer em aprender, não pelo utilitarismo, mas pela investigação, ação e participação coletiva de um "todo" que constitui uma sociedade crítica e atuante, leva-nos a propor a inserção do jogo no ambiente educacional, de forma a conferir a esse ensino espaços lúdicos de aprendizagem. (Grando , 2000, p.15)

Além disso, os jogos estimulam o raciocínio lógico, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Durante a realização das atividades, os alunos precisam tomar decisões, elaborar estratégias, fazer cálculos e argumentar suas escolhas. Essas habilidades matemáticas são essenciais para o desenvolvimento dos estudantes e são trabalhadas de forma natural e contextualizada por meio dos jogos. Nesse sentido, os PCNs lecionam o seguinte:

Os jogos constituem uma forma interessante de propor problemas, pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações. (BRASIL, 1998, p.46)

Como os jogos possuem essa função, eles trabalham a autonomia dos alunos, uma vez que precisam tomar decisões e resolver problemas por conta própria. Essa autonomia é fundamental para que os estudantes se tornem sujeitos ativos na construção do conhecimento matemático através dessa ferramenta os professores podem encorajar os estudantes a resolver problemas matemáticos de forma mais independente, e a objetividade do professor é muito importante nesse processo de ensino e aprendizagem, pois, ao apresentar o jogo, o professor deve explicar claramente as regras, os objetivos e as estratégias envolvidas, também é essencial fornecer orientações adequadas.

“Seja através de jogos ou materiais concretos, o professor precisa ser objetivo, pois por si só tais materiais não são garantia de aprendizagem, pelo contrário, pois as noções matemáticas não estão nos materiais, elas se formam na cabeça da criança. Estes podem ser oferecidos antes de uma explicação para que os alunos tenham noção do que será trabalhado

teoricamente agindo e raciocinando ao mesmo tempo, o que pode favorecer na concentração dos alunos” (Neves, 2018, p.30).

Ao permitir que os estudantes tomem suas próprias decisões durante o jogo, o professor incentivará sua autonomia e capacidade de resolver problemas por conta própria, além disso, o professor pode aproveitar a oportunidade para observar o progresso individual de cada aluno e fornecer feedback personalizado, ajudando-os a aprender com seus erros e aprimorar suas habilidades matemáticas.

Portanto, eles são recursos pedagógicos valiosos no ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, contribuem para tornar as aulas mais interessantes, motivadoras e significativas, além de desenvolver habilidades matemáticas.

3 METODOLOGIA

Esse estudo terá uma abordagem bibliográfica, que de acordo com Gil (2002), esse tipo de pesquisa é desenvolvida com base em material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos. Quanto a sua natureza, será de cunho qualitativo possibilitando obter dados metodológicos, realizando o aprofundamento do tema a partir das leituras feitas nas fontes pesquisadas. Quanto aos fins, será exploratória, pois tem como finalidade obter mais informações sobre o assunto que vamos investigar, facilitando o estudo do tema.

No contexto desta pesquisa, identificaremos jogos que abordem conceitos matemáticos pertinentes aos anos iniciais. Após essa seleção de jogos, verificaremos o alinhamento deles com os objetivos educacionais estabelecidos pelos currículos escolares fundamentais, com intuito de promover uma transição suave entre o lúdico e o educacional. Após isso, faremos uma contextualização para integrar os jogos ao contexto cotidiano dos alunos, verificando situações em que os conceitos matemáticos possam ser aplicados de maneira prática e significativa.

Por ser um estudo que busca fundamentar o assunto ora apresentado, não será feita uma aplicação prática, seguida de avaliação formativa para monitorar o progresso dos alunos durante as atividades de jogo, identificando pontos fortes e áreas que necessitam de reforço.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

De acordo com as análises realizadas nos trabalhos acadêmicos utilizados nessa pesquisa, podemos nos alinhar aos ensinamentos de CARMO *et al.* (2017), que nos diz que o ensino da matemática por meio de jogos é eficiente para aprendizagem dos conteúdos matemáticos. Acredito que a forma lúdica e divertida, pode aumentar o engajamento e o interesse pela disciplina. Além disso, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, como raciocínio lógico, pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões. Eles incentivam os alunos a pensarem de forma estratégica e a encontrar soluções diferentes para os desafios propostos, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento matemático.

Ao jogar, os alunos também têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos matemáticos de maneira prática e concreta, relacionando-os com situações do cotidiano. Isso facilita a compreensão dos conceitos, tornando o aprendizado mais significativo e duradouro.

Essa ferramenta pode ser utilizada em sala de aula, em atividades extracurriculares e até mesmo em casa, envolvendo a família na aprendizagem.

Os jogos são elementos muito valiosos no processo de apropriação do conhecimento pelos alunos (OCEM 2006, p. 28) ¹. Eles proporcionam uma experiência lúdica e prazerosa,

que estimula a curiosidade, a criatividade e o interesse dos estudantes pelo aprendizado, permitem que os educandos experimentem diferentes situações, resolvendo problemas e tomando decisões, desenvolvendo habilidades cognitivas como o raciocínio lógico, a memória, capacidade de análise e síntese.

Além disso, essas atividades também contribuem para o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Ao jogar em grupo, eles aprendem a cooperar, a respeitar as regras, a lidar com a competição de forma saudável e a valorizar o trabalho em equipe. Isso fortalece os laços entre os estudantes e melhora o clima na sala de aula, além de motivar os alunos, e tornam o aprendizado mais atrativo, despertam o interesse do alunado em participar das atividades propostas.

O aprendizado adquirido com o uso dessa ferramenta é transferido para diferentes contextos, como a escola, a família e a interação com os amigos. As crianças se tornam mais preparadas para lidar com conflitos, respeitar as diferenças, fazer escolhas assertivas e se adaptar às diversas situações que enfrentam no dia a dia.

Os jogos permitem desenvolver o conhecimento pessoal e profissional dos professores (OCEM (2006, p. 28) ¹), o professor ao utilizar esse instrumento em suas aulas amplia seu conhecimento, desenvolvem capacidades pessoais e profissionais mostrando uma forma diferente de aprender matemática, ele também tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos em relação às dinâmicas de ensino-aprendizagem e estratégias pedagógicas, os educadores precisam estudar e analisar os jogos a serem utilizados, entendendo suas regras, objetivos e adaptando-o aos conteúdos que está sendo trabalhado.

Como os educadores precisam buscar meios de integrar os jogos ao currículo escolar, definir os objetivos de aprendizagem e estabelecer o momento adequado para sua utilização, ele desenvolve capacidades pessoais, como a criatividade, habilidade de adaptação, planejamento e organização.

Além disso, o professor pode observar e avaliar de forma mais precisa as habilidades e dificuldades dos alunos, o que facilita o acompanhamento individualizado e a identificação de possíveis necessidades de intervenção.

Portanto, ao utilizar os jogos em suas aulas, o professor tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e desenvolver capacidades pessoais e profissionais relevantes para sua prática educativa.

Quanto a aprendizagem, ao utilizar jogos, o professor pode observar e avaliar de forma mais precisa as habilidades e dificuldades dos alunos, o que facilita o acompanhamento individualizado e a identificação de possíveis necessidades de intervenção.

Quanto ao ensino essa metodologia oportuniza a ampliação dos conhecimentos e desenvolve capacidades pessoais e profissionais relevantes a prática educativa do professor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos, inseridos no contexto escolar, propiciam diversas vantagens para o alunado, como por exemplo: o desenvolvimento de habilidades cognitivas; o pensamento lógico; facilidade de resolver problemas; tomar decisões e trabalhar em equipe estimulando o cognitivo, social e emocional de cada criança de forma integrada.

Eles também promovem a inclusão e a diversidade, uma vez que oferecem diferentes formas de participação e valorizam as habilidades individuais de cada aluno, permitem que estudantes com diferentes estilos de aprendizagem sejam envolvidos e se destaquem.

Dessa forma, ao incorporar essa ferramenta de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, os educadores podem proporcionar uma experiência mais engajadora

para ambas as partes, pois os jogos matemáticos despertam o interesse de todos e contribuem para as relações sociais na sala de aula através do trabalho em equipe, pois os jogos são trabalhados em grupos ou em equipes, o que favorece a cooperação entre os alunos. Eles aprendem a compartilhar ideias, ouvem os colegas, argumentam e chegam a um consenso, desenvolvendo habilidades sociais importantes para sua formação. Os alunos adquirem também autonomia, confiança pois, ao participar dos jogos matemáticos, têm a oportunidade de colocar em prática seus conhecimentos, experimentando diferentes estratégias e testando suas hipóteses. Isso ajuda a desenvolver sua autonomia, confiança e autoestima, uma vez que eles conseguem resolver desafios matemáticos de forma independente.

Por fim, os jogos podem ser uma excelente ferramenta para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem do ensino fundamental, promovendo o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos de forma divertida e lúdica.

REFERÊNCIAS

ASCOLI, C.C.B.; BRANCHER, V.R. Jogos Matemáticos: algumas reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem. Disponível em: www.unfra.br/artigos/matematica. Acessado em 01/08/2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. v.1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CARMO, Cristiane Oliveira do; *et al.* Alfabetização matemática nos anos iniciais: os jogos como método de aprendizagem. Educação, Gestão e Sociedade: **revista da Faculdade Eça de Queirós**, ISSN 2179-9636, Ano 7, número 25, 2017.

DA SILVA, Mônica Soltau. **Clube de matemática: jogos educativos**. Papyrus Editora, 2005.

GONZAGA, Glaucia Ribeiro et al. Jogos didáticos para o ensino de Ciências. **Revista Educação Pública**, v. 17, n. 7, p. 1-12, 2017.

GRANDO, R.C. **O Conhecimento Matemático e o Uso de Jogos na Sala de aula**: Campinas, SP : [s.n.], 2000.

GRASSI. **A Importância da Ludicidade na construção do Conhecimento**. Disponível em FAC –São Roque - **Saberes da educação.2008**, p.33.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Editora da Universidade de S. Paulo, Editora Perspectiva, 1971.

LUBACHEWSKI, Gesseca Camar; *et al.* Metodologias ativas no ensino da matemática nos anos iniciais: aprendizagem por meio de jogos. **Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo**, Campinas (SP), v.6, p. 1-11, e020018, 2020.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagefile Aricália Ribeiro do Nascimento (Org.) Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

OCME Orientações *Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.* Brasília: MEC/SEB, 2006.

RIBEIRO, Flavia Dias. Jogos e modelagem na educação matemática. **Curitiba: Ibipex, 2008.**

SADOVSKY, Patrícia. Falta fundamentação didática no ensino da Matemática. **Nova Escola. São Paulo, Ed. Abril, 2007.**

SILVA, Silvana Vieira. Os jogos como recurso didático na Matemática. 2010. 45f. **Monografia (Licenciatura em Matemática) -Universidade Estadual de Goiás, Jussara, 2010.**

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Cadernos do Mathema: Ensino Fundamental: Jogos de Matemática de 1º a 5º ano.** Artmed Editora, 2007.

SILVA, Henrique Macêdo dos Santos; *et al.* Jogos matemáticos como ferramenta educacional lúdica no processo de ensino e aprendizagem de matemática na educação básica. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v.4, p.246-254, 2022.

FAMÍLIA E ESCOLA: a atuação dos pais no Conselho Escolar na revisão do Projeto Político Pedagógico e na construção do documento normativo escolar

Ana Carolina Cruz Andrade¹²

Rute Rodrigues Silva¹³

Magnay Erick Cavalcante Soares¹⁴

RESUMO

O objetivo deste trabalho é realizar pesquisas sobre a participação dos pais no conselho escolar no processo de revisão do Projeto Político Pedagógico e do documento normativo da escola, analisar a importância da família neste processo educativo, identificar o que as escolas e comunidades podem fazer de acordo com o desenvolvimento da criança, e identificar estratégias que garantam uma contínua relação entre família e escola. A família é a base, fornecendo apoio emocional e valores. As escolas oferecem educação formal e a gestão escolar cria um ambiente propício de ensino e aprendizagem. As ligações entre estas partes são cruciais, partilhando informações sobre o desempenho e as necessidades da criança. A família, a escola e a gestão trabalham em conjunto para formar uma rede de apoio que melhora o crescimento educacional e emocional das crianças e promove um ambiente de aprendizagem mais eficaz e completo.

Palavras-chaves: Família. Escola. Educação. Gestão. Comunidade.

ABSTRACT

The objective of this work is to carry out research on the participation of parents in the school council in the process of reviewing the Pedagogical Political Project and the school's normative document, analyze the importance of the family in this educational process, identify what schools and communities can do accordingly with the child's development and identify strategies that guarantee a continuous relationship between family and school. The family is the foundation, providing emotional support and values. Schools provide formal education and school management creates a conducive teaching and learning environment. Links between these parties are crucial, sharing information about the child's performance and needs. The family, school and management work together to form a support network that improves children's educational and emotional growth and promotes a more effective and complete learning environment.

Keywords: Family. School. Education. Management. Community.

1 INTRODUÇÃO

¹² Graduanda de Pedagogia no Centro Universitário UNIESP. E-mail: anacarolina_cruz123@outlook.com

¹³ Graduanda de Pedagogia no Centro Universitário UNIESP. E-mail: rutherodrigues.2014@gmail.com

¹⁴ Professor orientador no Centro Universitário UNIESP. E-mail: magnay.soares@iesp.edu.br

Trazer à tona questões relacionadas a família e a escola, leva-nos a depararmos com os problemas que desde tempos existe nesse relacionamento. Por isso a importância de ser estudado e de buscar compreender esses processos, para que se alcance um avanço para uma sociedade mais firme. Como os pais podem estar mais envolvidos no processo de revisão do PPP, junto à escola, para que haja um retorno positivo à comunidade escolar? Para isso, será realizada uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e de método interpretativista que terá seu foco em teorias científicas, livros e revistas.

Essa pesquisa busca reconhecer a importância da relação entre a Família e a Escola para o sucesso pedagógico das crianças na Educação Básica e identificar as principais funções ativas atribuídas aos pais junto à comunidade escolar como um todo levantando um discussão sobre o envolvimento dos pais na participação da construção do Projeto Político Pedagógico e identificar quais as principais funções voltadas aos pais segundo o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, com o intuito de que haja conscientização social de que com a participação ativa dos pais no Conselho Escolar possa trazer a interação entre a comunidade e a escola.

Sabedores de que a família e escola devem ter um bom relacionamento visando uma melhor desenvoltura a educação formal do aluno, e tendo conhecimento de que estas instituições fazem parte de uma mesma sociedade, podemos analisar e confirmar que o envolvimento dos pais na escola é de suma importância, tal que ultrapassa a aprendizagem formal a ponto de trazer um retorno social, em benefícios a comunidade, com essa parceria.

Entendermos como se dá o processo de envolvimento dos pais na revisão do PPP e dos documentos normativos, nos dá um norte de como é importante a participação deles para questões sociais. Discutirmos sobre esse assunto, nos traz conhecimentos de onde se está falhando e onde se tem acertado, para se ter uma visão de extensão entre escola e comunidade, trazendo conscientização de que um envolvimento saudável pode gerar bons frutos na comunidade.

Como vivemos em sociedade, devemos colocar nossos olhos em como tem sido aproveitado essa oportunidade, de construirmos documentos importantes, para obtermos um conjunto de bons resultados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 FAMÍLIA E ESCOLA: uma parceria importante para o sucesso pedagógico das crianças na Educação Básica

A família desenvolve um papel fundamental na vida da criança e tem influência significativa em seu desenvolvimento, bem-estar e formação de valores. A importância da família na vida de uma criança é multifacetada e abrangente.

O primeiro contato da criança com demonstrações de afeto e amor é construído no convívio com seus familiares, nela, onde se desenvolve o sentimento e é criada a base onde a criança se sente segura de explorar o mundo. A família como participante desse processo da construção da educação da criança, apresentando a ela, os valores éticos, socialização, e habilidades básicas para o convívio social. De acordo com (Valadão; Santos, 1997)

Independentemente de como a família é constituída, esta é uma instituição fundamental da sociedade, pois é nela que se espera que ocorra o processo de socialização primária, onde ocorrerá a formação de valores. Este sistema de valores só será confrontado no processo de socialização secundário, isto

é, através da escolarização e profissionalização, principalmente na adolescência (Valadão; Santos, 1997, p. 22).

De acordo com o Artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que é uma legislação brasileira criada em 1990 com o objetivo de estabelecer direitos e garantias fundamentais para crianças e adolescentes. O ECA enfatiza a importância da proteção e promoção dos direitos de crianças e adolescentes, bem como a responsabilidade compartilhada entre a família, a comunidade, a sociedade em geral e o poder público nesse processo.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 p. 28).

Sendo esta, o primeiro contato social do ser humano, é o ponto primário do seu desenvolvimento, Médice (1961, p.40), afirma que até o atual momento, toda sua evolução psicológica foi através das ligações sociais, e que uma criança ela é influenciada pelas relações ao seu redor.

A Instituição familiar, junto ao Estado, segundo o Artigo 205, tornaram-se responsáveis a permitir que as crianças que estão asseguradas a estes, tenham acesso à educação, garantindo que ela seja de qualidade, e acessível a todos, visando o desenvolvimento integral das pessoas e sua participação na vida cívica. Com isto, a escola toma um papel importante, como um espaço onde os indivíduos de uma sociedade adquiriram o direito a frequentarem toda a educação básica.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021 p. 123).

A Educação Formal chegou ao Brasil através dos portugueses, e em 1549, foi estabelecida a primeira escola, pelos jesuítas, aqui no Brasil, eles tinham um foco religioso na constituição de suas escolas, e na Era Pombalina, logo após a expulsão dos jesuítas, foi ordenado que haveria uma reforma na educação brasileira, porém, esta ordem só foi posta em atividade 10 anos mais tarde. “Em 1996 é promulgada a Nova LDB e ocorre um novo recomeço na educação. Agora temos uma educação voltada para a tecnologia, para a formação para a vida e geradora de cidadãos críticos e reflexivos” (Pereira *et al.* 2005 p. 32).

A ida a escola, é um marco social na vida da criança, pois é nela que terão seu primeiro contato com uma outra parte da sociedade, que não é a família, que até então, esta, haveria de ser o único núcleo de relacionamento para a criança. Entregando assim, uma responsabilidade ao ambiente escolar de instigar um ser crítico, reflexivo nos docentes para os entregar a sociedade. “O papel formal da escola é o de ser a principal responsável pela organização, sistematização e desenvolvimento das capacidades científicas, éticas e tecnológicas de uma nação” (Formiga, 1999. p.2).

Há muito, o relacionamento entre a família e a escola tem sido um dos principais assuntos a serem levantados por profissionais da Educação Formal. Teceram-se várias opiniões sobre a influência da instituição familiar para com a instituição escolar. Para Lahire (1997. p. 19)

Se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o fracasso ou o sucesso escolar podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra (Lahire, 1997. p. 19).

A parceria entre a Família e a Escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento e na educação de uma criança. Essa colaboração é fundamental para garantir que a criança receba o suporte e a orientação necessária em sua jornada educacional. O sociólogo francês Bernard Lahire, do livro "Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável" (1997). Lahire argumenta que tanto a família quanto a escola são redes de interdependência social que desempenham papéis cruciais na vida de uma criança. Ele sugere que o sucesso ou o fracasso escolar de um aluno pode ser compreendido, analisando o grau de harmonia ou discordância entre as formas de relações sociais presentes na família e na escola.

Lahire vê a família e escola como essa rede de interdependência, onde as crianças vão interagir e ser influenciadas por essas duas esferas. É a partir dessas esferas que as crianças irão construir relações sociais com os pais, professores, colegas e pessoas que estão inseridas no seu meio social. É necessário que a escola e família estejam sempre alinhadas para o bem da vida da criança, a escola entendendo o contexto familiar e a família disposta a se relacionar e se envolver com a escola, sabendo que durante o percurso irão existir discordâncias, porém, procurando sempre soluções para o sucesso no desempenho escolar e social da criança. Marques (2000) nos afirma que

A realização do acolhimento e da socialização dos alunos pressupõe o enraizamento da escola na comunidade. A interação entre equipe e escolar, alunos, pais e outros agentes educativos possibilita a construção de projetos que visam a melhor e mais completa formação do aluno. A separação entre escola e comunidade fica demarcada pelas atribuições e responsabilidades e não pela realização de um projeto comum (Marques, 2000. p.18).

Vendo a criança como ser social, que tanto tem suas ações influenciadas em casa, quanto na escola, se torna claro que essas duas instituições devem andar unidas para que novos projetos sejam construídos para o bem da comunidade escolar, onde a sociedade será beneficiada.

2.2 A PARTICIPAÇÃO DOS PAIS NO CONSELHO ESCOLAR: o programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, foi criado em 17 de setembro de 2004, com o objetivo de estimular a implantação do Conselho Escolar, como o próprio nome do Programa já sugere. Criado com a Portaria Ministerial nº 2.896/2004, desenvolveram alguns objetivos que estão no Art. 1. São estes

- I – ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas;
- II – apoiar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares;
- III – instituir políticas de indução para a implantação de Conselhos Escolares;
- IV – promover, em parceria com os sistemas de ensino, a capacitação de conselheiros escolares, utilizando inclusive metodologias de educação à distância;

- V – estimular a integração entre os Conselhos Escolares;
- VI – apoiar os Conselhos Escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade;
- VII – promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas para a garantia da qualidade da educação (Brasil, 2004, p. 7).

O Conselho Escolar, é por onde ocorre as decisões para o interior da escola, pelo qual pode-se expandir a tomada de decisões desde os profissionais internos até a comunidade externa, nisto, percebemos que a participação da família se torna obrigatória nos desenvolvimentos dos projetos do ambiente escolar, visando uma melhoria na aprendizagem dos docentes e um olhar diferenciado as questões de onde estão inseridos. A LDB 9.394/96, traz documentos que acrescentam a obrigatoriedade da presença familiar, como o Art. 14 da Lei de diretrizes e bases apresenta

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil. LDB- Lei nº 9.394/96, p. 15).

Neste sentido, a LDB estabelece um princípio fundamental que é a gestão democrática na Educação, tendo como participação ativa as duas comunidades. Decisões diárias precisam ser tomadas, e, neste caso, a família e escola necessitam trabalhar juntas, analisar e apoiar situações diversas em conjunto, pensando de que maneira o Conselho Escolar pode atuar, e que papel a família pode assumir. Tem a responsabilidade de representar os interesses da comunidade e dentro de seus interesses, propor ações. Ele só não expressa as demandas da comunidade, mas também orienta os dirigentes da escola como (pais, alunos, professores, funcionários e outros membros da comunidade, dependendo da legislação e regulamentação local). Executando um papel importante na gestão democrática das escolas

Os conselhos escolares na educação básica, concebidos pela LDB como uma das estratégias de gestão democrática da escola pública, tem como pressuposto o exercício do poder, pela participação, das comunidades escolar e local [...]. O conselho existe para dizer aos dirigentes o que a comunidade quer da escola e, no âmbito de sua competência, o que deve ser feito (Brasil, 2004, p. 36-37).

Existem cadernos instrucionais que são instrumentos educacionais concedidos aos conselheiros escolares, assim como aos dirigentes e técnicos das secretarias municipais e estaduais de educação. São seis cadernos que abordam tópicos específicos relacionados à gestão democrática e à prática dos conselhos escolares. Eles ofertam informações, diretrizes, e orientações práticas para que os conselheiros escolares possam realizar suas funções de forma idônea, prestando a eles uma espécie de manual ou guia, auxiliando-lhes a captar melhor suas funções e responsabilidades, bem como a cooperar para o bom desenvolvimento da educação em suas respectivas escolas. Cada caderno instrucional tem objetivos, e trata deles como um aspecto específico da gestão escolar, como democracia, aprendizagem, valorização da cultura, otimização do tempo pedagógico e outros tópicos relevantes.

Desta forma, o Caderno instrucional torna-se uma ferramenta de apoio ao Conselho Escolar na sua missão de promover a democracia e a gestão escolar eficaz. Eles fornecem orientações e recursos práticos para que os conselheiros possam desempenhar seu papel com conhecimento e eficiência.

Em um dos cadernos do Programa, nos revela o seguinte “[...] para que estes [todos os envolvidos - dirigentes escolares, professores, demais funcionários, estudantes e pais de estudantes] percebam a importância de participar da elaboração e da construção cotidianas dos projetos da escola” (Brasil, 2004, p. 20). Podemos analisar que a participação da família está implícita nesse documento, assim como nos outros cadernos, e, em outros documentos podemos afirmar que a instituição familiar, tem seu direito e dever quando a participação da vida escolar do docente. O que percebemos é que os documentos chegam aos pais ressaltando o que se espera de cada uma das partes. Vemos uma ação unilateral, onde um dos lados tem disposto de voz ativa, quanto que ao outro lado, passivo em suas ações, levando apenas a exercer o que já está predisposto a eles. A fala constante é de que os pais devem estar inseridos na construção do Projeto Político Pedagógico, com a organização escolar ou associação de pais

O que se observa é um movimento de conduzir a participação das famílias em um formato em que a escola define em que ações as famílias devem participar. Não é uma relação construída coletivamente, cuja participação é negociada e pensada em conjunto (Côrreia; Casanova; Ferreira. 2021. p. 218).

Levando em consideração que, “[...] o papel do Conselho Escolar é o de ser o órgão consultivo, deliberativo e de mobilização mais importante do processo de gestão democrática” (Brasil, 2004, p. 20). Se colocarmos essa ressalva lado a lado aos documentos que confirmam os deveres referente a família, sejam estes apercebidos de maneira implícita ou explícita, podemos levantar questões se realmente temos encontrado uma democracia. Como já observamos, as famílias têm sido postas em um lugar secundário quanto a participação ativa na construção dos documentos, tais que devem junto a escola participar ativamente para que a comunidade seja beneficiada

[...] esses documentos estipulam um lugar secundário às famílias. Não há o movimento de criação de espaços de discussões, reflexões e construções coletivas sobre o que é qualidade, participação na educação (Côrreia; Casanova; Ferreira. 2021. p. 220).

Deveriam construir juntos, visando uma atividade de parceria entre si, porque quando há um espaço onde se podem discutir juntos, sentar-se, frente a frente, expor seus desejos, deixando estabelecido o que cada parte deve fazer é gerado um estímulo à motivação destes, levando a cumprir os projetos que construíram, pois, quando fazemos parte intimamente de algo, nos leva exercer nossas funções de maneira mais hábil, trazendo uma responsabilidade maior a ambas as partes, instigando a ligação da instituição familiar e a instituição escolar com intuito do benefício da comunidade escolar.

2.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: o papel da família na construção de documentos normativo-pedagógicos reguladores da vida da criança na escola

A participação tendo o significado de “ação” refere-se ao ato de se envolver, participar de eventos, reuniões, atividades e projetos. A participação implica que as pessoas tenham a oportunidade de contribuir com suas opiniões, ideias, esforços ou recursos em relação a algo

maior. Porém, existe diferentes formas de participação, nesse caso, a participação em educação, que envolve alunos, família e educadores em processos de tomada de decisão referentes a educação, como conselhos escolares, PPP, reuniões de pais e professores, entre outros.

Diante da Constituição Federal de 1988 é direito de todos a educação, e quanto ao Estado e família, promover. Entretanto, a família ter uma participação ativa na vida escolar de seus filhos é de extrema relevância para o desenvolvimento educacional. Resultando o acompanhamento dos pais no processo de aprendizagem, proporcionando o apoio em casa (na realização das atividades de casa, nos estímulos aos estudos, leituras em família.) e a colaboração com a instituição de ensino, estabelecendo comunicação com os professores, a participação em reuniões escolares como: plantão pedagógico, apresentações e amostra pedagógica.

A participação ativa dos pais nesse processo de ensino e aprendizagem na vida de seus filhos, não somente beneficia as crianças, mas também, favorece o fortalecimento da parceria entre família e escola, oferecendo um ambiente escolar mais agradável e eficaz. Lück (2006, p. 71), nos mostra

1. O processo democrático nas escolas, quando envolve a relação e aproximação entre pais, escola e comunidade, favorece a qualidade do ensino.
2. A educação escolar deve ser dinâmica, com proposta pedagógica voltada à realidade social, contextualizada e com múltiplas possibilidades de participação e comprometida com a permanência de seus educandos com êxito para o cumprimento de sua função social (Lück, 2006, P. 71).

Uma gestão democrática para funcionar de maneira mais produtiva, precisa que todos os seus segmentos: gestores, família, comunidade e funcionários, estejam em comum acordo, e esta gestão, ela instiga a participação direta da comunidade escolar, sendo esta, considerada um dos pilares da democracia escolar. “A participação de todos, nos diferentes níveis de decisão e nas sucessivas fases de atividades, é essencial para assegurar o eficiente desempenho da organização” (Marques, 1987, P. 69).

O Projeto Político Pedagógico (PPP), é o documento que direciona uma escola, a saber, o principal deles e, “tem como objetivo principal orientar o trabalho desenvolvido em todas as instâncias que nela estão inseridas ou associadas e envolve questões administrativas, pedagógicas e políticas” (Guedes, 2021, P. 2), é um dos meios que se encontra para tornar em prática a inserção dos segmentos escolares ao ambiente escolar, facilitando o contato direto para o planejamento das ações que vão nortear o ambiente escolar.

Na verdade, é uma ferramenta importante para o planejamento e a gestão escolar., reconhecer a importância e a utilidade do PPP na prestação de serviços de educação escolar, permite às equipes escolares identificar áreas de melhoria, e definir metas para melhorar a qualidade do ensino, ao mesmo tempo que demonstra um compromisso com a qualidade e com a escola, de maneira a compreender as necessidades dos alunos e da comunidade. A presença de todos os membros nas reuniões do conselho é um sinal positivo do engajamento e comprometimento, isso fortalece a democracia escolar e valoriza o potencial de cada participante.

A participação colaborativa dos pais nesse processo de construção do Projeto Político Pedagógico é extremamente importante, porque eles vão expressar melhor a realidade da comunidade e as necessidades dos alunos, fora da escola, como um suporte para que o corpo docente saiba pensar em estratégias melhores para o planejamento das atividades pedagógicas formativas.

É importante que a gestão explique com clareza sobre a elaboração deste documento, sobre o método utilizado, pensando em formas de envolvimento contínuo, de maneira que

culmine em uma participação a longo prazo, sugerindo a criação de canais de comunicação contínua, como reuniões regulares, grupos online para manter os pais informados e envolvidos.

O envolvimento familiar é essencial para vida da criança. E pensando nesse envolvimento, a tipologia de Epstein (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999; Marques, 2002), descreve basicamente cinco tipos de envolvimento que fundamenta a relação entre família e escola:

Tipo 1. Obrigações essenciais dos pais. Reflete as ações e atitudes da família ligadas ao desenvolvimento integral da criança e à promoção da saúde, proteção e repertórios evolutivos. Além da capacidade de atender às demandas da criança, considerando sua etapa de desenvolvimento para inserção na escolarização formal, é tarefa da família criar um ambiente propício para a aprendizagem escolar, incluindo acompanhamento sistemático e orientações contínuas em relação aos hábitos de estudos e às tarefas escolares.

Tipo 2. Obrigações essenciais da escola. Retrata as diferentes formas e estratégias adotadas pela escola com o intuito de apresentar e discutir os tipos de programas existentes na escola e evidenciar os progressos da criança, em diferentes níveis, para os pais ou responsáveis. As formas de comunicação da escola com a família variam, incluindo desde mensagens, jornais, livretos, convites e boletins até observações na agenda do aluno. A explicitação das normas adotadas, do funcionamento geral da escola, dos métodos de ensino e de avaliação e a abertura de espaços, onde os pais possam participar ativamente e dar suas opiniões sobre estes temas, é estratégico.

Tipo 3. Envolvimento dos pais em atividades de colaboração, na escola. Refere-se à como os pais trabalham com a equipe da direção no que concerne ao funcionamento da escola como um todo, isto é, em programações, reuniões, gincanas, eventos culturais, atividades extracurriculares etc. Este tipo de envolvimento visa auxiliar professores, orientadores, psicólogos, coordenadores e apoio pedagógico em suas atividades específicas, quer mediante ajuda direta, em sala de aula, quer na preparação de atividades ligadas às festas ou desfiles.

Tipo 4. Envolvimento dos pais em atividades que afetam a aprendizagem e o aproveitamento escolar, em casa. Caracteriza-se pelo emprego de mecanismos e estratégias que os pais utilizam para acompanhar as tarefas escolares, agindo como tutores, monitores e /ou mediadores, atuando de forma independente ou sob a orientação do professor.

Tipo 5. Envolvimento dos pais no projeto político da escola. Reflete a participação efetiva dos pais na tomada de decisão quanto às metas e aos projetos da escola. Retrata os diferentes tipos de organização, desde o estabelecimento do colegiado e da associação de pais e mestres até intervenções na política local e regional (Polonia, 2005, p.307).

Essa tipologia proposta por Epstein oferece uma abordagem abrangente, destacando a variedade de formas pelas quais os pais podem dar a sua contribuição para o ambiente educacional, desde a esfera individual até a participação ativa na definição de políticas escolares.

O PPP é um documento vivo que reflete a visão, os valores e o compromisso da escola com uma educação de qualidade. É construído coletivamente e deve ser continuamente avaliado e adaptado.

Os projetos escolares, tem a competência de reunir o que envolve a escola externamente e internamente. Lembrando que os alunos são seres sociais e que a escola está inserida em uma comunidade, sendo assim, colocar em prática o bom relacionamento entre eles, beneficiará ainda mais o ambiente escolar, elevando a escola a um patamar de comunidade educativa, como Libâneo nos fala

[...] por meio de canais de participação da comunidade, a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar o status de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil. Vivendo a prática da participação nos órgãos deliberativos da escola, os pais, os professores, os alunos vão aprendendo a sentir-se responsáveis pelas decisões que os afetam num âmbito mais amplo da sociedade (Libâneo, 2004, p. 139).

A escola exerce uma influência sobre o aluno. Esses documentos podem ser um estímulo positivo para que estes vejam a escola como uma extensão da sua vida social, e para isso é importante que os segmentos estejam instigando os docentes a se tornarem seres ainda mais reflexivos e críticos, através do seu trabalho conjunto.

Com os projetos sendo realizados da maneira como se espera, trará retorno a sociedade através da continuação da construção desses indivíduos, com a parceria da escola e família, ressaltando que são seres sociais. É essencial considerar que Gadotti (2004, p.16) nos aponta, que “todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham para intensificar seu envolvimento com ela, e, assim, acompanhar a educação oferecida”.

No cenário educacional atual, a escola desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para cumprir sua função social, é essencial que a gestão escolar tenha clareza sobre seu verdadeiro propósito. Uma escola que preza pela educação social deve ser inclusiva, democrática e focada na formação integral dos alunos.

Isso significa não apenas transmitir conhecimentos acadêmicos, mas também desenvolver habilidades socioemocionais, éticas e cidadãs. A escola deve ser um espaço onde todos os estudantes se sintam acolhidos, respeitados e valorizados, independentemente de suas origens, gênero, raça ou condição socioeconômica.

Além disso, a escola deve promover a participação ativa dos alunos, incentivando o pensamento crítico, a criatividade e a colaboração. Os professores desempenham um papel fundamental nesse processo, atuando como mediadores do conhecimento e facilitadores do aprendizado.

Uma escola de qualidade social é aquela que prepara os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade, promovendo valores como respeito, solidariedade e responsabilidade. É uma escola que contribui para a construção de um mundo mais justo e sustentável, onde todos possam se desenvolver plenamente e contribuir positivamente para a comunidade.

Nessa concepção podemos perceber como esse sistema de troca se torna beneficiário, pois, quanto mais os familiares se envolvem com a escola, e ela com a comunidade, vai retornando a estas pessoas críticas e reflexivas e uma comunidade assistida pela escola local.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa realizou-se de forma bibliográfica, onde a encontramos principalmente no meio acadêmico, que tem o objetivo de ampliar o conhecimento com isso é

feita uma investigação de obras já publicadas. A pesquisa bibliográfica, para Fonseca (2002), é realizada

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Cogitando essas características, segundo Bogdan e Biklen apud Lüdke e André (1986, p. 13) “A pesquisa qualitativa ou naturalista [...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Com sua abordagem qualitativa foi realizada uma busca investigativa utilizando os seguintes temas: escola e família, conselho escolar, gestão administrativa e participação dos pais. Diante disso a busca aconteceu através de algumas plataformas o Google Acadêmico, SciElo, livros e artigos.

Esta pesquisa também é interpretativa, que é um método baseado em dados que são coletados a partir da pesquisa qualitativa, onde, através dela se analisa e acrescenta novas questões sobre o tema. Strauss e Corbin (1998), sobre o levantamento de dados, analisa

Ao procurarmos pelos fenômenos nos dados, buscamos padrões repetidos de acontecimentos, eventos ou ações/interações que representam o que as pessoas fazem ou dizem, sozinhas ou em grupo, em resposta a problemas e situações nas quais elas se encontram (Strauss; Corbin, 1998, p. 130).

Ao levantar essas hipóteses, não se busca refutar ou provar alguma teoria do assunto pesquisado, sobre elas, temos o objetivo de contribuir com o que já sabemos acerca do tema, com um propósito de buscar respostas a questões sociais.

Neste trabalho levantamos dados sobre duas instituições, a saber, a Família e a Escola, que são parte de uma sociedade, com eles percebemos a maneira como estão interligadas e como influenciam uma à outra, e principalmente no desenvolvimento do aluno, e ainda como podem impactar a comunidade escolar, trazendo um retorno positivo a sociedade.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Foram selecionados 5 artigos para análise e elaboração de um quadro de informações com o intuito de expor os dados por eles obtidos.

Autor/ Ano	Título do texto	Fonte
Silva <i>et al.</i> , 2005	A Influência da família no processo ensino-aprendizagem	Google Acadêmico
Polonia; Dessen, 2005	Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola	Sacie-lo
Corrêa; Casanova; Ferreira,	O papel das famílias no	Google Acadêmico

2021	Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares.	
Guedes, 2021	A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola	Google Acadêmico
Michele; Mello, 2020	Gestão escolar na perspectiva da educação democrática participativa e a função social da escola	Google Acadêmico

Com base nas leituras destes artigos agregamos conhecimento sobre a participação direta da família com a escola. Percebemos que são instituições antigas em uma sociedade e que em sua relação tiveram momentos que estiveram mais envolvidas entre si e em outros nem tanto, diante disso, vimos que ao longo dos anos elas foram se amoldando de acordo com os acontecimentos de mundo, chegando à posição que cada uma participa na atualidade, e com a influência da frequência das crianças em instituições de ensino a relação foi acontecendo. Com o espaço delimitado destas instituições, se tornou obrigatório o envolvimento da família com a escola, dando a criança o direito de frequentar o ambiente escolar com o intuito de formar cidadãos reflexivos.

Foi apresentado nos textos a importância que cada parte carrega na construção social do aluno, podendo ser um estimulador para seu bom desenvolvimento, como o oposto também pode acontecer. A família é o primeiro contato da criança com o mundo, ela é responsável pela formação da identidade pessoal da criança, oferecendo conhecimento de mundo e relações socioafetivas, o papel dos pais é estimular e apoiar a criança no processo de ensino e aprendizagem oferecendo o acompanhamento, e esse contato deve ser constante porque influencia positivamente o desenvolvimento da criança.

Chegando a essas conclusões de como a família exerce uma importante função, deixou claro que a sua participação na vida escolar é indispensável, tanto por lei, quanto para o desempenho do aluno, como ser social. A escola então, oferece meios para conduzir esse envolvimento, como os conselhos escolares. O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares tem o objetivo de implementar e aprimorar a participação da escola, visando o fortalecimento dos Conselhos Escolares, a qualidade do ensino e aprimoramento, a interação da comunidade com a gestão administrativa, a capacitação do corpo docente da instituição, dando a eles novos saberes, sobre metodologias. Notamos que dessa maneira existem planos de estratégias para participação da comunidade, escola e família. O Conselho Escolar conta com o apoio de 11 Cadernos instrucionais para o seu fortalecimento, e para tornar a gestão administrativa mais qualificada para suas atribuições. Cada Caderno irá tratar sobre diferentes tópicos.

O Projeto Político Pedagógico também é um dos meios que permite que a família esteja envolvida na escola, e isto só é possível através de uma gestão democrática, pois só nesse tipo de gestão que se pode ter uma voz ativa e ser participativo. A construção do PPP revela traços de uma gestão democrática, pela forma como ele é construído, tornando-se assim, um dos documentos mais importantes da escola.

Mas, em contrapartida um dos artigos fala sobre a proposta do PPP e como ele deve ser posto em prática, foi explorado que atualmente as escolas passam por um teste conhecido como Índice de Rendimento da Escola Básica (IDEB), que ressalta os rendimentos da qualidade do ensino, quando esses resultados são menores que o esperado, fica bem

complicado a gestão pensar sobre uma participação social, e focar em como a escola pode melhorar em seus rendimentos escolares.

Já uma outra posição é dada quanto a participação dos pais na construção do PPP, que na prática, eles têm suas funções predefinidas, levando-os a apenas cumprir algo sem fazer parte efetivamente do documento.

Percebemos que essa participação é discutida e elaborada, mas acreditamos que na prática se torna mais complicada de serem colocadas em ação, não somente por causa da disponibilidade da escola ou que cada uma delas tem sua identidade e formas de gerir, mas, por alguns pais não se importarem com esse processo, não se sentirem capaz, ou ainda por não saber como ajudar.

Diante de tudo que foi visto, sobre a família e a escola serem contribuintes nesse processo de aprendizagem, vemos que existem três aspectos de teorias sobre aprendizagem de Wallon, Piaget e Vygotsky.

Para Wallon a competência de uma adaptação em diversos locais é ser intelecto, ele acredita que a aprendizagem só é possível através das relações da criança com o mundo social. Nisso entende-se sobre sua teoria, de que o desenvolvimento é centralizado na psicogênese da pessoa completa e seus cinco estágios sobre o cognitivo e afetivo sendo eles: Impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial, predominância funcional.

Já Piaget discute que as crianças não pensam como os adultos, e que elas se desenvolvem a partir de sua relação com o mundo externo, onde vão vivenciar diversas situações que serão necessárias para sua adaptação, e cada uma delas passam por fases em sua vida de acordo com suas respectivas idades, isso nos mostra a maturidade da criança sendo desenvolvida. Piaget trabalha com 4 estágios: sensório motor de 0 a 2 anos, pré-operatório de 2 a 7 anos, operatório concreto de 7 a 11 anos e o operatório formal a partir dos 12 anos.

Vygotsky, assim como os outros teóricos, acredita que o desenvolvimento acontece através do contato da criança com o meio social e a construção do seu conhecimento é mediado, e tanto para Piaget e Vygotsky o desenvolvimento é evolutivo. Para o aprendizado da criança especialmente na primeira infância é necessária essa interação social. Entretanto as interações vão acontecendo através do contato com a família, amigos e entre as pessoas do seu meio.

Levando-nos a compreender a carga social da criança, e o quanto é necessário que se haja a participação dos pais no processo escolar, no desenvolvimento do PPP, sem ter uma quebra de conceitos, mas, levando a um crescimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que a escola e família como parte de uma sociedade, cujo momentos de interação variaram ao longo dos anos, e que a educação formal se encontra em um espaço físico para troca de conhecimentos, foi analisado o quão importante é a participação entre elas, para que se possa trabalhar de maneira mais intensa, sem visar apenas nas matrizes curriculares, mas, estimular o senso crítico do aluno, com o incentivo do trabalho coletivo.

A troca que deve haver entre os pais e escola, nem sempre é fácil, se levantada questões sociais sobre as famílias envolvidas, porém não se pode negar o quão essencial é, pois a família é o primeiro contato em comunidade que um ser humano tem, o qual é estritamente social, e a escola se torna então uma extensão de casa, existindo então uma necessidade de contato uma para com a outra, visando o pleno desenvolvimento de aprendizagem do aluno.

O conselho escolar, se torna um auxílio para que essa relação dê certo, possibilitando então, o contato próximo, um meio por onde é expresso as ideias de ambas as partes, com o

intuito de chegarem a um denominador comum, e, ainda que não cheguem, possa ser deixado em pauta para buscar melhorias.

A partir daí outros meios vão sendo possíveis, como a construção do Projeto Político Pedagógico, que dá acesso aos pais de fazerem parte deste documento, que é tão importante para o ano letivo da escola, nele iremos observar a identificação da escola, a missão da escola, a situação familiar dos alunos, os dados de aprendizagem, os recursos disponíveis, as diretrizes pedagógicas e o plano de ação. Essa colaboração sempre deve ser mútua, para que aconteça a elaboração do PPP.

A gestão democrática tem a função de gerir todas essas atividades para que de alguma maneira possibilite a participação, transparência e democracia, a gestão é responsável pela participação dos pais, professores, coordenação, diretor e alunos, deve ser transparente com relação a realidade da escola e do aluno, e democrática para pensar em estratégias como todo esse corpo possa estar reunido. Causando um resultado de transformação na educação e nas relações.

Em relação a aprendizagem da criança concluímos que a família é um fator essencial nesse processo em casa. A criança deve ser estimulada pelos pais e assim ela vai entender que não é só no ambiente escolar que se aprende, mas que em casa ela precisa desse reforço para que ela se torne uma criança em constante transformação. Já o papel da escola é apresentar, direcionar, discutir e mediar, os professores são os que se tornam os responsáveis por essa transferência de conhecimentos, mesmo sabendo, que cada criança tem uma realidade e que elas podem apresentar dificuldades nesse processo de aprendizagem, nisso o professor precisa identificar a realidade de cada aluno. Concluímos essa pesquisa sabendo que família e escola sempre estarão alinhadas nesse processo educacional da criança.

REFERÊNCIAS

ANA, W. P. S. 531.; LEMOS, G. C. Metodologia científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 4, n. 12, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394/96, Art, 14, p. 15.

CÔRREIA, Adriana Grabner, CASANOVA, Letícia Veiga e FERREIRA, Valéria Silva (2021. p. 218): O papel das famílias no Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. (**Revista Devir Educação, Lavras**, vol.5, n2)

CÔRREIA, Adriana Grabner, CASANOVA, Letícia Veiga e FERREIRA, Valéria Silva (2021. p. 220): O papel das famílias no Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. (**Revista Devir Educação, Lavras**, vol.5, n2)

FEDERAL, Governo et al. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei federal**, v. 8, 1990.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORMIGA, Marcos. Educação para o trabalho. A era do aprender. **Jornal do Brasil**, janeiro, 1999.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. Autonomia da Escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, (**Guia da escola cidadã**; v.1), 2004

GUEDES, Neide Cavalcante (2021 P. 2): A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. (**Universidade Federal do Piauí**, Teresina, PI, Brasil).

LAHIRE, B. O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: **Ática**, 1997

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. **Revista e ampliada**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004

LÜCK, Heloísa. Gestão Educacional uma Questão Paradigmática. Petrópolis: **Vozes**, 2006. (Cardenos de gestão – vol. I).

MARQUES, Ramiro. A Escola e os Pais: Como Colaborar? São Paulo: Texto **Editora**, 1997.

MARQUES, Juracy C. Administração participativa. Porto Alegre: **Sagra**, 1987.

MEDICI, Ângela (1961): A escola e a criança. Trad. Carlos Leite de Vasconcellos. 2.ed. Rio de Janeiro: **Fundo de Cultura S.A.**

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Novembro de 2004.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselho Escolar, gestão democrática e escolha do diretor. Novembro de 2004.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselho Escolar e a aprendizagem na escola. Novembro de 2004.

NAZARIO, Dr. Luciano da Costa. A metodologia Grounded Theory aplicada na pesquisa em música: um exemplo prático. **ORFEU**, v.3, n.2, dezembro de 2018 P. 239 de 260.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola relações família-escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2005 v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

Portaria Nº 2.896, de 16 de setembro de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 set. 2004. Seção 2, n. 180, p. 7.

SILVA, Áurea Pereira, AGUIAR, Daniela Fernandes, XAVIER, Daniela Lisboa, OLIVEIRA, Eriene Nunes e NOVASCO, Elin Mary de Lima. (2005 p.32): A Influência da família no processo ensino-aprendizagem. (**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro Universitário de Brasília – UniCEUB**).

VALADÃO, Cláudia Regina, e SANTOS, Regima de Fátima Mendes (1997 p. 22): Família e escola: visitando seus discursos. (**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a UNESP-Franca**).

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO FERRAMENTA DE APOIO À INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Joelma Cordeiro de Aquino¹

Sonaly Silva Leal Monteiro²

Geisenilma Maria Gonçalves da Rocha³

Danielle Patrício Brasil⁴

RESUMO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo analisar as produções científicas que abordam a importância do uso de jogos e brincadeiras como ferramenta de apoio à inclusão de alunos com o transtorno na educação infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em uma revisão bibliográfica realizada em artigos científicos disponíveis nas bases de dados Google Acadêmico. A busca permitiu a seleção de 7 trabalhos considerados pertinentes ao tema em estudo. Esta revisão possibilitou conhecer estratégias de aprendizagem desses alunos a partir do uso de jogos e brincadeiras que favoreçam a inclusão desses alunos em sala de aula e perceber que quando esses recursos são bem planejados e executados podem proporcionar um ambiente de aprendizado mais acolhedor e eficaz para as essas crianças, ajudando-as a desenvolver habilidades sociais, emocionais e cognitivas essenciais.

Palavras-chave: Lúdico. Educação Infantil. Recursos pedagógicos.

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is a neurobiological disorder, with genetic causes, that appears in childhood and often accompanies the individual throughout their life. In this sense, this work aims to analyze scientific productions that address the importance of using games and games as a tool to support the inclusion of students with the disorder in early childhood education. This is a qualitative research, based on a bibliographic review carried out on scientific articles available in the Google Scholar databases. The search allowed the selection of 7 works considered relevant to the topic under study. This review made it possible to understand these students' learning strategies based on the use of games and games that favor the inclusion of these students in the classroom and to realize that when these resources are well planned and executed, they can provide a more welcoming and effective learning environment for students. these children, helping them develop essential social, emotional and cognitive skills.

Key words: Playful. Child education. Pedagogical resources.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno de déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), é um transtorno neurobiológico que compromete a atenção, o comportamento e o controle de impulsos que se

manifesta na infância e geralmente acompanha o indivíduo ao longo de sua vida, interferindo no desenvolvimento cognitivo das mesmas. A criança com esse transtorno apresenta dificuldades perante o convívio social, pois geralmente o TDAH é confundido com outros comportamentos próprios da idade, o que acaba comprometendo a integridade das relações sociais (Couto et al. 2010).

Estudos recentes sobre o tratamento de crianças com o transtorno, revelaram que o uso de recursos lúdicos ajuda a devolver o equilíbrio, conseguindo prender a atenção das mesmas, tendo em vista que atividades pedagógicas que possuem tais recursos são estimulantes e fazem parte do universo infantil. Dessa forma, nos cabe a seguinte pergunta: Como os jogos e brincadeiras ajudam a adaptação da criança com TDAH na Educação Infantil, estimulando seu desenvolvimento e garantindo o processo inclusivo?

A literatura disponível sobre o assunto, enfatiza que a inclusão dessas crianças na Educação Infantil é um desafio significativo que demanda atenção e dedicação por parte dos educadores, famílias e profissionais da saúde. Para que possam se desenvolver de forma plena e integrada ao ambiente escolar, é essencial buscar estratégias que promovam sua inclusão e interação de maneira eficaz (Silva e Dias, 2022).

Nesse contexto, a realização desse estudo justifica-se pela atualidade das discussões relacionadas com a percepção que os jogos e brincadeiras surgem como recursos valiosos, capazes de estimular o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças com TDAH, ao mesmo tempo em que favorecem sua integração com os colegas.

Nesse processo é importante destacar o papel dos educadores, atuando como mediadores e, para isso, esse profissional necessita de capacitações para aprimorar e saber utilizar os meios de busca de informação a fim de facilitar a sua prática e motivando os alunos no processo de aprendizagem, uma vez que os mesmos relatam que as crianças que possuem esse transtorno não conseguem se concentrar, não param quietas e não têm autocontrole, apresentando baixo rendimento escolar e dificuldades de socialização, dessa forma, o transtorno passou a ser objeto de estudo de especialistas, com o intuito de promover melhor qualidade de vida aos portadores do mesmo (Mamedes, 2021).

Além disso, a pressão para iniciar o aprendizado acadêmico de maneira precoce levanta a questão de como os educadores podem incorporar efetivamente jogos e brincadeiras no currículo, sem negligenciar as exigências curriculares e as expectativas dos pais (Duarte e Mota, 2021). Portanto, o problema central reside em encontrar maneiras criativas e eficazes de integrar essas atividades lúdicas como alternativas de aprendizado no ambiente educacional, garantindo que atendam às necessidades das crianças em um mundo em constante evolução.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e as Orientações Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reconhecem o brincar como um direito da criança e um eixo norteador do currículo (Brasil, 2010). Portanto, ao integrar o brincar no currículo da educação infantil, podemos não apenas enriquecer o ambiente de aprendizado para todas as crianças, mas também promover a inclusão e o sucesso educacional das crianças com esse transtorno, além de melhorar a concentração, a coordenação motora, a interação social e a autoestima dessas crianças, proporcionando um ambiente de aprendizado mais acolhedor e menos estressante.

Desse modo, esse estudo tem como objetivo analisar as produções científicas que abordam a importância do uso de jogos e brincadeiras como ferramenta de apoio à inclusão de alunos com o transtorno na Educação Infantil, para isso é necessário compreender a importância da inclusão dos alunos com o diagnóstico na Educação Infantil, discorrer sobre as dificuldades e desenvolvimento de aprendizagem de crianças com esse transtorno e por fim, descrever a importância de atividades lúdicas na educação infantil para o desenvolvimento da criança com TDAH, haja vista que esses recursos podem auxiliar na concentração e minimizar os problemas relacionados a esse transtorno.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É no ambiente escolar que a criança tem, depois da família, a primeira oportunidade de conviver em ambientes integrados, interagindo e aprendendo com o outro, desenvolvendo autonomia e confiança em si mesmo e aprender a lidar com regras e limites. O âmbito escolar é essencial para a diversidade, principalmente para o aluno com TDAH, apesar de ser um espaço sociocultural, onde as diferenças sempre existiram, é o lugar onde se percebe a necessidade de repensar e defender a escolarização como direito de todos (Maciel et al., 2021).

A Educação Infantil desempenha um papel importante no desenvolvimento das crianças, pois é o estágio em que elas adquirem as bases para habilidades cognitivas, sociais e emocionais e é nessa fase que os primeiros sintomas de TDAH aparecem podendo ser percebidos pelos professores, que notam a agitação e desatenção dos pequenos, mas em virtude desses comportamentos serem confundidos como normal no desenvolvimento infantil, a identificação e o diagnóstico podem ser complexos. Mas, é nos anos iniciais onde se deve começar o tratamento e as ações desses profissionais para melhorar o ensino dos portadores do transtorno.

Harpin (2015), afirma que é fundamental que profissionais de saúde e educação estejam cientes dos sinais relacionados ao referido transtorno em crianças pequenas para que uma intervenção adequada seja iniciada precocemente.

Percebe-se que o transtorno prejudica o desenvolvimento das crianças, dessa forma, os docentes devem procurar utilizar métodos didáticos eficazes para ajudá-los a obter avanços, conforme afirma Florêncio:

No dia a dia da prática docente, o professor é capaz de identificar as principais características de comportamento dos alunos, que se refletem nas dificuldades de aprendizagem. Todavia, essa análise deve ser associada ao apoio pedagógico para que todos os envolvidos na aprendizagem da criança com TDAH possam contribuir para o atendimento de qualidade e com maiores chances de sucesso escolar (Florêncio, 2020, p.2).

Desta forma, segundo Bogossian (2021), os alunos com TDAH não devem ser em hipótese alguma, prejudicados no seu processo de ensino-aprendizagem nem tão pouco excluídos, pois os docentes precisam se sentir seguros e preparados para recebê-los incluindo-os de fato no ambiente escolar e não apenas a integrando-os.

A falta de informação é apontada como uma das principais dificuldades presenciadas pelos profissionais, assim como certos problemas em como promover o desenvolvimento eficiente dos alunos com determinados distúrbios ou limitações de aprendizado. Mas, dentro dos procedimentos criados e implantados pelos órgãos educativos destaca-se a educação inclusiva, onde por meio da mesma os profissionais desenvolvem certas habilidades e conhecimentos de como incluir os alunos com determinados comportamentos dentro das rotinas escolares, se utilizando principalmente de uma metodologia de ensino diferenciada da empregada ao longo dos anos (Bogossian, 2021).

Para que a inclusão escolar se tornasse uma realidade muitas lutas foram travadas, tendo em vista que a mesma assegura que, todas as pessoas deficientes ou com transtornos

tenham o livre acesso às escolas, o que se tornou realidade, mesmo enfrentando algumas dificuldades.

A inclusão de crianças com TDAH na Educação Infantil requer adaptações curriculares e suporte individualizado, pois segundo Raggi e Chronis (2006), é importante criar ambientes de aprendizado que levem em consideração as necessidades específicas da criança com o transtorno. Dessa forma, a modificação de atividades e a implementação de estratégias de gerenciamento comportamental podem ajudar a otimizar o ambiente educacional.

As estratégias pedagógicas desempenham uma função fundamental na promoção do desenvolvimento saudável de crianças com TDAH na Educação Infantil, ajudando-as no processo de ensino aprendizagem. De acordo com Dupaul e Stoner (2007), as abordagens que enfatizam a estrutura, a rotina e a individualização podem ser eficazes, além do uso de reforço positivo, recompensas e métodos de ensino ativos.

Uma colaboração estreita entre escola e família é essencial para apoiar as crianças com TDAH nessa fase. Pfiffner e Haack (2014), verificaram em seus estudos que os pais e educadores devem manter uma comunicação aberta e eficaz para garantir que as estratégias de manejo do TDAH sejam consistentes em casa e na escola, uma vez que essa parceria pode ser valiosa na adaptação das estratégias de gerenciamento comportamental.

2.2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM TDAH

O TDAH conforme Barros, Costa e Gomes (2021), é um transtorno que afeta a capacidade da criança de se concentrar, prestar atenção e controlar impulsos afetando seu desenvolvimento acadêmico e social. Em específico no TDAH, a aprendizagem pode estar comprometida por conta dos relacionados à desatenção, os quais trazem dificuldades na organização e planejamento de demandas acadêmicas e na apreensão de novos conteúdos e aos hiperativos, os quais podem acarretar prejuízos, pois a criança não consegue manter-se quieta em situações que esse comportamento se faz necessário, como por exemplo, na escola. Tais sintomas podem se manifestar no início da infância, mas ficam mais evidentes na escola e na adolescência.

As intervenções no âmbito escolar também são importantes de acordo com Rohde *et al.* (2000), no qual destaca que devem ter como foco o desempenho escolar. Nesse sentido, idealmente, as professoras deveriam ser orientadas para a necessidade de uma sala de aula bem estruturada, com poucos alunos, pois nos estudos realizados por Carvalho, Ciasca e Rodrigues (2015), além das crianças com TDAH possuírem maiores dificuldades para se engajarem às demandas escolares, os profissionais de educação também enfrentam grandes desafios em sua prática pedagógica para lidar com demandas da educação especial sem o devido preparo.

Benczik (2000), deixa claro que o professor constantemente terá que refletir sobre sua atuação pedagógica, desenvolvendo uma flexibilização constante para adaptar seu ensino ao estilo de aprendizagem do aluno, atendendo as suas necessidades educacionais e individuais, dessa forma, as intervenções deverão acontecer para levar o aluno ao sucesso.

Muitas vezes pais, responsáveis, gestores e docentes têm dificuldade de identificar este transtorno de aprendizagem e por consequência os educandos enfrentam os obstáculos provenientes dessa condicionante sem o devido atendimento. Muitos destes educandos sofrem com preconceito e exclusão tanto por outros educandos quanto pela família e por professores, sendo que alguns são taxados como preguiçosos ou desobedientes. Existem ainda os casos em que a família não procura formas de diagnóstico ou ajuda médica especializada.

Com base na discussão, compreender as dificuldades de aprendizagem de crianças TDAH na Educação Infantil é um tema relevante e atual. Barkley (2002), afirma que essas crianças têm grandes dificuldades de ajustamento diante das demandas da escola, pois um terço ou mais de todas as crianças portadoras de transtorno ficarão portadoras para trás na escola, no mínimo uma série, durante sua carreira escolar, e até 35% nunca completará o ensino médio.

Portanto, é de extrema importância que esses alunos sejam motivados nas práticas do dia a dia necessitando de professores capacitados, e de envolvimento da família, como aborda Soares (2022), que a educação inclusiva visa garantir que todas as crianças tenham acesso à educação, independentemente de suas habilidades ou deficiências. No entanto, a inclusão de crianças com TDAH na Educação Infantil pode ser um desafio para os educadores, pois essas crianças podem precisar de suporte adicional para se concentrar e aprender.

De acordo com Paes, Renk e Silva (2022), a inclusão escolar dessas crianças pode ser facilitada por meio da formação continuada dos professores, que devem estar preparados para lidar com as dificuldades apresentadas pelas mesmas.

Dessa forma, algumas estratégias pedagógicas eficazes, segundo Mirabelli (2016), incluem o uso de reforço positivo, a criação de rotinas estruturadas e a utilização de atividades interativas. Outra estratégia citada por Santos (2023), é a intervenção psicopedagógica, uma vez que pode incluir atividades lúdicas, jogos educativos e outras atividades que visam melhorar as habilidades cognitivas da criança.

Segundo Vygotsky (1998), o desenvolvimento de habilidades cognitivas em crianças ocorre em duas etapas distintas: Inicialmente, são observadas nas interações sociais da criança com outras pessoas e posteriormente, são internalizadas pela criança e se tornam parte de seu repertório cognitivo individual. Isso é válido para várias funções cognitivas, como atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos. Portanto, as habilidades cognitivas superiores de uma criança são moldadas pelas interações sociais que ela tem com outros indivíduos.

2.3 DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os alunos com TDAH de acordo com Maciel, Moreno e Ramos (2021), podem enfrentar dificuldades no ambiente escolar devido aos seus sintomas principais: desatenção, hiperatividade e impulsividade, com isso ocasionando uma desaceleração com relação à aprendizagem

A desatenção pode levar a dificuldades em manter o foco nas tarefas, resultando em perda de detalhes importantes nas atividades escolares, sonhar acordado durante as aulas e dificuldade em organizar as tarefas.

A hiperatividade pode se manifestar como interrupções verbais ou físicas na sala de aula, o que pode ser perturbador tanto para o aluno quanto para os colegas já impulsividade pode resultar em erros descuidados, respostas precipitadas às perguntas antes de terem tempo para formular uma resposta adequada e uma preferência por atividades que são divertidas ou novas, em vez de tarefas que podem ser mais importantes, mas menos estimulantes.

Essas crianças podem apresentar características distintas das crianças sem o transtorno, especialmente no contexto escolar. Embora o TDAH não seja necessariamente um indicativo de dificuldades de aprendizagem, as peculiaridades do transtorno podem levar a desafios na vida escolar. Para Luizão e Scicchitano (2014), as crianças com TDAH podem ter lacunas no aprendizado, o que significa que podem haver áreas ou conceitos específicos que elas lutam para entender ou reter. Isso não significa que elas não possam aprender ou que

sejam menos capazes, mas sim que podem precisar de abordagens de ensino adaptadas ou suporte adicional para ajudá-las a ter sucesso.

Guerin, Grehs e Coutinho (2019), conceitua que a medida que a diversidade dos alunos e da sociedade aumenta, é essencial adotar várias abordagens de ensino para garantir a inclusão desses alunos. A combinação de intervenções individualizadas e em grupo na sala de aula, com foco tanto na educação quanto no comportamento, pode ajudar a melhorar e intensificar as habilidades escolares dos alunos com TDAH. Esses alunos devem ser verdadeiramente incluídos na sala de aula, não apenas fisicamente presentes.

Apesar dos desafios em envolver alunos com TDAH em uma aprendizagem efetiva, é possível por meio de projetos específicos destinados a atender a esses alunos. Isso requer a conscientização dos professores sobre a necessidade de qualificação adequada para enfrentar esses desafios, bem como o desenvolvimento de atividades em sala de aula que facilitem o processo de ensino e aprendizagem.

O conhecimento sobre o TDAH, as necessidades pedagógicas desses alunos e a observação de seu comportamento são extremamente importantes, podendo ajudar na identificação precoce dos sintomas e no encaminhamento para avaliação médica. Portanto, a educação e a conscientização dos professores são fundamentais para apoiar efetivamente os alunos com o transtorno.

2.4 A RELAÇÃO DO PROFESSOR E O ALUNO COM TDAH

Segundo Pontara *et al* (2021), o TDAH é um transtorno presente na vida das crianças, principalmente as que se encontram no ambiente escolar. Para a compreensão sobre o aluno com TDAH, é necessário discutir o estudo sobre tal transtorno, o processo de diagnóstico e o papel do professor, assim como a relação deste com o educando.

O aluno com TDAH apresenta desafios para o professor, como carga horária de trabalho extensa e limitações na formação superior. O professor do aluno com TDAH necessita de informação tanto sobre o diagnóstico como das ferramentas, ou seja, a criação de alternativas de aprendizagem, junto à equipe pedagógica. Em estudos realizados pelos autores citados, os mesmos pretendem auxiliar os futuros professores e demais profissionais da área de educação sobre a complexidade do transtorno como a qualidade da relação professor-aluno pode colaborar no processo ensino-aprendizagem.

Barbosa (2017), ressalta a importância das emoções no processo de aprendizagem, sugerindo criar estratégias pedagógicas eficazes para alunos com TDAH e as escolas devem levar em consideração não apenas as necessidades acadêmicas dos alunos, mas também suas necessidades emocionais. Isso é essencial para garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com TDAH, recebam o apoio de que precisam para ter sucesso na instituição.

Ainda de acordo com Pontara *et al* (2021), os alunos com este transtorno apresentam dificuldades em relação à atenção e concentração nas atividades escolares e à socialização com os colegas de classe. O autor também afirma que é importante explorar a relação entre professor e aluno com TDAH, pois a qualidade dessa relação pode colaborar no processo ensino-aprendizagem.

No entanto, é necessário que o professor esteja preparado para lidar com as dificuldades deste aluno, principalmente quando o mesmo é convidado a participar de atividades que exijam atenção e concentração, assim como dificuldades em relação à socialização com os colegas de classe.

Outro fato importante para se obter um avanço a nível educacional, é que os educadores trabalhem em colaboração com os pais e profissionais de saúde para garantir que as necessidades da criança sejam atendidas, uma vez que os pais podem ajudar seus filhos

fornecendo um ambiente calmo e organizado em casa, estabelecendo rotinas regulares e incentivando atividades físicas.

Larroca e Domingos (2012), constataram em seus estudos que além do acompanhamento dos pais e de uma rede de apoio é necessário que essas crianças com TDAH sejam acompanhadas por uma equipe multiprofissional composta por psicólogo, neuropediatra, psicopedagogo e psicomotricista.

Para Pontara *et al.* (2021), também é importante que sejam criadas alternativas em conjunto pela equipe pedagógica e o professor responsável pela turma para o desenvolvimento das crianças com TDAH, além de espaços para que os alunos possam se expressar livremente e serem ouvidos pelos professores.

Para Moura, Morais e Silva (2021), o professor deve ter um equilíbrio emocional, ser criativo e conhecer com propriedade o transtorno do aluno, pois, dessa forma, terá mais facilidade para obter a participação desses educandos em sala de aula, tendo em vista que a forma de ensinar um aluno TDAH demonstrou-se complexa e difícil, tornando-se importante perceber o potencial que o mesmo poderá ou não desenvolver, e que tenha capacidade de reconhecer a responsabilidade dele sobre o resultado.

Nesse sentido, cabe à escola propiciar a esses alunos aprendizagens significativas de acordo com suas potencialidades, procurando garantir a todos um ensino de qualidade e de forma inclusiva.

2.5 JOGOS DIDÁTICOS E BRINCADEIRAS: ferramenta de apoio às crianças com TDAH

A importância dos jogos didáticos e brincadeiras como ferramentas de apoio às crianças com TDAH é amplamente reconhecida na literatura acadêmica, pois segundo Cotonhoto *et al.* (2020) essas estratégias vêm ganhando espaço e importância em todas as abordagens referentes à infância.

“Educar” é visto como um processo que envolve a criação de situações que cuidam, permitem brincadeiras e promovem aprendizagens orientadas de maneira integrada. Essas situações são projetadas para ajudar no desenvolvimento das habilidades interpessoais das crianças, permitindo-lhes ser e estar com os outros de uma maneira que seja aceitável, respeitosa e confiável.

Segundo Cotonhoto *et al.* (2020), jogos e brincadeiras são essenciais para o crescimento cognitivo, social e emocional das crianças, quando vistos de uma perspectiva interacionista. Eles são vistos como ferramentas valiosas para estimular o desenvolvimento de habilidades como linguagem oral e escrita, raciocínio lógico-matemático, entre outras.

Parreira Júnior, afirma em seus estudos que

a utilização da ludicidade como recurso didático, influencia a aprendizagem devido à relação emocional e pessoal que o estudante estabelece quando está jogando, tornando-se sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem no qual se insere diretamente, ou seja, ele vai aprender enquanto brinca (Parreira Júnior, 2010, p. 5).

O autor reforça a ideia de que atividades lúdicas podem ser usadas como uma ferramenta de intervenção eficaz, uma vez que canalizam as energias das crianças, vencem suas dificuldades, modificam sua realidade, propiciam condições de liberação da fantasia e a transformam em uma grande fonte de prazer. Isso é especialmente relevante para crianças com TDAH, que muitas vezes lutam com a atenção sustentada e o autocontrole.

Combinados entre si, os jogos podem garantir situações significativas de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e social da criança Santos (2002).

Em grupo, os jogos também podem contribuir para desenvolver a solidariedade e a cooperação.

Os jogos educativos contribuem com o desenvolvimento de importantes habilidades desafiadoras para as crianças com TDAH, como atenção, memória, coordenação motora, além de estimular a criatividade e a capacidade de resolução de problemas. Segundo Estela (2014), o jogo, é o mais eficiente meio estimulador das inteligências, em seu sentido integral, pois é através desses métodos de inclusão que chegaremos ao objetivo primordial da educação, a construção do sujeito dentro dos processos de cidadania e do desenvolvimento de suas potencialidades em conjunto com os demais

Além disso, segundo Santos (2002), os jogos e as brincadeiras ajudam as crianças a vivenciarem regras preestabelecidas, dessa maneira torna-se particularmente útil para crianças com o transtorno, que muitas vezes lutam com a adesão às regras.

Através dos jogos e brincadeiras, as crianças com o transtorno podem experimentar o sucesso acadêmico, melhorar suas habilidades sociais e aumentar sua autoestima, podendo levar a melhorias na sala de aula e além dela, uma vez que é uma atividade recreativa utilizada com o objetivo de distração e desfrute para a mente e o corpo, ainda que, na atualidade os jogos têm sido usados como uma ferramenta fundamental a favor da educação.

No entanto, é importante notar que nem todos os jogos e brincadeiras serão eficazes as crianças com TDAH, sendo necessário que os educadores selecionem cuidadosamente aqueles que são mais adequados às necessidades individuais de cada uma delas. Vale ressaltar que os jogos sejam utilizados pelos educadores como instrumentos de apoio pedagógico, concretizando a aprendizagem de forma efetiva, compondo meios favoráveis no reforço de conteúdos já aprendidos anteriormente em sala de aula.

Para Kishimoto (2003), os jogos e brincadeiras não são apenas atividades recreativas, mas têm um papel significativo e diversificado no desenvolvimento das crianças. Através do ato de brincar, as crianças têm a oportunidade de criar seu próprio mundo, manipulá-lo e vivenciar situações imaginárias na realidade. Isso torna o brincar uma ferramenta essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças.

Ao explorar o brincar na educação infantil, portanto, é possível compreender como essas atividades não apenas promovem o desenvolvimento físico e mental, mas também cultivam habilidades fundamentais, como a criatividade, a resolução de problemas e a interação social.

3 METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica estruturada a partir de uma revisão de literatura em trabalhos científicos disponibilizados no modo on-line publicados no Google Acadêmico.

Segundo Gil (2002), em uma pesquisa bibliográfica as fontes analisadas são livros, publicações científicas e materiais impressos que permitem ao pesquisador ler e interpretar os materiais em um espaço mais amplo.

A pesquisa apresenta abordagem qualitativa buscando compreender a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos. De acordo com Minayo (2009), esse tipo de pesquisa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, ou seja, se ocupa com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado.

A seleção dos trabalhos foi realizada entre os meses de setembro a novembro 2023, a partir da delimitação do tema, utilizando as seguintes palavras-chave: inclusão, TDHA, jogos e brincadeiras.

Os critérios de inclusão dos artigos foram trabalhos publicados preferencialmente no âmbito de pesquisa acadêmica, excluindo, dessa forma, aqueles artigos que não satisfaziam o intuito da pesquisa ou aqueles que fugiam do objetivo geral do presente trabalho. Dessa forma, foram selecionados para o levantamento bibliográfico 7 trabalhos considerados pertinentes ao tema em estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para uma melhor compreensão das produções científicas selecionadas, neste tópico apresenta-se os 7 trabalhos, de maneira a descrever e analisar os principais resultados obtidos de acordo com a importância dos jogos didáticos e brincadeiras com direcionamentos para atender as necessidades de crianças com TDAH, buscando a inclusão da mesma, na fase inicial de sua vida escolar e, posteriormente, investigar se os objetivos foram alcançados. Para tanto, os textos serão expostos de acordo com os respectivos autores apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico

Google Acadêmico	
Referências	Tipologia
CAROLINE, Thais Rodrigues. A importância de jogos e brincadeiras na educação infantil. Revista Praxis Pedagógica [Internet], p. 15-28, 2019.	Artigo
SILVA, Kássil Flamel Nunes Gonçalves. A importância do lúdico para o desenvolvimento escolar de crianças com TDAH: uma leitura contemporânea humanista. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação , v. 9, n. 5, p. 1649-1664, 2023.	Artigo
SOARES, Lucileia Marcia Ribeiro; GUTEMBERG, Jaqueline Souza. A inclusão de crianças com TDAH na educação infantil. 2022. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3009/1/TCC%20-%20Leia%20Ribeiro%20-%20ARTIGO%20pdf.pdf . Acesso em 20 de Outubro de 2023.	Artigo
VITORIANO, Matilde. O lúdico como instrumento significativo na qualidade do ensino de crianças da educação infantil com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Revista Brasileira de Educação Física, Saúde e Desempenho-REBESDE , v. 3, n. 1, 2022.	Artigo
DELGADO, Oscar Tintorer <i>et al.</i> Potencialidades dos jogos para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com TDAH. Open Science Research VII , v. 7, n. 1, p. 685-703, 2022.	Artigo
SILVA, Glaciane Lopes de. <i>et al.</i> Caracterização das práticas pedagógicas como ferramenta para o aprendizado de crianças com TDAH. Pedagogia em ação , v. 2, n. 2, p. 59-68, 2010.	Artigo
PACHECO, Simone de Souza. Contribuições da ludicidade para a aprendizagem de alunos com TDAH: um estudo realizado numa escola pública do município de Mari/PB. 2018.	Artigo

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

De acordo com os dados bibliográficos, discutidos pelos autores referenciados no Quadro 1, a utilização de atividades lúdicas é importante para o progresso infantil, pois durante o ato de brincar, as crianças cultivam diversas habilidades sociais, como empatia, assertividade, capacidade de seguir liderança, paciência, conformidade com regras, compreensão de perspectivas alheias, assimilação de comportamentos socialmente aceitáveis, resolução autônoma de conflitos e desenvolvimento de habilidades de comprometimento. Além disso, o brincar exerce um impacto significativo no avanço cognitivo, estimulando a aprendizagem e a compreensão do entorno, fomentando a criatividade, a imaginação, a solução de problemas e a capacidade de tomar decisões, contribuindo para o aprimoramento das habilidades linguísticas e de comunicação.

Quando o brincar é aplicado no contexto da educação infantil, observa-se a evolução dos alunos, destacando-se sua relevância, levando em consideração que o brincar mostra o desenvolvimento que a criança apresenta em determinada fase, dessa forma, o brincar é um momento em que ela se comunica consigo mesma, buscando manter a comunicação com o mundo.

Segundo a autora quando os educadores estão conscientes das dificuldades de concentração e comportamento enfrentadas por essas crianças, será reconhecida a importância de integrá-las ao ambiente escolar, destacando a necessidade de incorporar jogos e atividades lúdicas.

Portanto, os jogos e brincadeiras adaptadas influenciam na inclusão e surgem como ferramentas eficazes para auxiliarem crianças com TDAH em seu aprendizado e desenvolvimento, ajudando a melhorar a concentração, memória e as habilidades sociais, além de proporcionar um ambiente de aprendizado divertido e envolvente.

Projetados para aprimorar concentração, memória, organização e outras habilidades importantes, esses jogos incluem quebra-cabeças, jogos de memória, atividades de construção e jogos de tabuleiro que demandam planejamento estratégico. Pequenas modificações nas regras desses jogos, juntamente com atividades fracionadas, podem beneficiar a aprendizagem desses alunos, promovendo inclusão, interesse e participação. Em resumo, os jogos e brincadeiras são meios pelos quais as crianças exploram o mundo ao seu redor, expressando suas emoções e oferecendo conceitos valiosos sobre seu desenvolvimento e bem-estar.

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de uma abordagem cuidadosa e específica ao trabalhar com crianças que apresenta o transtorno, tendo em vista que os educadores devem prestar atenção especial a essas crianças, reconhecendo suas características individuais e garantindo que elas se beneficiem ao máximo do processo de ensino-aprendizagem.

Os professores da educação infantil têm uma grande responsabilidade, pois estão presentes no início da jornada educacional das crianças, sendo esta uma etapa relevante para o diagnóstico do TDAH, pois o transtorno pode afetar os indivíduos ao longo de todo o processo de aprendizagem. No entanto, é importante capacitar os profissionais da educação para trabalhar efetivamente com essas crianças.

Além disso, é fundamental que o professor analise a dificuldade do aluno, para que junto com a família, busque apoio de uma equipe interdisciplinar, caso precise de medicamentos para auxiliar no comportamento do aluno. Sabendo que é indispensável o acompanhamento de um psicopedagogo, pois ele ajudará a equipe escolar através de estratégias a lidar com determinadas situações que surgirem, fazendo com que a inclusão dessas crianças seja possível, uma vez que os alunos têm igual importância. Isso reforça a ideia de que todas as crianças, independentemente de suas condições, devem ter as mesmas oportunidades de aprendizado.

Brinquedo e brincadeira são elementos inseparáveis da infância, mas diferem do conceito de jogo. Os jogos estimulam o raciocínio e têm uma estrutura definida por regras,

enquanto que as brincadeiras estimulam a imaginação e são mais flexíveis, podendo ou não seguir regras.

Cada cultura possui uma forma única de brincar, influenciada por sua estrutura, o que molda os jogos ao estabelecer padrões, estratégias e penalidades características. Isso sugere que, embora brincadeiras e jogos possam parecer semelhantes, eles têm características distintas e desempenham papéis diferentes no desenvolvimento infantil.

Os jogos auxiliam as crianças na construção de valores morais relacionados à sociedade em que vivem. Já a brincadeira, dependendo dos recursos disponíveis no ambiente da criança, pode implicar no aprendizado social e cultural de valores.

Ao incluir as atividades lúdicas no ambiente de aprendizado pode-se facilitar a adaptação das crianças a um modelo educacional no qual elas são participantes ativas e aprendem de maneira contínua. As regularidades com essas atividades são implementadas é considerada um fator relevante para o desenvolvimento do aprendizado das crianças. Brincadeiras simples e jogos como “baleada”, “pula corda”, “pega-pega”, jogo da centopeia de dedinhos e fantoches são exemplos de como o lúdico é utilizado pelas crianças, mesmo que de forma simples. Isso destaca a importância do lúdico na educação e no desenvolvimento do aprendizado das crianças, reforçando a ideia que trata-se de uma ferramenta valiosa para a educação inclusiva.

Além disso, atividades lúdicas, especialmente as realizadas em áreas recreativas e ao ar livre, são importantes para o desenvolvimento das crianças. Tais atividades permitem que as crianças tenham uma compreensão mais profunda do lúdico, estimulando sua liberdade e curiosidade e incentivando-as a descobrir mais sobre si mesmas e o mundo ao seu redor.

Em um cenário lúdico, a criança é exposta a uma gama de estímulos e aprende a adaptar seus comportamentos de acordo com as situações que enfrenta e as demandas dos jogos. Nesse ambiente, os profissionais têm a chance de monitorar e documentar os gatilhos e comportamentos emocionais e sentimentais das crianças durante os jogos realizados entre elas como também de forma individual. Esse monitoramento permite que os profissionais orientem o processo de desenvolvimento, ajudando na aquisição de habilidades importantes, como o fortalecimento do autocontrole, o desenvolvimento da atenção, a ampliação das habilidades sociais e o aumento da autoestima.

Para garantir uma aprendizagem eficaz, destaca-se a necessidade de criar um ambiente propício para essa troca, sendo a sala de aula considerada o local ideal para tal interação. O conceito de didática, entendido como a técnica de ensinar e aprender, é mencionado, mas argumenta-se que a educação deve transcender as técnicas e ser adaptada para atender às necessidades individuais dos alunos, especialmente aqueles com deficiências ou transtornos.

É ressaltado que a didática deve motivar os alunos a tomarem consciência de seu potencial na sociedade e de suas habilidades, além de levar o educador a compreender sua importante tarefa de ensinar para aprender, desenvolvendo habilidades de ensino e comunicação com seus alunos.

Através de jogos envolventes e prazerosos, o professor busca estimular e manter a atenção e organização do aluno, transformando essas capacidades gradualmente em habilidades estáveis e duradouras.

Destaca-se a importância de utilizar jogos e atividades lúdicas como instrumentos pedagógicos para impulsionar o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos com TDAH, facilitando a aquisição de habilidades e promovendo mudanças positivas no comportamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os estudos analisados, observou-se que as atividades lúdicas quando bem planejadas e executadas, podem proporcionar um ambiente de aprendizado mais acolhedor e eficaz para as crianças com TDAH, ajudando-as a desenvolver habilidades sociais, emocionais e cognitivas essenciais.

Além disso, a qualificação dos profissionais de educação é fundamental para garantir a eficácia dessas práticas inclusivas. Esses profissionais precisam adquirir conhecimentos e habilidades necessárias para adaptar e implementar estratégias de ensino que atendam às necessidades únicas das crianças com o transtorno.

A empatia e o acolhimento são elementos-chave para criar um ambiente de aprendizado positivo e inclusivo. Ao demonstrar compreensão e aceitação, o professor pode ajudar essas crianças a se sentirem valorizadas e apoiadas em sua jornada educacional. Isso não apenas beneficia as crianças com TDAH, mas também enriquece a experiência de aprendizado para todas as crianças, promovendo uma cultura de diversidade, inclusão e respeito mútuo.

Apesar da importância percebida sobre o uso de jogos e brincadeiras como ferramentas eficazes para o desenvolvimento destas crianças, ainda existe a necessidade de registros por parte dos professores durante esses momentos de práticas pedagógicas em sala de aula. A ausência da documentação adequada das abordagens utilizadas pelos professores ao incorporar jogos e atividades lúdicas dificultou a análise e avaliação dessas práticas e limitou a compreensão de quais métodos são mais eficazes e como podem ser aprimorados para melhor atender às necessidades das crianças com TDAH.

Portanto, sugere-se a necessidade de um maior investimento não apenas em pesquisas, mas também em práticas pedagógicas concretas, além de incentivar os professores a documentar e compartilhar suas experiências para promover uma compreensão mais abrangente e fundamentada sobre a importância dessas estratégias no contexto da inclusão de crianças com TDAH na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ABDA- Associação Brasileira do Déficit de Atenção TDAH na Escola. Disponível em: <http://www.tdah.org.br/> acesso em: outubro de 2023.

BARBOSA, Francisca Juliana da Silva. A subjetividade do estudante universitário diagnosticado com TDAH. 2017.

BARKLEY, Russell A. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): guia completo e autorização para os pais, professores e profissionais da saúde. Trad. Luís Sérgio Roizman. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARROS, Claudia Araújo Urbano; COSTA, Elizete Brito da Silva; GOMES, Vanessa Souza do Sacramento. Dificuldades de aprendizagem de crianças com TDAH nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 8, 9 de março de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/3/dificuldades-de-aprendizagem-de-criancas-com-tDAH-nas-series-iniciais-do-ensino-fundamental>

BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Atualização Diagnóstica e Terapêutica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BOGOSSIAN Tricia. A inclusão e o processo de aprendizagem de crianças com TDAH. *Glob Acad Nurs.* 2021; 2 (Sup.3): e189. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5935/2675-5602.20200189>. Acesso: 16 de Novembro de 2023.

BRASIL. Lei No 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.*
CAROLINE, Thais Rodrigues. A importância de jogos e brincadeiras na educação infantil. **Revista Praxis Pedagógica** [Internet], p. 15-28, 2019.

CARVALHO, Mariana Coelho; CIASCA, Sylvia Maria; RODRIGUES, Sônia das Dores. Há relação entre desenvolvimento psicomotor e dificuldade de aprendizagem? Estudo comparativo de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dificuldade escolar e transtorno de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, v. 32, n. 99, p. 293-301, 2015.

CHRONIS, Adriana M.; JONES, Adriana A.; RAGGI, Veronica L. Tratamentos psicossociais baseados em evidências para crianças e adolescentes com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Revista de psicologia clínica**, v. 26, n. 4, p. 486-502, 2006.
Chronis, Adriana M.; Jones, Adriana A.; Raggi, Veronica L. Tratamentos psicossociais baseados em evidências para crianças e adolescentes com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Revista de psicologia clínica**, v. 26, n. 4, p. 486-502, 2006.

COTONHOTO, M. F., et al. O lúdico como ferramenta pedagógica na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação e Saúde* 10(1), 2020.

COUTO, Taciana de Souza; DE MELO-JUNIOR, Mario Ribeiro e DE ARAUJO GOMES, Cláudia Roberta. Aspectos neurobiológicos do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão. **Ciênc. cogn. [online]**. 2010, vol.15, n.1, pp.241-251. ISSN 1806-5821.

DELGADO, Oscar Tintorer et al. Potencialidades dos jogos para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com TDAH. **Open Science Research VII**, v. 7, n. 1, p. 685-703, 2022.

DUARTE, Juli Rodrigues; MOTA, Edimilson Antônio. O lúdico no processo de Aprendizagem na Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/15/o-ludico-no-processo-de-aprendizagem-na-educacao-infantil>

DUPAUL J. George, STONER Gary. TDAH nas Escolas. São Paulo: M. Booksdo Brasil, 2007.

ESTELA, Roberta J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FLORÊNCIO, Israelly Barbosa. Educação Infantil e dificuldades de aprendizagem: a hiperatividade trabalhada por meio de estratégias de ensino. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 25, 7 de julho de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/25/educacao-infantil-e-dificuldades->

deaprendizagem-a-hiperatividade-trabalhada-por-meio-de-estrategias-de-ensino Acesso em: 31 de outubro de 2023.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002
GUERIN, Cintia Soares; GREHS, Bruna da Motta Signori; COUTINHO, Cadidja.

Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino e aprendizagem de alunos com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade: uma revisão integrativa. 2019.

HARPIN, Valéria A. O efeito do TDAH na vida de um indivíduo, sua família e comunidade desde a pré-escola até a vida adulta. Arquivos de doenças na infância, v. 90, n. suppl 1, p. i2-i7, 2005.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. O jogo e a educação infantil. Jogos, brinquedos e brincadeiras: 2, 19-42, 1994.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LARROCA, Lilian Martins; DOMINGOS, Neide Micelli. TDAH-Investigação dos critérios para diagnóstico do subtipo predominantemente desatento. Psicologia Escolar e Educacional, v. 16, p. 113-123, 2012.

LUIZÃO, Andréia Migliorini; SCICCHITANO, Rosa Maria Junqueira. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: um recorte da produção científica recente. **Revista Psicopedagogia**, v. 31, n. 96, p. 289-297, 2014.

MACIEL, Carlos César Macêdo; MORENO, Wellington Cunha; RAMOS, Divan Santana; SOUZA, Neiva Viana de. O papel da colaboração família-escola no desenvolvimento da aprendizagem de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 32, 24 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/32/o-papel-da-colaboracao-familia-escola-no-desenvolvimento-da-aprendizagem-de-criancas-com-transtorno-de-deficit-de-atencao-e-hiperatividade>.

MAMEDES, Norenir Oliveira Leite. Educação Inclusiva: Interação de professor e mediador. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 25, 6 de julho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/25/educacao-inclusiva-interacao-de-professor-e-mediador>.

MACIEL, Carlos César Macêdo; MORENO, Wellington Cunha; RAMOS, Divan Santana; SOUZA, Neiva Viana de. O papel da colaboração família-escola no desenvolvimento da aprendizagem de crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 32, 24 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/32/o-papel-da-colaboracao-familia-escola-no-desenvolvimento-da-aprendizagem-de-criancas-com-transtorno-de-deficit-de-atencao-e-hiperatividade>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Construção de Indicadores Qualitativos para Avaliação de Mudanças. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

MIRABELLI, Caroline Teixeira. Dificuldades de aprendizagem: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. 2016.

MOURA, Marta Aguiar; MORAES, Elissandra de Lima Gouveia; SILVA, Fabiane Alves. ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE E AS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM. *Interfaces do Conhecimento*, v. 3, n. 1, 2021.

PAES, Simone Schelbauer Moreira; RENK, Valquíria Elita; SIMÃO-SILVA, Daiane Priscila. A inclusão de alunos com TDAH—um decênio das diretrizes de Educação Especial em Santa Catarina: um modelo de beneficência?. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 30, p. 254-273, 2021.

PARREIRA Júnior, W. M. Palavra Cruzada e TICs Como Recursos Didáticos no Ensino de Geografia. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. (Orgs). Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), XV, 2010. Belo Horizonte (MG). Anais...UFMG, 2010, CD-ROM.

PACHECO, Simone de Souza. Contribuições da ludicidade para a aprendizagem de alunos com TDAH: um estudo realizado numa escola pública do município de Mari/PB. 2018.

PIFFNER, Linda J.; HAACK, Lauren M. Gerenciamento de comportamento para crianças em idade escolar com TDAH. *Clínicas Psiquiátricas de Crianças e Adolescentes*, v. 23, n. 4, p. 731-746, 2014

PONTARA, Brenda et al. O ALUNO COM TDAH: OS DESAFIOS E O PAPEL DO PROFESSOR. *REBESDE*, v. 3, n. 1, 2022.

ROHDE, Luis Augusto; BARBOSA, Genário; TRAMONTINA, Silzá; POLANCZYK, Guilherme. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 22, supl. 2, p. 7-11, 2000.

SANTOS, Eloá Bartolo Teixeira dos. A intervenção psicopedagógica na superação das dificuldades de aprendizado no ambiente escolar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, nº 5, 7 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/5/a-intervencao-psicopedagogica-na-superacao-das-dificuldades-de-aprendizado-no-ambiente-escolar>

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. In: Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 2002. p. 141-141.

SILVA, Glaciane Lopes de. *et al.* Caracterização das práticas pedagógicas como ferramenta para o aprendizado de crianças com TDAH. **Pedagogia em ação**, v. 2, n. 2, p. 59-68, 2010.

SILVA, Kássil Flamel Nunes Gonçalves. A importância do lúdico para o desenvolvimento escolar de crianças com TDAH: uma leitura contemporânea humanista. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 5, p. 1649-1664, 2023.

SILVA, M. A. da, et al. O uso do lúdico como estratégia de ensino para crianças com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial** 25(2), 283-296, 2019.

SILVA, Vanderson de Sousa; DIAS, Juliana Souza de Carvalho. Inclusão na Educação Infantil: dos direitos às práticas. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 30, 16

de agosto de 2022. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/30/inclusao-na-educacao-infantil-dos-direitos-as-praticas>

SOARES, Lucileia Marcia Ribeiro; GUTEMBERG, Jaqueline Souza. A inclusão de crianças com TDAH na educação infantil. 2022. Disponível em:

<https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3009/1/TCC%20-%20Leia%20Ribeiro%20-%20ARTIGO%20pdf.pdf>. Acesso em 20 de Outubro de 2023.

Vigotski, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VITORIANO, Matilde. O lúdico como instrumento significativo na qualidade do ensino de crianças da educação infantil com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Revista Brasileira de Educação Física, Saúde e Desempenho-**

O LÚDICO ENQUANTO FERRAMENTA POTENCIALIZADORA DO ENGAJAMENTO DAS CRIANÇAS EM PROCESSOS PEDAGÓGICOS DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Loordes Costa Silva¹⁵
Luciana de Souza Brito¹⁶
Magnay Erick Cavalcante Soares¹⁷

RESUMO

A criatividade deve estar presentes em toda a escola, oportunizando várias formas do mesmo, como no desenvolvimento de brinquedos, que caracteriza uma experiência gratificante para as crianças e nas brincadeiras realizadas. Nesse sentido tem-se questionado sobre a importância dos jogos e brincadeiras na unidade escolar para educação infantil, uma vez que o lúdico está atrelado ao próprio desenvolvimento da criança, o que permite vivenciar vários aspectos educacionais. Assim sendo o presente estudo questiona: qual a importância da inserção de jogos e brincadeiras na educação infantil e como se dá? Nessa perspectiva o presente estudo tem o objetivo de analisar a importância da inserção de jogos e brincadeiras na educação infantil. Para tanto é necessário compreender o conceito e o panorama histórico dos jogos e brincadeiras, elencar as contribuições da inserção dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil, para por fim correlacionar o lúdico a educação infantil, compreendendo sua importância dentro desse contexto. A pesquisa baseou-se na seleção na literatura baseada na busca efetuada na base de dados de livros, revistas, artigos, monografias e outros documentos de cunho bibliográfico localizado em base de dados online como Google acadêmico, Scielo e Livros físicos. Os direcionamentos metodológicos pautaram-se em: levantamentos bibliográficos realizados por meio de leituras em periódicos, livros, artigos com a contribuição de autores como Silva (2015), Santos (2014), Santos (2013), Oliveira (2010), Lima (2013) entre outros. Foi possível compreender o perfil do professor e o seu papel interventivo e facilitador passível de utilizar o brincar como método de ensino e aprendizado, observou-se ainda a criança e sua relação com a brincadeira, com o jogo sendo de suma importância, uma vez que se trata de uma atividade prazerosa para a criança e que oportuniza uma forma de aprendizado, não somente uma atividade recreativa como se compreende somente baseando-se no conhecimento empírico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Aprendizagem. Educação Infantil. Lúdigo.

ABSTRACT

Creativity must be present throughout the school, providing opportunities for various forms of it, such as in the development of toys, which characterizes a rewarding experience for children and in the games performed. In this sense, questions have been raised about the importance of games and games in the school unit for early childhood education, since the ludic is linked to the child's own development, which allows experiencing various educational aspects. Therefore, the present study questions: what is the importance of inserting games and games in early childhood education and how does it happen? In this perspective, the present study aims to analyze the importance of inserting games and activities in early childhood

¹⁵ Graduanda do curso de pedagogia na Instituição UNIESP. E-mail:

¹⁶ Graduanda do curso de pedagogia na Instituição UNIESP. E-mail:

¹⁷ Professor orientador na Instituição UNIESP. E-mail: magnay.soares@iesp.edu.br

education. Therefore, it is necessary to understand the concept and historical panorama of games and games, to list the contributions of the insertion of games and games for child development, to finally correlate the playful with early childhood education, understanding its importance within this context. The research was based on the selection in the literature based on the search carried out in the database of books, magazines, articles, monographs and other bibliographic documents located in online databases such as Google academic, Scielo and physical books. The methodological directions were based on: bibliographic surveys carried out through readings in journals, books, articles with the contribution of authors such as Silva (2015), Santos (2014), Santos (2013), Oliveira (2010), Lima (2013) between others. It was possible to understand the profile of the teacher and his intervening and facilitating role, able to use play as a teaching and learning method, it was also observed the child and his relationship with play, with the game being of paramount importance, since it is a pleasurable activity for the child and that provides a form of learning, not just a recreational activity, but understood only based on empirical knowledge.

KEYWORDS: Teaching Learning. Child education. Ludic.

1 INTRODUÇÃO

Foi no século XX através de um processo institucional que a criança inseriu-se no espaço da brincadeira, a qual esse espaço que convergem em um conjunto de brinquedos, jogos e brincadeiras e oferece aos seus usuários um ambiente agradável, alegre, diversificado cores, onde a importância maior é a ludicidade que os brinquedos proporcionam esses ambientes é desenvolvido no intuito de gerar estímulos à criatividade, o desenvolvimento do imaginário, da comunicação e da expressão, além de incentivar a brincadeira, a dramatização, a construção, a solução de problemas e o processo de socialização (SANTOS, 2013).

Lima (2013) entende que as experiências vividas na infância são essenciais no desenvolvimento do ser humano, onde o que se aprende nessa fase pode resultar em experiências que irão ficar por toda uma vida, nessa compreensão a educação infantil é o momento que oportuniza a interação da criança com o mundo bem como todos os que a cercam e consigo mesma.

Essas experiências propiciam o pleno desenvolvimento, mesmo sendo uma atividade prazerosa para a criança ela se constrói através do ato de brincar, aproximando o personagem da realidade.

De acordo com Correa e Bento (2012) a criatividade deve estar presentes em toda a escola, oportunizando várias formas do mesmo, como no desenvolvimento de brinquedos, que caracteriza uma experiência gratificante para as crianças e nas brincadeiras realizadas. Uma criança criativa tem como característica melhor raciocínio e cria meios de resolver suas próprias dificuldades sem medos, mas é preciso gerar estímulos, deixar que as coisas sigam livremente, e seja incentivada a criança a desenvolver e utilizar sua capacidade de criação e inovação desde cedo, isso poderá ajudá-la na sua vida adulta, o que como sem dúvida, são habilidades importantes que precisam ser trabalhadas e desenvolvidas ao longo da vida.

Nesse sentido tem-se questionado em relação à importância dos jogos e brincadeiras na unidade escolar para educação infantil, uma vez que o lúdico está atrelado ao próprio desenvolvimento da criança, o que permite vivenciar vários aspectos educacionais. O interesse nessa temática surge a partir de uma reflexão e observação a respeito da educação infantil, e os principais fatores motivacionais que irão nortear o processo educativo, dentro dessa perspectiva foi associado o lúdico uma vez que a brincadeira é uma atividade prazerosa

a criança, desse modo jogos e brincadeiras podem permear o planejamento escolar em sala de aula e fora dela, a fim de proporcionar para os alunos momentos educativos possibilitando o prazer no intuito de contribuir com o processo de desenvolvimento e ensino-aprendizagem.

Morais e Araújo (2015) entende que a escola ao estar associando valor ao lúdico, adaptando jogos e brincadeira dentro do contexto de planejamento pedagógico, permite assim o educador conseguir com que o educando contemple um conceito de mundo bem como da sociedade, pois com a utilização do lúdico permite trabalhar a afetividade, a sociabilização, a criatividade, e estimular a respeito dos direitos e deveres de cada uma.

Nessa perspectiva os jogos e brincadeiras surgem como aliados ao pleno desenvolvimento da criança inclusive ao contexto educacional, uma vez que a brincadeira faz parte do cotidiano da criança, e a criança se beneficia dessa atividade.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 PSICOGÊNESE DA APRENDIZAGEM INFANTIL: um mundo de descobertas e desafios para a criança

A criança tem características peculiares que a tornam única, e os jogos bem como as brincadeiras têm papel essencial no seu desenvolvimento, assim deve ser pensado a implementação desses jogos e das brincadeiras como recurso para o desenvolvimento do discente.

De acordo com os postulados de Teixeira e Volpini (2014) "ao brincar a criança avança em sua integralidade e passa a conhecer o mundo ao seu redor, em um contexto amplo ato o brincar não se limita apenas a uma questão de diversão, mas uma forma de desenvolvimento e de construção social" (Teixeira e Volpini, 2014 *apud* Brito, 2020, p.16).

Morais e Araújo (2015), por sua vez, compreendem que na brincadeira a criança eleva a sua independência, o que pode estimular seus sentidos visual e auditivo, tornando essas experiências sensoriais mais agradáveis, continuamente tirando proveito da cultura popular para desenvolver as habilidades motoras, minimizando a expressão os episódios de agressividade marcantes desta fase da infância em função da natural disputa por espaços de liderança em contexto de convivência social entre crianças, uma vez que se trabalham a construção e o respeito às regras de socialização.

Esse contexto não somente favorece, como também estimula o exercício da imaginação, bem como possibilita o desenvolvimento da criativa, oportunizando o surgimento de uma criança psicologicamente forte e instrumentalizada para se lançar nos processos de construção do conhecimento.

É importante que o educador direcione toda a atividade docente e estabeleça os objetivos de aprendizagem oportunizando que a brincadeira tenha um viés pedagógico e não de mera brincadeira, desprezenciosa, favorecendo a interação social e o desenvolvimento de suas habilidades necessárias à formação de novas competências.

Para a criança, as brincadeiras constituem atividades primárias que estruturam, do ponto de vista do desenvolvimento humano global, uma série de benefícios físico, intelectual e social. A maneira como a mesma brinca reflete sua forma de pensar e agir. O ato de brincar, portanto, não deve ser encado apenas como uma prática natural constitutiva da vida da criança, como um um passatempo, por exemplo.

Para Guimarães e Silva (2014) a brincadeira é

fundamental e característico desde o nascimento, a adequação ao mundo exterior se faz primariamente pelas suas ações cognitivas, que desencadeiam mecanismos sensórios motores, sendo portanto

fundamental para o desenvolvimento de mecanismos simbólicos, por meio dos quais a criança constrói seu entendimento de regras e passa a desenvolver jogos de faz-de-conta e brincadeiras diferenciadas, desenvolvendo entre si e com o seu meio e socializando com seus pares, a criança aprende a respeitar regras, através do jogo simbólico, as crianças aprendem a agir, reagir e interagir com o mundo e com o outro, estimula a curiosidade, adquirem iniciativa e exercitam sua autonomia. (Guimarães e Silva, 2014 *apud* Brito, 2020, p.14)

Assim, é possível perceber que a inserção de brincadeiras e jogos, bem como outras atividades lúdicas interativas nos primeiros anos da educação infantil favorece o desenvolvimento global da criança na sua cognição e percepção de mundo. Nos postulados de Santos, Costa e Martins (2010) o ato de brincar deve ser compreendido no contexto das práticas sociais essenciais para que a pessoa desenvolva suas habilidades e construa novas competências enquanto sujeito integrante de grupos sociais, crivado pelos diversos espaços, marcados pelos tempos, uma vez que a brincadeira historicamente serve às sociedades para educar através das experiências.

Nesser e Hutim (2010), por sua vez, chama a atenção para o fato de que para que a criança desenvolver sua criatividade é necessário que o contexto onde ela vive oferte o maior número possível de experiências estruturadas através de jogos e brincadeiras alinhadas ao modelo de linguagem infantil para facilitar a compreensão das regras e dos comandos, buscando manter, desse modo, um contato estreito da criança com o mundo que a cerca, para que elas consigam associar os jogos e as brincadeiras aos elementos do mundo real imediato onde ela está inserida, estimulando e motivando ao aprendizado através do prazer.

O brincar possibilita às crianças um espaço de conflito para resolução dos problemas que as cercam, as crianças a partir da brincadeira reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo sua própria linha de pensamento. Ao se engajar em brincadeiras, as crianças começam a estabelecer relações interpessoais, umas com as outras, o que possibilita aprender a trabalhar no contexto individual e/ou no coletivo. Para Corrêa e Bento (2012),

enquanto a criança brinca se desenvolve física, psíquica e socialmente, a brincadeira poderá ainda auxiliar no controle da agressividade e organizar a rotina e suas convivências diárias, ainda, um brinquedo pode se transformar em ferramenta de desenvolvimento para a própria (Corrêa e Bento, 2012 *apud* Brito, 2020, p.14).

Nota-se então que as brincadeiras possibilitam um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais ampla, através das descobertas e da criatividade a criança pode se expressar, analisar e transformar a sua realidade. Para Klassmann (2013),

a escola poderia explorar mais esse contexto do brincar buscando maneiras de resultarem em conhecimento, fornecendo materiais, espaços e recursos que a tornem mais enriquecedoras afim de tudo servir como elemento da atividade lúdica onde a criança cria e recria suas emoções, sentimento e conhecimentos, proporcionando um ambiente compatível com os anseios e necessidades da criança. (Klassmann, 2013, p.14)

No entendimento de Moraes e Araújo (2015), por sua vez, o brincar além de ser agradável deve ser estruturado de maneira a graduar o nível de dificuldade, observando, é

claro, a capacidade de a criança realizar as etapas e progredir no desenvolvimento de suas habilidades. Sempre que se mostrar necessário, o mediador da brincadeira (no contexto da escola, o professor) deve buscar meios para encorajar a criança para se engajar no processo, aprendendo a enfrentar suas dificuldades e limitações através dos desafios. Através de jogos, pois, a criança é estimulada a aprender: "a respeitar regras, trabalhar em equipe toma consciência entre o que é certo e errado, tornando-se assim um adulto consciente de seus direitos e deveres" (Morais e Araújo, 2015, p.12).

As atividades lúdicas têm a capacidade de recriar situações do cotidiano ordinário social para que as crianças experimentem suas habilidades para resolver problemas apresentados, de maneira monitorada, no nível de desenvolvimento em que se encontram, situações estas que favorecem [re]formulação dos esquemas mentais adquiridos até então, especialmente àqueles que dizem respeito à criatividade e à imaginação através do fazer-deconta.

O brincar, portanto, tem o potencial de desenvolver emoções e de experimentar sensações de bem-estar, libertando das angústias, aprendendo a lidar com as sensações provenientes das emoções ruins (tais como raiva, angústia, medo, etc.), dando o suporte necessário para que a criança aprenda a compreender melhor esses sentimentos negativos que fazem e sempre farão parte da sua vida como um todo.

Assim, brincando a criança começa a fazer múltiplas deduções ligadas às experiências vividas no mundo, que concorrem [in]diretamente para a formação da sua identidade pessoal, exercendo forte influência no desenvolvimento de sua autonomia, através da experiência de situações estruturadas em sentimentos positivos como o amor, a alegria, a euforia e negativos como o medo, a ansiedade e a insegurança, dentre outros que fazem parte da vida em sociedade. (Corrêa; Bento, 2012)

O ato de brincar se apresenta como uma prática que a criança se engaja com espontaneidade, seja sozinha ou em grupo. Esse social que estrutura as primeiras experiências de aprendizagem da criança tem como pilares de sustentação ela própria, o brinquedo e brincadeiras.

É uma fase extremamente importante nos primeiros anos de vida da criança, visto que influência na formação intelectual, emocional e psicomotora (Santos; Costa e Martins, 2010). O brinquedo possibilita a criança desenvolver a sua imaginação, a confiança, a autoestima, o autocontrole, a maneira como brinca revela o mundo interior da criança.

O brincar não se restringe apenas há passatempo, deve ser encarado como atividade essencial para o dia a dia de qualquer criança, as crianças encaram o brincar como uma forma de trabalho, pois é através deste momento que elas desenvolvem seus talentos, descobrem seus limites, executam novas experiências e fortalecem habilidades, quando a criança brinca é possível observar a seriedade com que tratam a brincadeira, tanto quanto os adultos em suas pesquisas mais sérias. (Corrêa e Bento, 2012 *apud* Brito, 2020, p.16)

Guimarães e Silva (2014) compreendem que crianças são seres constituídos naturalmente pela ludicidade, uma vez que são inclinadas ao engajamento em atividades físicas estruturadas através de brincadeiras e jogos. Nesses ambientes, elas tendem a manifestar mais alegria e se apresentarem mais bem-humoradas, favorecendo a socialização dentro de grupos, estimulando o surgimento de temas para histórias, bem como nomes fictícios para pessoas, animais, objetos e coisas inanimadas, tais com: alimentos e brinquedos, etc.

Considera-se, então, que a educação infantil alicerçada em práticas pedagógicas lúdicas se apresenta como um viés de formação infantil com grande potencial para um desenvolvimento global da criança, sendo, portanto, necessário refletir sobre a sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

Em se tratando especificamente do jogo enquanto ferramenta pedagógica, Corrêa e Bento (2012) entendem

que é uma forma de impulso da criança que ocorre de forma natural tendo como objetivo de motivar, estimular o pensamento, mobilizar esquemas mentais, a ordenação de tempo e espaço o raciocínio lógico, entre outras, ao jogar o ser realiza uma atividade natural, utilizar os jogos e brincadeira torna o ambiente e a aprendizagem mais atraente, gratificante e significativa, desenvolvendo a criança. (Corrêa e Bento, 2012 *apud* Brito, 2020, p.17)

No entendimento de Guimarães e Silva (2014), ao participar de jogos e brincadeiras, a criança experimenta diferentes situações do cotidiano, favorecendo a ampliação do seu entendimento sobre diversas situações do seu cotidiano. Assim, o ato de brincar assume papel importante no estímulo à formulação de novas explicações para os fatos do cotidiano, uma vez que quando a criança se envolve em processos de interação estruturados no lúdico, ela não está apenas brincando, mas, acima de tudo, construindo vínculo afetivo entre o seu mundo imediatamente interno e o mundo da imaginação e da fantasia para [re]significar o mundo externo como um todo.

A brincadeira então favorece o equilíbrio afetivo da criança e consolida o processo de apropriação de signos sociais, gerando condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexa de relacionamentos com o mundo.

Em se tratando dos jogos em grupo, Corrêa e Bento (2012) entendem que esses oportunizam uma aproximação das crianças e

é a partir deles que elas aprendem a conviver e se desenvolver em equipe, passam a entender que a competição é necessária em relação ao desafio e a superação, devem saber ainda que as regras existem para estabelecer uma ordem, e que se trabalharem em grupo, poderá obter mais sucesso, o jogar evidencia a construção do conhecimento associado ao prazer. (Corrêa e Bento, 2012 *apud* Brito, 2020, p.18)

Para Santos, Costa e Martins (2010) é na brincadeira que as crianças exercitam a imaginação, criando fantasias, interpretando e reelaborando o mundo a seu retorno, condição fundamental, no entendimento da psicologia da infância, para o desenvolvimento global infantil. Assim sendo, compreendemos como sendo importantíssimo dar a conhecer, especialmente àqueles profissionais que atuam diretamente nessa fase da educação, o que caracteriza e as etapas do processo de desenvolvimento infantil, considerando a vasta literatura que trata do assunto nessa.

2.2 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Compreender que os jogos e brincadeiras têm papel essencial para o desenvolvimento infantil até então é consenso, todavia as universidades precisam contemplar esses aspectos

quando pensado na formação do professor, uma vez que se torna essencial pensar nesses aspectos. A utilização da brincadeira e do jogo serve como ferramenta de desenvolvimento da aprendizagem da criança, pois ela aprende a lidar com o mundo, construindo sua personalidade, e sentimentos a lidar com o medo (Morais; Araújo, 2015).

Teixeira e Volpini (2014) entendem que se o brincar auxilia na aprendizagem, é preciso que os educadores sejam pertinentes ao lúdico, pois do contrário o desenvolvimento educativo infantil perderá a sua principal característica. Uma vez que é dado ênfase aos jogos e brincadeiras, os professores terão uma ferramenta essencial para o trabalho cotidiano na facilitação da aprendizagem de seus alunos.

O ensino infantil na visão de Rimoldi, Andrade e Bolzan (2016) se configura como sendo uma das etapas de fundamental importância na vida de uma criança, pois é nela que particularidades da personalidade são desenvolvidas, isso é, traço bom e ruim, a partir do professor que as crianças conseguem construir conhecimentos expressivos e começam a se socializarem.

Nessa perspectiva valorizar o lúdico no processo de ensino significa considera-lo na concepção das crianças, sendo implantado na sala de aula como algo espontâneo, possibilitando sonhar, realizar objetivos, fantasiar e viver como crianças que são. Para Teixeira e Volpini (2014) é a partir do

ato de brincar que o professor obtém informações de grande valor sobre seus alunos além de auxiliar no desenvolvimento de sua criatividade, autonomia e interação com seus, na construção do raciocínio lógico matemático, nas representações de mundo e de emoções, auxiliando assim na compreensão e desenvolvimento do universo infantil. (Teixeira e Volpini, 2014, p.1)

O grande desafio dos educadores atualmente tem questionado quanto ao modo de ensinar, frente às várias opções tecnológicas oferecidas aos alunos, os educadores precisam estabelecer criatividade e inovar, esses devem estimular a motivação e uma boa alternativa poderia ser o uso de atividades lúdicas (Rimoldi; Andrade; Bolzan, 2016).

É necessário que o profissional trabalhe mais as brincadeiras, os jogos, a coordenação motora, desenvolvendo um trabalho pedagógico mais centrado na infância, em suas características, beneficiando as crianças e contribuindo para uma formação que as considere suas subjetividades do processo de aprendizagem.

Para Silva (2015) a possibilidade aos educadores a formação de atitudes positivas em relação a crianças onde a diversidade agrega alto valor para o desenvolvimento de forma particularizada e coletivizada no social, fazendo-a notar que os educadores são como base sólida para a estruturação de personalidades, as quais poderão se tornar defasadas, dependendo do acompanhamento obtido na escola e das decepções vividas.

De acordo com Santos (2014) é necessário que o educador utilizar os jogos e as brincadeiras para aplicação em suas práticas pedagógicas, a qual pode ser aplicada em todas as disciplinas, e essencialmente como recursos para alfabetização são importantes ferramentas neste período, pois auxilia o aluno aprender os conceitos básicos de matemática, o alcance da leitura e letramento, além de permitir o contato com regras, o desenvolvimento da percepção, da assimilação, interpretação e comunicação.

Como é na educação infantil a base da formação no contexto sócio educacional de todo cidadão, o lúdico se constitui como um recurso pedagógico eficaz que envolve o aluno nas atividades, permitindo a criança se desenvolver cognitivamente. Nesse sentido Rimoldi, Andrade e Bolzan (2016) o professor tem caráter interventivo, no brincar livre, pois, por mais que sejam planejadas, as brincadeiras, pode ser haver imprevistos indesejáveis durante a

brincadeira, sobretudo, mesmo que a atividades não seja objetiva, que às vezes, pode acontecer de passar despercebido em um planejamento, agregar algum conhecimento para os envolvidos naquele momento.

O brincar auxilia a aprendizagem, então, é preciso que o professor facilite a inclusão do lúdico, pois nada será feito se os professores não se interessarem por essa maneira de educação. O profissional necessita aumentar a criatividade, o entusiasmo, à alegria e observar as crianças no decorrer da atividade, é necessário que o educador entenda o brincar da criança, a fim de compreender o universo infantil. (Teixeira; Volpini, 2014, p.4)

Assim é possível refletir acerca do devido uso das brincadeiras em sala de aula, com os quais podemos desenvolver um trabalho efetivo deixando as crianças se expressarem espontaneamente ainda sim auxiliando no desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor das mesmas. Para Santos (2014) os artefatos lúdicos, como os brinquedos, e outros são indispensáveis ao desenvolvimento da criança, pois na infância, não há atividade mais integrativa do que o brincar, sendo que através dele, a criança é posta no meio sociocultural do adulto, constituindo-se num modelo de assimilação e recriação da realidade.

2.3 O LÚDICO COMO FERRAMENTA POTENCIALIZADORA DO ENGAJAMENTO DA CRIANÇA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM MEDIADO PELO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para Moraes e Araújo (2015) o educador se torna essencial nesse processo, educar não se restringe apenas a repassar informações ou apenas demonstrar um caminho, mas se caracteriza como algo muito mais amplo é ajudar ela a tomar compreensão de si mesmo, e da sociedade. É importante que se tenha compreensão o quanto é relevante a utilização das brincadeiras infantis, visto que isso motiva a criança e o educador inova sua prática, consegue êxito no processo ensino aprendizagem e posteriormente, leva a criança a pensar e interagir de forma mais dinâmica com seu meio (Santos; Costa e Martins, 2010).

Sendo assim é possível perceber que é necessário que o educador necessite ficar atento às necessidades das crianças a fim de conseguir selecionar materiais apropriados, que despertem nelas o interesse, favorecendo e incentivando a criatividade, aumentando novas possibilidades de aprendizagem.

Para Corrêa e Bento (2012) o que falta nas escolas não é material apropriado, mas criatividade, isso, pois uma tampa de garrafa comum pode se tornar uma peça importantíssima para a criança, isso dependerá única e exclusivamente da maneira como será explorado e conduzido esse objeto.

Para a criança não importa o objeto, qual for não poderá proporcionar uma brincadeira monótona, pois a criança valoriza o brinquedo de acordo com sua sensibilidade e emoção, o que conta no todo é a sua imaginação. Moraes e Araújo (2015) relatam que se espera que os professores de educação infantil utilizem o lúdico para fortalecer suas habilidades e competências de maneira cortês para o educando.

Para Teixeira e Volpini (2014)

algumas crianças e alguns contextos escolares infantis nem sempre oferecem a oportunidade do brincar de forma adequada, pois alguns fatores impedem que isso aconteça como o trabalho infantil e a falta

de espaço apropriado nas instituições de ensino para essa faixa etária. (Texeira e Volpini, 2014, p.2)

Morais e Araújo (2015) entendem como sendo de competência da educação infantil adequa-se para que seus educandos tenham um espaço cheio em atividades lúdicas, pois se sabe que as crianças em sua maioria acabam passando grande parte de seu tempo dentro de instituições ensino, nesse sentido tal ambiente tem que criar um local no qual possibilite que elas vivam, sonhem, criem e instruem-se.

Nota-se que os jogos quando utilizados na educação Infantil auxiliam e na aprendizagem, no momento em que as crianças brincam, estas aprendem e se desenvolvem e tudo que adquirem é de suma importância. De acordo com Oliveira (2010) não se deve supor o brincar como único recurso para o ensino, mas, todavia é possível sim observar que o brincar possui sua importância no que se refere à imaginação, fantasia, divertimento, alegria e prazer durante o aprendizado das crianças.

Segundo Guimarães e Silva (2014) é evidente que o aluno aprende a brincar precocemente e necessidade de espaço para expor suas ações e que tenham recursos humanos para comunicar-se com ele e isso vem sendo debatido, nesta etapa de educação Infantil o papel do professor é muito importante, por ser o mediador na criação de espaços, na disponibilização materiais, conseguir projetos e interagido nas brincadeiras.

Para Corrêa e Bento (2012) jogo permite no momento do brincar a aprendizagem, adelgçando a criatividade, o pensar, raciocinar, descobrir, persistir, interagir, socializar, e o inventar e reinventar, os jogos possibilitam que a criança tenha uma dimensão acerca do tempo, quantidade e compreensão da sequência e serve como forma de equilíbrio entre a criança e o mundo.

O uso da criatividade é em suma fundamental para que o professor sendo o intercessor neste processo propicie o trabalho de qualidade e que sejam capazes de brincar com os alunos. Se tratando dos jogos na infância Corrêa e Bento (2012) ressaltam que podem ser compreendidos como atividades de caráter recreativas, mas também podem ser utilizadas como recurso didático em sala de aula, ou seja, inseridos não apenas como passatempo, mas com diversos objetivos pedagógicos, os jogos são experiências polivalentes e também podem viabilizar o apoio mútuo, a cooperação e o companheirismo. O educador deve ser estimulado a inserir o lúdico na sua forma de trabalhar, sendo levados a ter compreensão das vantagens de transmitir seus conhecimentos a partir de jogos e brincadeiras (Morais; Araújo, 2015).

Corrêa e Bento (2012) ressalta que o professor poderá disponibilizar tempo e espaços para desenvolver jogos e brincadeiras dentro e fora da sala de aula, agindo como mediador, permitirá explorar esse momento de maneira consciente, direcionando todas as atividades de modo a estimular a aprendizagem, valorizando não apenas a resposta da atividade lúdica, mas a própria brincadeira, o simples feito de brincar, a experiência vivida e as descobertas executadas durante todo o processo.

Assim é possível notar a relação do lúdico com o desenvolvimento infantil, uma vez que esse contribui para aprendizagem, propiciando espontaneidade, afetividade, criatividade, sendo fatores essenciais para o sucesso educativo. De acordo com Moraes e Araújo (2015) a escola ao reconhecer a importância do lúdico associando jogos e brincadeira no seu planejamento pedagógico, o professor consegue que o aluno forme um bom conceito do mundo e da sociedade, pois na utilização do lúdico trabalha-se afetividade, a socialização, a criatividade, a estimula-las, os direitos e deveres de cada uma.

3 METODOLOGIA

O presente estudo surgiu a partir da seguinte questão-norteadora: qual a importância da inserção de jogos e brincadeiras na educação infantil e como se dá? A fim de responder o presente estudo fará uma reflexão a cerca do conceito e características históricas dos jogos e brincadeira na educação infantil e suas principais características, para por fim posteriormente seja possível compreender a importância do lúdico para o processo de desenvolvimento educacional infantil.

Esse estudo tem suma importância uma vez que busca medidas interventivas que garantam que o processo educativo prazeroso e continuado a partir do estímulo ao jogar e brincar. Nesse entendimento estudo se justifica visto que esse irá permitir o entendimento da importância dos jogos e brincadeira no contexto educacional infantil, fomentando informações que posteriormente são passíveis de utilização no contexto escolar. Nessa perspectiva o presente estudo tem o objetivo de analisar a importância da inserção de jogos e brincadeiras na educação infantil. Para tanto é necessário compreender o conceito e o panorama histórico dos jogos e brincadeiras, elencar as contribuições da inserção dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil, para por fim correlacionar o lúdico a educação infantil, compreendendo sua importância dentro desse contexto.

O presente estudo trata-se de um estudo longitudinal de caráter descritivo de abordagem qualitativo. Os direcionamentos metodológicos pautaram-se em: levantamentos bibliográficos realizados por meio de leituras em periódicos, livros, revistas, artigos com a contribuição de autores como Silva (2015), Santos (2014), Santos (2013), Oliveira (2010), Lima (2013) entre outros que refletem essa temática em seus respectivos estudos.

Esse trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica, a qual foi construída sistematicamente a luz de pesquisas prévias. De acordo com Lima e Miotto (2007) é comum que a pesquisa bibliográfica apareça descrita como revisão de literatura ou revisão bibliográfica, isso ocorre, pois falta compreensão de que a revisão de literatura faz parte de um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, à medida que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.

4 ANALISES E DISCURSÕES

Muito se fala da necessidade de melhorar o ensino em nosso país, porém, para que isso aconteça, é preciso mudar a maneira de ensinar, os educandos Moraes e Araújo (2015) ressaltam que o educador deve instigar o aluno e mostrar maneiras diferenciadas para que ele crie, inove, descubra e construa o seu conhecimento.

Nesse sentido Guimarães e Silva (2014) entendem que o lúdico não esteja presente somente na ação de brincar, está associada também no jogar, cantar, contar enfim pode-se apropriar-se naturalmente da compreensão do mundo. Assim as atividades lúdicas pelo seu potencial criativo atraem a atenção das crianças se constituindo em uma forma da aprendizagem.

É preciso então compreender que educador precisa assumir variadas posturas diante das brincadeiras, em um primeiro momento o educador pode ser um simples observador, um organizador ou até mesmo um personagem da brincadeira mediando entre as crianças e o conhecimento.

Assim se sabe que a necessidade do professor pensar nas atividades lúdicas, como uma ferramenta e com isso utiliza-las em diferentes momentos de seu planejamento. Sempre ressaltando que o jogo e a brincadeira exigem que haja choque de ideias, negociação e trocas, sempre motivando conquistas cognitivas, emocionais e sociais (Moraes; Araújo, 2015).

De acordo com Corrêa e Bento (2012) necessitamos valorizar a inserção das brincadeiras na escola, pois para as crianças o brincar é atividade fundamental do dia. Quando a criança aprende brincando, o mundo do saber fica associado diretamente ao do prazer, e com isso há uma maior capacidade de assimilação do conhecimento.

Assegurar um espaço de ludicidade na instituição de ensino é afirmar um ensino e aprendizagem com uma perspectiva de um ambiente de socialização, de edificação de relação com o outro, de assimilação de diferentes culturas, de aprendizado, solução e escolhas e de ampliando a imaginação e capacidade criadora do educando (Morais; Araújo, 2015).

Neste sentido a ação pedagógica na Educação Infantil deve voltar-se para oportunizar atividades lúdicas que favoreçam também o desenvolvimento cultural da criança, valorizando seu contexto histórico e social, seu conhecimento de mundo, buscando ampliá-lo gradativamente, por meio de experiências significativas. O brinquedo auxilia no desenvolvimento das crianças, favorecendo o seu desenvolvimento, uma vez que eles acabam se projetando nas atividades adultas e nesse momento a criança está desenvolvendo as suas habilidades para participar ativamente como um ser social diante da sociedade.

Como é possível notar o lúdico é usado para que haja total interação do aluno para um ensino-aprendizagem eficaz é necessário que o aluno construa o seu próprio conhecimento e assimilem os conteúdos. De acordo com Corrêa e Bento (2012), a criança que brinca se desenvolve mais, e o educador que se propõe a utilizar essa ferramenta no processo de ensino e aprendizagem também aprende junto, é brincando que a criança concede sentido ao seu mundo, como ela o interpreta e o assimila nesse sentido o brincar poderá ser o reflexo da vida real de uma criança.

Sendo assim, como o brincar é próprio da cultura da infância e para que seja assegurada a qualidade, é imprescindível que na escola tenha em sua concepção as atividades lúdicas com fundamentos para o desenvolvimento de um todo no seu educando sendo assim é necessário que o professor sempre planeje as circunstâncias de suas atividades lúdicas, sempre delimitando tempo para essa brincadeira, fornecendo dessa maneira um brincar qualificado, assim além do desenvolvimento de capacidades e habilidades construídas enquanto os alunos brincam tornará um cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres diante da sociedade.

Então, para Moraes e Araújo (2015) o lúdico deve ser encorajado como uma ferramenta didática para o educador, como forma uma maneira de tornar a aprendizagem mais prazerosa, agradável e eficaz, para ele proporcionar conhecimento através de atividades como jogos e brincadeiras podem permitir o educando para que a mesmo obtenha melhor desempenho em sua aprendizagem. Tornam-se várias as vantagens de transmitir o conhecimento ludicamente e, dentre elas, observa-se, a melhoria da capacidade cognitiva do educando, a potencialização da sua capacidade psicomotora, bem como, da sua capacidade de se relacionar com os seus colegas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para analisar a importância da inserção de jogos e brincadeiras na educação infantil, é necessário, antes, compreender o conceito e o panorama histórico dos jogos e brincadeiras, elencar as contribuições da inserção dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento infantil, para por fim correlacionar o lúdico a educação infantil, compreendendo sua importância dentro desse contexto.

Este estudo embasou-se na literatura científica buscando dados sistematizados a respeito da importância do lúdico para educação infantil, o qual oportunizou um aprofundamento dos conhecimentos do tema da prática educativa lúdica.

Foi possível fazer uma reflexão histórica acerca do lúdico desde a sua origem, suas modificações e repercussões no contexto educativo e social, o qual posteriormente foi possível entender a relação das atividades lúdicas no contexto educativo verificando as contribuições do lúdico para a educação, observou-se ainda os principais componentes da ludicidade infantil como os jogos, a dança e outras brincadeiras como o faz-de-conta, as quais são muito importantes para o profissional da educação, uma vez que ficou esclarecida a extrema necessidade de inclusão do lúdico como ferramenta educativa e facilitadora do saber e desenvolver do educando.

Este estudo nos permitiu compreender o perfil do professor e o seu papel interventivo e facilitador passível de utilizar o brincar como método de ensino e aprendizado, observou-se ainda a criança e sua relação com a brincadeira, com o jogo sendo de suma importância, uma vez que se trata de uma atividade prazerosa para a criança e que oportuniza uma forma de aprendizado, não somente uma atividade recreativa como se compreende somente baseando-se no conhecimento empírico.

A respeito da reflexão presente neste estudo sobre como os jogos e as brincadeiras que têm sido realizadas e quais seus significados pôde-se concluir que é necessário essa intervenção direta do adulto nas atividades das crianças, uma vez que a importância dada ao jogo está relacionada ao recurso pedagógico e à possibilidade de favorecer o pleno desenvolvimento infantil.

Quanto maiores for as intervenções dos professores a seus alunos, transformando o processo de brincar e jogar em um processo coletivo, propiciando-se as interações sociais e o intercâmbio de atitudes no ato de brincar, maiores serão a probabilidade de que essas crianças, aprendendo a coordenar suas ações nas brincadeiras e adquirindo novas experiências sociais e culturais, aprendam a coordená-las e a atuar em outras situações diferenciadas.

Conclui-se que as brincadeiras devem ser utilizadas como recurso de fundamental importância pelo professor, uma vez que esses, tanto o brinquedo quanto a brincadeira o aproximam da realidade da criança e permitem que os alunos se desenvolvam dentro dos aspectos sociais, psicomotor e cognitivo.

Por fim, sugere-se que pesquisas novas sejam executadas permeando as várias características acerca do lúdico, uma vez que se trata de um tema amplo.

REFERÊNCIAS

- BRITO, J. P. da S. **A contribuição do lúdico para a educação infantil**. Trajetória Multicursos - volume 13, número 2, ano 2020. Disponível em: <http://sys.facos.edu.br/ojs/index.php/trajetoria/article/download/524/471>. Acesso em: 20 Nov 2023.
- CORRÊA, Leidniz Soares; BENTO, Raquel Matos de Lima. **A importância do lúdico para a aprendizagem na educação infantil**. Faculdade Panamericana de Ji Paraná, Ji Paraná, p.1-21, 2012.
- GUIMARÃES, Maria Ivone Pereira; SILVA, Elias do Nascimento. **A importância do lúdico na educação infantil na idade de cinco anos**. Revista Científica Semana Acadêmica, Fortaleza, n. 65, p.1-13, dez. 2014.
- KLASSMANN, Liane Maria Grigolo. **O lúdico no processo de aprendizagem de crianças da educação infantil**. 2013. 38 f. Monografia (Especialização) - Curso de Métodos e Técnicas de Ensino, Diretoria de Pesquisa e Pós- graduação, Universidade Tecnológica

Federal do Paraná, Medianeira, 2013. Disponível em:
<https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20982/2/MD_EDUMTE_2014_2_129.pdf>.
Acesso em: 20 Nov 2020.

LIMA, Bruna Alessandra Silva. **O brincar na educação infantil: O lúdico como estratégia educativa.** 2013. 76 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** *Rev. Katál. Florianópolis*, Santa Catarina, v. 10, p.37-45, 2007.

MORAIS, Elirian de Oliveira; ARAÚJO, Eudeiza Jesus de. **Jogos e brincadeiras: o lúdico na educação infantil e o desenvolvimento intelectual.** *Revista Saberes*, Pimenta Bueno, p.1-15, Não é um mês valido! 2015.

MORAIS, Elirian de Oliveira; ARAÚJO, Eudeiza Jesus de. **JOGOS E BRINCADEIRAS: o lúdico na Educação Infantil e o Desenvolvimento Intelectual.** *Revista Saberes*, Pimenta Bueno, p.1-15, Não é um mês valido! 2015. Disponível em:
<http://fapb.edu.br/media/files/35/35_1938.pdf>. Acesso em: 20 Nov 2023.

NASSER, Faculdade Alfredo; HUTIM, Marciley Maria. **Ensinar numa perspectiva lúdica a partir dos jogos e das brincadeiras na educação infantil.** 2010. 22 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Instituto Superior de Educação, Aparecida de Goiânia, 2010.

OLIVEIRA, Ana Paula de. **A importância do lúdico na educação infantil.** 2010. 85 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RIMOLDI, Andressa; ANDRADE, Denize de; BOLZAN, Ourora. **O lúdico na aprenedizagem da educação infantil.** *Revista Conversatio*, Xaxim, v. 1, n. 2, p.373-389, 2016. Semestral.

SANTOS, C. C. da S.; COSTA, L. F. da; MARTINS, E. **A PRÁTICA EDUCATIVA LÚDICA: UMA FERRAMENTA FACILITADORA NA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** *Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades Opet*, Curitiba, p.74-89, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n10/ARTIGO6.pdf>>. Acesso em: 20 Nov 2023.

SANTOS, Kathiene Regina dos. **O lúdico no desenvolvimento infantil: um estudo teórico.** 2014. 42 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Instituto de Biociências- Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico em diferentes contextos.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, Marilene Pereira da. **A importância do lúdico na educação infantil.** 2015. 49 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2015.

TEIXEIRA, Héliça Carla; VOLPINI, Maria Neli. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 1, n. 1, p.76-88, 2014.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM TEMPOS DE INCLUSÃO ESCOLAR: foco nos profissionais de educação infantil

Kássia Sonaly Silva Oliveira¹

Livia de Sousa Pereira²

Edênia de Farias Souza³

RESUMO

A educação especial deve oferecer serviços e recursos que complementem e enriqueçam a educação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), sem segregá-los ou excluí-los do convívio escolar. Muito se fala na inclusão da criança com deficiência nas salas de aula, em contrapartida ainda não existe um olhar diferenciado pra os profissionais que as acolhem nesse espaço educativos, e em teoria de inclusão. Pensando nisso, trouxemos como objetivo principal da nossa pesquisa, discutir os desafios que os professores da Educação Infantil enfrentam no processo de inclusão escolar da criança com TEA. Com base nisso levantamos os objetivos específicos; compreender o conceito de inclusão; descrever as especificidades de aprendizagem da criança com TEA e discutir as principais dificuldades que os professores da Educação Infantil enfrentam em sala de aula para que haja a inclusão da criança com TEA. Os dados da pesquisa são de origem bibliográfica, de abordagem qualitativa, na qual utilizamos como fontes de pesquisa o Google acadêmico e Scielo, livros digitais e artigos que tratam do assunto tratado nesta pesquisa.

Palavras-chaves: Professores. Sala de aula. Desafios.

ABSTRACT

Special education must offer services and resources that complement and enrich the education of students with Special Educational Needs (SEN), without segregating or excluding them from school life. Much is said about the inclusion of children with disabilities, on the other hand, there is still no differentiated perspective for the professionals who welcome them in the classroom. With this in mind, the general objective of our research was to discuss the challenges that Early Childhood Education teachers face in the process of school inclusion for children with ASD. Based on this, we raise specific objectives; understand the concept of inclusion; describe the specificities of learning for children with ASD and discuss the main difficulties that Early Childhood Education teachers face in the classroom in order to include children with ASD. The research data is of bibliographic origin, with a qualitative approach, in which we used Google Scholar and Scielo, digital books and articles that deal with the subject covered in this research as research sources.

Keywords: Teacher. Classroom. Challenges

1 INTRODUÇÃO

O transtorno do espectro autista (TEA) é um termo que abrange uma variedade de condições de desenvolvimento neurológico que afetam a comunicação, o comportamento social e a aprendizagem. Quando falamos sobre a educação inclusiva da criança com

Autismo, é comum pensarmos de maneira geral à forma como as escolas devem atender às necessidades educacionais especiais (NEE) de seus alunos, respeitando suas diferenças e particularidades. Nesse sentido, essa busca garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou sensoriais.

Para tanto, devemos pensar também nos educadores, que muitas vezes não se sentem preparados para receber esses alunos. Junto a isso há a falta de formação adequada desses profissionais tendo como maior obstáculo saber como lidar com as especificidades neurológicas e as necessidades individuais de cada criança.

O papel que o professor exerce na educação inclusiva é fundamental, pois ele é o mediador entre o aluno com TEA e o contexto escolar, sendo responsável por planejar, executar e avaliar as práticas pedagógicas que atendem às necessidades educacionais especiais

Para que a inclusão seja efetiva, é preciso que os professores estejam preparados e capacitados para lidar com as especificidades do TEA e oferecer um ensino de qualidade e adaptado para cada aluno. O panorama descrito acima levou-nos ao seguinte questionamento: Por que muitos profissionais da educação ainda sentem dificuldades para trabalhar com crianças autistas?

Os professores passam por diversos desafios no processo de escolarização das crianças com autismo, que se manifestam em diferentes áreas, como comportamento, comunicação, socialização, rotina e dificuldades pedagógicas, pouca formação em serviço sobre como lidar com crianças autistas, falta de material de apoio nas escolas

Nossa pesquisa tem como principal objetivo discutir os desafios que os professores da Educação Infantil enfrentam no processo de inclusão escolar da criança com TEA. Além disso, temos como objetivos específicos, apresentar o conceito de inclusão no contexto da educação especial; descrever as especificidades de aprendizagem de crianças com TEA; e discutir as principais dificuldades que os professores da Educação Infantil enfrentam em sala de aula para incluir crianças com TEA.

A relevância deste estudo se dá por apresentar sugestões para o trabalho com crianças autistas bem sua aplicação em sala de aula, haja vista que muitos educadores ainda não têm muita segurança para trabalhar com crianças especiais, especificamente as que tem TEA.

Esta é uma pesquisa de universo bibliográfico e terá como abordagem a pesquisa qualitativa, pois será feita uma análise na área da educação especial para obter evidências documentais trazidas pela literatura da área da educação especial, (especificamente o Transtorno de Espectro Autista) que contribuam para fomentar as discussões sobre o tema.

Nosso trabalho é composto de seções nas quais apresentamos, introdução, referencial teórico, metodologia utilizada na pesquisa, resultados e discussões a cerca dos desafios enfrentados pelo professor da educação infantil no processo de inclusão de crianças com TEA. E nas considerações finais refletimos sobre o estudo feito e as respostas que obtivemos sobre o assunto, entendendo que o mesmo não se esgota em si mesmo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Conceito de inclusão tendo como cenário a educação especial

A história da educação inclusiva no Brasil é marcada por uma trajetória de avanços e desafios. No sistema educacional brasileiro começou a se consolidar a partir da década de 1990, com a promulgação da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

A inserção na educação especial se refere ao processo de garantir que todos os estudantes, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais, tenham igualdade de

oportunidades e acesso a uma educação de qualidade que envolva a integração de alunos com deficiências, transtornos ou outras necessidades especiais em salas de aula regulares, em vez de isolá-los em ambientes separados.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. BRASIL (2015)¹

A ideia principal por trás da inclusão na educação especial é promover a diversidade e a equidade, reconhecendo que todos os alunos têm o direito de aprender juntos, independentemente de suas diferenças. Como afirmou Paulo Freire (), "Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo." (Freire, 1979, p.84). Nessa perspectiva, incluir na educação é uma forma poderosa de empoderar todos os indivíduos e, ao mesmo tempo, transformar positivamente a sociedade.

O processo de integração visa criar um ambiente de aprendizagem que seja adaptado para atender às necessidades individuais de cada aluno, proporcionando apoio e recursos apropriados quando necessário.

¹ Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência

A perspectiva de se formar uma nova geração dentro de um projeto educacional inclusivo é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças, o que não exclui a interação com o universo do conhecimento em suas diferentes áreas. (Mantoam, 2003. p 9).

A palavra “*Incluir*” no contexto da educação especial pode envolver estratégias e práticas como a adaptação do currículo, o uso de recursos de apoio, a formação de professores para atender às necessidades de diferentes alunos e a promoção de um ambiente de aprendizagem inclusiva e acolhedor para todos. A ideia é criar um ambiente em que a diversidade seja valorizada e os alunos se beneficiem da interação e do aprendizado uns com os outros.

É importante ressaltar que a inserção na educação especial não se trata apenas de colocar todos os alunos na mesma sala de aula, mas de garantir que eles recebam o apoio e os recursos necessários para que possam participar plenamente da aprendizagem e atingir seu potencial máximo. Isso requer um compromisso com a igualdade de oportunidades, o respeito pela individualidade de cada aluno(a) e a promoção de uma cultura inclusiva em toda a escola.

A esfera legal estabeleceu princípios fundamentais para a igualdade de direitos, incluindo o direito à educação, e determinou a criação de um sistema educacional inclusivo. A Constituição Federal de 1988 estabelece o direito à educação como um direito fundamental de todos e dever do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) também trata da educação inclusiva, garantindo que as escolas devem promover a inclusão de pessoas com deficiência, garantindo-lhes o acesso ao ensino regular.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14) também prescreve metas e estratégias para a promoção da educação inclusiva no Brasil. Estas leis e outras normativas complementares visam garantir que a educação no país seja acessível a todos, independentemente de suas características ou necessidades.

Existem vários programas e iniciativas de apoio à educação inclusiva no Brasil. Alguns deles incluem:

- **Programa Educação Inclusiva:** Este programa do governo federal tem como objetivo promover a inclusão de pessoas com deficiência na educação básica. Ele oferece recursos para capacitar professores e adaptar escolas.
- **Programa Educa Mais Brasil:** Oferece bolsas de estudo para estudantes com deficiência em instituições de ensino particulares, desde a educação básica até o ensino superior.
- **Projeto Escola Acessível:** Iniciativa do Ministério da Educação que visa tornar as escolas mais acessíveis para alunos com deficiência, incluindo a construção de rampas, banheiros adaptados e outros recursos.
- **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE):** O FNDE disponibiliza recursos para a compra de equipamentos e materiais didáticos que auxiliam na inclusão de alunos com deficiência.
- **Programa Nacional do Livro Didático para Educação Inclusiva:** Garantir a produção e distribuição de materiais didáticos acessíveis a estudantes com deficiência.
- **Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE):** Estabelecidos em várias regiões do Brasil, esses centros oferecem suporte pedagógico a alunos com deficiência, incluindo aulas de reforço e apoio terapêutico.

Essas são apenas algumas das iniciativas de apoio à educação inclusiva no Brasil. É importante lembrar que a inclusão educacional é um processo contínuo, e o país continua a desenvolver e aprimorar programas nessa área.

A LDB também destaca a importância da formação de professores para lidar com a diversidade e promover a inclusão, bem como a necessidade de estruturas físicas e pedagógicas acessíveis.

2.2 As especificidades de aprendizagem de crianças com TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental que afeta a forma como uma pessoa percebe e interage com o mundo. As crianças com TEA apresentam uma ampla gama de características e desafios, e suas especificidades de aprendizagem podem variar significativamente de uma criança para outra.

[...] os Transtornos Globais do Desenvolvimento foram classificados como um grupo de alterações, caracterizadas por alterações qualitativas da interação social e modalidades de comunicação, e por um repertório de interesses e atividades restrito e estereotipado. Essas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do indivíduo. (Tamanaha; Perissinoto e Chiari, 2008, p.4)

É importante destacar que cada criança com TEA é única, e as especificidades de aprendizagem variam de uma pessoa para outra. Portanto, é fundamental adotar uma abordagem individualizada ao planejar a educação e o suporte para essas crianças.

Percebe-se que a criança com Transtorno do Aspectro Autista TEA enfrenta diversos desafios, mas há muitas possibilidades de terem uma aprendizagem de qualidade em relação a mediação pedagógica. Dessa forma, Orrú (2012) destaca que o processo de ensino e

aprendizagem do aluno, considera uma criteriosa relação pedagógica em que pode incluir o uso de terapias especializadas, estratégias de comunicação alternativa e aumentativa, adaptações no ambiente de aprendizagem e o envolvimento de profissionais de saúde e educação que tenham experiência no TEA.

Apresentamos a seguir algumas características gerais que podem influenciar o processo de aprendizagem:

- **Dificuldades na comunicação**, que podem variar desde a falta de linguagem verbal até a dificuldade em compreender e usar a linguagem de forma socialmente apropriada. Algumas crianças com TEA podem
- **Uso da linguagem de forma repetitiva ou ecológica**, nessa o indivíduo repete palavras ou frases sem contexto.
- **Dificuldades em compreender e participar de interações sociais**. Isso pode incluir a dificuldade em fazer amigos, compreender as emoções dos outros e responder a pistas sociais não-verbais.
- **Comportamentos repetitivos e estereotipados**, como balançar as mãos, bater a cabeça, alinhar objetos de maneira precisa ou fixar-se em interesses e atividades específicas.
- **Sensibilidades sensoriais incomuns**, o que pode afetar sua capacidade de aprendizagem. Elas podem ser hipersensíveis (muito sensíveis) ou hipossensíveis (insensíveis) a estímulos sensoriais, como luz, som, texturas e sabores.
- **Dificuldades específicas de aprendizagem**, como: compreender conceitos abstratos, desenvolver habilidades matemáticas ou lidar com mudanças na rotina.
- **Habilidades excepcionais**: Embora as crianças com TEA enfrentem desafios, algumas delas também têm habilidades excepcionais em áreas específicas, como matemática, música, arte ou memória
- **Intervenção personalizada**: Abordagens educacionais personalizadas, como análise aplicada do comportamento (ABA) e intervenções baseadas nas necessidades individuais, são frequentemente recomendadas.
- **Colaborações entre profissionais e pais**: A colaboração entre educadores, terapeuta, pais e outros profissionais é crucial para criar um ambiente de aprendizagem eficaz e apoiar as necessidades específicas de cada criança.

Vale ressaltar que é fundamental estar sempre aberto a ajustes e mudanças no plano de ensino à medida que você conhece melhor a criança e seu progresso. Além disso, a paciência, a empatia e a compreensão são qualidades essenciais ao trabalhar com crianças com Transtorno do Espectro Autista.

2.3 Professores da Educação infantil: dificuldades e desafios para incluir crianças com TEA

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na Educação Infantil é, de fato, uma adversidade importante para educadores. Isso ocorre porque o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, o comportamento e a interação social das crianças de maneira única. Uma vez que promove o desenvolvimento social e cognitivo dessas crianças e contribui para a construção de sociedades mais inclusivas. No entanto, exige preparação, apoio e comprometimento por parte dos educadores, das famílias e da comunidade escolar como um todo.

As competências necessárias para satisfazer as necessidades educativas especiais devem ser tidas em consideração na avaliação dos estudos e na certificação dos professores [...] A formação em serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interação com os

orientadores e apoiados pela formação à distância e outras formas de auto formação (BRASIL, 1994, p. 27-28).

Lidar com a inclusão de crianças com TEA na sala de aula pode ser provocante, mas com a devida preparação, treinamento e apoio, os professores podem criar um ambiente inclusivo que permita o crescimento e o desenvolvimento dessas crianças.

O professor em sua relação com o aluno conduz a apreensão dos significados tomados, também dos conceitos elaborados, além de fazer uso de instrumentos e da sua própria linguagem em seu processo de ensino e aprendizagem, tornando o conhecimento mais acessível (Orrú, 2012, p. 9).

Professores da Educação Infantil encaram problemas para que ocorra a inclusão dessas crianças. Dentre essas dificuldades estão:

Falta de Recursos Especializados: A carência de recursos especializados para lidar com crianças com (TEA) é uma preocupação significativa. Essa carência pode impactar níveis o desenvolvimento e o suporte necessário para essas crianças. Nesse sentido, é crucial promover investimentos em programas de formação para profissionais e aumentar a conscientização para melhorar a qualidade de vida das crianças com

Compreensão das Necessidades Individuais: Compreender as necessidades individuais de cada criança com (TEA) é crucial. Isso envolve uma abordagem personalizada, considerando suas habilidades, desafios e preferências para proporcionar um ambiente de aprendizado e suporte eficaz

Interação Social: Crianças com (TEA) muitas vezes encaram tribulações na interação social. Dificuldades em compreender e expressar emoções, dificuldades na comunicação não verbal e preferências por rotinas podem impactar a capacidade delas de se envolverem em interações sociais típicas. Além disso, a dificuldade em entender faixas sociais e em iniciar ou manter conversas pode contribuir para o isolamento social. Estimular habilidades sociais e promover ambientes pode ajudar a mitigar esses desafios.

Adaptação Curricular: A necessidade de ajustar o currículo para atender às necessidades específicas de cada criança com TEA pode ser solicitada. A adaptação curricular para crianças com (TEA) na educação infantil envolve estratégias que consideram as necessidades específicas dessas crianças. Isso pode incluir modificações nas atividades, materiais e métodos de ensino para promover uma aprendizagem mais eficaz e inclusiva. Os professores podem incorporar rotinas consistentes, fornecer suporte individualizado e criar um ambiente que minimize estímulos sensoriais excessivos. O envolvimento dos pais também é crucial para garantir uma colaboração eficaz no desenvolvimento da criança.

Compreensão das Necessidades Individuais: Cada criança com TEA é única, e os professores precisam compreender as necessidades individuais, adaptando métodos de ensino e abordagens para garantir a participação efetiva.

Apoio Colaborativo: A falta de colaboração entre professores, profissionais de saúde, pais e outros envolvidos no processo de aprendizagem pode ser um obstáculo para uma inclusão bem sucedida. O apoio colaborativo é fundamental para a inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. Isso envolve a cooperação entre professores, profissionais de saúde, familiares e a comunidade escolar para criar um ambiente acolhedor e adaptado às necessidades individuais de cada criança. Estratégias personalizadas, comunicação eficaz e capacitação constante são elementos-chave para superar essas dificuldades e requer esforços conjuntos, formação contínua e promoção de ambientes educacionais inclusivos.

Assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio. Por isso, a proposta de formação parte do “saber fazer” desses profissionais, que

já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional. (Mantoam, 2003, p. 44.).

Para que essa inclusão da criança com autismo aconteça de forma mais afetiva na educação infantil, uma fase de suma importância para o seu desenvolvimento, é fundamental também capacitar os professores para que haja mais qualidade, e assim atuar de forma adequada com os desafios propostos. Esta capacitação é inserida na LEI Nº 12.76, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

3 METODOLOGIA

Este artigo constitui-se de uma pesquisa bibliográfica, Segundo Gil (2008) “Entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico” (GIL, 2008, p. 23). Segundo o autor supracitado o levantamento bibliográfico pode ser realizado em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outros.

Sendo bibliográfica, possui uma orientação descritiva, de abordagem qualitativa, na qual utilizamos como fontes de pesquisa o Google acadêmico e Scielo, livros digitais e artigos que tratam do assunto tratado nesta pesquisa.

A abordagem utilizada é do tipo qualitativa, pois foi feita análise na área da educação especial para obter informações que contribuam para fomentar as discussões sobre o tema. Essa pesquisa discute sobre as principais dificuldades que os profissionais da educação infantil enfrentam com a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista TEA.

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. (Bocato, 2006, p. 266)

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

Diferentes barreiras são apresentadas por vários pesquisadores da área como Sant’Ana (2005); Barros (2015); Zulian (2015), tais autores apontam diferentes perspectivas que dificultam a efetivação da educação inclusiva com qualidade como também expressam por ordem de prioridades questões como: formação insuficiente dos professores; necessidade de articulação entre a docência do ensino regular e do ensino especializado; a falta de recursos materiais pedagógicos; treinamento insuficiente e resistência dos colegas ao processo de inclusão; melindres quanto às melhores formas e estratégias para trabalhar com o aluno com deficiência em sala de aula; baixos salários; falta de apoio pedagógico; infraestrutura inadequada; e condições de trabalho precárias.

Segundo Sant’Ana (2005) as dificuldades consideradas pelos professores afetam o comportamento com a integralidade dos alunos, e não apenas do aluno com deficiência. Os

obstáculos enfrentados pelos mesmos para lidar com o processo de inclusão são diversos dentre estes as inerentes aos princípios teórico-práticos, assim sendo importante a superação desses problemas para que o professor busque transformar um ensino de qualidade para cada aluno.

Galan *et al* (2017) diz que a formação do professor é uma condição essencial para que este possa trabalhar com alunos atípicos, sendo também um referencial para que assim possa contribuir para a construção de uma cultura inclusiva na escola, que respeita e valoriza a diversidade, promove a participação e a interação de todos os alunos e elimina as barreiras que possam impedir o acesso ao currículo e à educação de qualidade. Ainda para o autor, o ambiente de aprendizagem tem que ser em um espaço agradável, para todos os alunos e os professores, consigam envolver-se da mesma maneira, explorando no processo um universo de novas aprendizagens, a partir de recursos lúdicos.

Já para Carvalho *et al* (2016, p. 11), “os professores se sentem perdidos ao lidar com a diversidade em sala de aula, porque ainda existe lacuna entre a formação e a atuação prática”. Para eles, a capacitação precária dos professores pode levar ao fracasso com os alunos. Dessa forma, para se ter um Ensino Infantil de qualidade, não é necessário apenas o investimento na formação do professor, mas que esta seja de qualidade, para deste modo, suprir as necessidades também da prática na educação inclusiva.

Em outras considerações como de Toledo e Martins (2009), alguns professores preferem não receber em suas salas de aula alunos com deficiência, várias são as razões para essa hesitação tais como falta de treinamento específico, preocupações com a capacidade de atender às necessidades individuais do aluno, ou simplesmente desconhecimento sobre como adaptar as práticas pedagógicas. Portanto, com o objetivo de atender as necessidades das crianças estimulando seu potencial o professor deve:

Utilizar de recursos e estratégias, podendo assim, prever uma rotina, apoio visual, além de adaptar as atividades para as crianças que recusam se envolver, empregando recursos de comunicação alternativa quando necessário, para que, perante cada situação, perceba se a criança está compreendendo o que foi proposto. (Fonseca, 2015, p. 8).

Os profissionais de educação infantil que trabalham com crianças com TEA convivem diariamente com suas especificidades em uma busca constante em compreender e atender às necessidades educacionais especiais desses alunos, bem como para lidar com os sentimentos de angústia, impotência, medo e culpa que podem surgir nesse processo. Alguns fatores que podem facilitar a inclusão escolar de crianças com TEA são: o conhecimento sobre o transtorno, a colaboração entre a família e a escola, o trabalho em equipe multidisciplinar, a utilização de metodologias e estratégias adequadas, a valorização das potencialidades e interesses das crianças e o respeito à diversidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados, a inclusão escolar é um direito garantido por lei para todas as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, incluindo as pessoas com TEA. Essa inserção escolar visa promover o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas diferenças e potencialidades, e oferecendo os recursos e apoios necessários para o seu desenvolvimento integral.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição que afeta o desenvolvimento neurológico e comportamental de indivíduos de diferentes idades, gêneros e culturas. As

peças com TEA apresentam dificuldades na comunicação, na interação social e na flexibilidade cognitiva, além de manifestarem interesses restritos e comportamentos repetitivos. Essas características podem variar em intensidade e complexidade, gerando possibilidades e desafios para cada pessoa com esse transtorno.

Os profissionais de educação infantil têm um papel fundamental na inclusão escolar das crianças com TEA, pois são eles que planejam, executam e avaliam as propostas pedagógicas que envolvem essas crianças. Para isso, é preciso que esses profissionais tenham conhecimento sobre o TEA, suas características, causas, diagnóstico, intervenção e legislação. Além disso, é preciso que os profissionais de educação infantil sejam capazes de identificar as necessidades educacionais específicas de cada criança, elaborar e implementar o Plano Educacional Individualizado (PEI), utilizar estratégias de ensino adequadas e diferenciadas, estabelecer parcerias com as famílias e com outros profissionais, e buscar formação continuada e qualificada sobre o tema.

Portanto, a formação do professor é um elemento importante, mas não isolado, para o sucesso no aprendizado da criança com TEA na educação infantil. É preciso que haja uma articulação entre a formação, a escola, a família e a sociedade, para que se possa garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todas as crianças.

REFERÊNCIAS

- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.)
- CARVALHO, A. F; COELHO, V. A. C; TOLOCKA, R. E. Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 713-726, jul./set. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- GALAN A. E.; PINHEIRO D. C.; GIANELLI M.; FESTA P. S. V. A Inclusão De Crianças Com Necessidades Educacionais Especiais E Os Desafios Do Docente Na Educação Infantil. **Ensaio Pedagógico**, v.7, n.2, Jul/Dez 2017 ISSN – 2175-1773.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.pcdlegal.com.br/lbi/art-27-ao-30/?versao=dvisual>
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- Ministério da Educação. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994. p. 17.
- ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012

SANT'ANA, I. M. **Educação inclusiva**: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.10, n.2, p. 227-234, 2005.

TAMANAH, A.C; PERISSINOTO, J ;CHIARI, B.M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Rev Soc Bras Fonoaudiol** 2008; 13(3):296-9

TOLEDO, E. H.; MARTINS, J. B. **A Atuação Do Professor Diante Do Processo De Inclusão e as Contribuições de Vygotsky**. IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE-PUC PR. 2009.

WALTER, C. C. de F.; FERREIRA-DONATI, G. C.; FONSECA, K. A. **Conceituando e Contextualizando os Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD**. Disponível em: Acesso em: 19 fev. 2015.

https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei_9394.pdf

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03//_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htmBRASIL,

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm

O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES BÁSICAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS

Anaíza de Farias SOUZA¹
M^a José Assis MEDEIROS²
Sandrelane da Silva GOMES³
Edênia de Farias SOUZA⁴

RESUMO

O termo autismo foi utilizado em um primeiro momento no ano de 1911 por Bleuer com o intuito de caracterizar a perda do contato com a realidade, mesmo não tendo uma fórmula única esses fatores influenciam no relacionamento do indivíduo consigo mesmo, com o ambiente familiar e com seus colegas de classe, dentre várias características pode se destacar a interação social comprometida, comunicação que nem sempre apresenta efetividade, hipersensibilidade e entre outros. O presente estudo surgiu com a seguinte questão norteadora: Quais os desafios encontrados pela família e escola no processo de escolarização de crianças autistas e como é possível minimizar esse impacto? A pesquisa terá como objetivo geral analisar os principais desafios encontrados no processo de escolarização do indivíduo autista. Como objetivos específicos foram estipulados: conceituar bem como analisar as características gerais do autismo, compreender as peculiaridades de indivíduos com transtorno do aspecto autista no processo de escolarização, sugerir intervenções pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento dos autistas considerando suas especificidades Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, transversal, descritivo e de abordagem qualitativa, o levantamento das informações se dá em bases de dados online como o LILACS, MEDLINE, BVS e SciELO. Considerou-se que é possível perceber que as crianças autistas apresentam necessidades educativas especiais, e que o sentimento de despreparo tem sido prevalente entre os professores diante da realidade de alunos autistas. O autismo pode apresentar variadas características e que embora não tenha uma fórmula única algumas características aparecem com maior ou menor frequência.

Palavras-chave: Aprendizagem. Família. Escola

ABSTRACT

The term autism was first used in 1911 by Bleuer with the aim of characterizing the loss of contact with reality, even though there is no single formula, these factors influence the individual's relationship with himself, with the family environment and with their classmates, among several characteristics, compromised social interaction, communication that is not always effective, hypersensitivity and others can be highlighted. The present study arose with the following guiding question: What are the challenges faced by families and schools in the schooling process of autistic children and how can this impact be minimized? The research will aim to analyze the main challenges encountered in the schooling process of autistic individuals. This is a bibliographical, transversal, descriptive research with a qualitative approach, the information is collected in online databases such as LILACS, MEDLINE, VHL and SCIELO, authors such as Camargo and Bosa (2012) were used, Santarosa and Conforto (2015), Hamer, Manente and Capellini (2014). It was considered that it is possible to perceive that autistic children have special educational needs, and that the feeling of unpreparedness has been prevalent among teachers when faced with the reality of autistic students. Autism

can present varied characteristics and although it does not have a single formula, some characteristics appear with greater or less frequency.

Key words: Learning. Family. School

1 INTRODUÇÃO

O termo autismo foi utilizado em um primeiro momento no ano de 1911 por Bleuer com o intuito de caracterizar a perda do contato com a realidade, o que ocasionava uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação, posteriormente em 1943 Kanner designou comportamentos associados ao de Bleuer como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo e, Asperger, em 1944 e utilizou a expressão Psicopatia Autística (Hamer; Manente; CapellinI, 2014).

Camargo e Bosa (2012) destacam que o ser humano é um ser social em essência e o seu desenvolvimento atrela-se à qualidade das interações sociais que ele experimenta. As interações iniciais com pessoas significativas, em geral os pais e familiares, são o cerne do desenvolvimento social da criança. No entanto, a importância das interações para o desenvolvimento social da criança não se limita ao contexto familiar. O convívio do autista com seus pares é de extrema importância para o desenvolvimento saudável deste e expansão de formas específicas de cooperação, competição e intimidade.

Na atualidade há algumas medidas legais que apoiam a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais, ainda que muito se tenha a percorrer e fazer para concretizar as possibilidades e mudanças previstas em lei. Autores questionam sobre as lacunas existentes, entre elas as que demandam as ações cotidianas escolares que embora tenham suporte legal estejam sem o cuidado e a atenção essenciais para realizar uma inclusão real de seus alunos (Barba; Minatel, 2013).

O autismo pode apresentar muitas barreiras para o sujeito as quais influenciam no relacionamento do indivíduo consigo mesmo, com o ambiente familiar e com seus pares. Dentre várias características pode se destacar a interação social comprometida, comunicação que nem sempre apresenta efetividade, hipersensibilidade e entre outros.

Nesse sentido o presente estudo surge com a seguinte questão norteadora: Quais os desafios encontrados pela família e escola no processo de escolarização de crianças autistas e como é possível minimizar esse impacto? A presente pesquisa terá como objetivo geral analisar os principais desafios encontrados pela escola e família no processo de escolarização e socialização do indivíduo com transtorno de espectro autista. Como objetivos específicos foram estipulados: conceituar bem como analisar as características gerais do autismo, compreender as peculiaridades de indivíduos com transtorno do aspecto autista no processo de escolarização, sugerir intervenções pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento dos autistas considerando suas especificidades.

Embora hoje seja bastante citada a questão do autismo na sociedade, diversos mitos acerca da educabilidade e sociabilidade da criança com autismo ainda prevalece, o intuito da pesquisa surgiu após a vivência de pesquisa e consideração de que há pouco material que se aprofunde nesses aspectos, nesse sentido torna-se de grande relevância novas dados no campo da educação que demonstrem as potencialidades interativas no ensino regular e a influência do contexto no seu perfil de interação social. Essa temática é então relevante por contribuir para a reflexão de características associadas a condições do indivíduo autista inseridos na educação básica e os desafios encontrados por familiares e profissionais.

Portanto, o presente estudo é de fundamental importância para a escola e sociedade em geral, tendo em vista que este fortalecerá a reflexão dos mecanismos que possibilitarão a

compreensão dos indivíduos autistas. Essa pesquisa contribui também para os profissionais da saúde e da educação que atuam direta ou indiretamente com pessoas autistas. Esperamos que a partir do desdobramento da discussão do assunto possamos estimular leitores e pesquisadores a pensar em novas práticas sistematizadas a serem utilizadas por profissionais de acordo com a necessidade do indivíduo atípico conforme a realidade aproximada de cada um.

O estudo limitou-se a compreender apenas a repercussão do autismo no que se refere ao seu processo de escolarização e socialização bem como os desafios encontrados no contorno dessas situações.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Transtorno do espectro autista (TEA)

O autismo ainda apresenta muitas lacunas em relação ao diagnóstico e ele afeta principalmente o cognitivo de cada indivíduo. Segundo Martins (2016), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) trata-se de uma desordem do neurodesenvolvimento que acarreta complicações nas áreas de comunicação, socialização e comportamento. Os sinais do TEA aparecem normalmente até os três anos de idade, sendo as principais características: padrões de comportamentos restritos e repetitivos, dificuldades na comunicação verbal e não verbal e dificuldades de socialização (Martins, 2016).

De acordo com Morais (2012) o termo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) foi utilizado a fim de descrever uma doença de caráter psiquiátrico caracterizada por perturbações da linguagem, incapacidade para efetivar a comunicação e se relacionar comumente com outras pessoas e de apresentar comportamentos ritualistas e estereotipados, em se tratando do comportamento as características que distinguem as crianças autistas das que sofrem de outro tipo de perturbações do desenvolvimento, baseiam-se, sobretudo na sociabilidade, no jogo, na linguagem, na comunicação a nível global, em nível de atividade, do repertório de interesses.

No âmbito legal temos a Lei Berenice Piana – Lei Federal nº 12.764, na qual em seu Art. institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

2.2 Inclusão dos alunos autistas

A inclusão de alunos autistas em ambientes educacionais regulares é uma abordagem que promove não apenas o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, mas também habilidades sociais e emocionais. Criar um ambiente inclusivo, com o apoio de profissionais

especializados e colegas compreensivos, pode contribuir significativamente para o progresso dos alunos autistas.

É importante destacar que a ausência de investimento adequado nas crianças autistas, muitas vezes baseada na crença errônea de sua total incapacidade para se comunicar e interagir, pode agravar ainda mais os déficits inerentes aos distúrbios do espectro do autismo. Em vez de assumir que a pouca interação é indicativa de uma limitação intrínseca, é crucial considerar a possibilidade de que a criança esteja enfrentando desafios na compreensão das demandas do ambiente.

A falta de compreensão pode se manifestar como um obstáculo significativo para as crianças autistas, impedindo-as de expressar suas necessidades e participar plenamente das atividades escolares. É essencial adotar uma abordagem mais inclusiva, que busque compreender as necessidades individuais de cada criança autista e oferecer estratégias de suporte apropriadas.

Desafios específicos citados anteriormente podem ser superados com abordagens pedagógicas adequadas, é possível criar ambientes de aprendizado mais inclusivo. Dessa forma, a promoção da compreensão e apoio às crianças autistas não apenas mitigará os déficits percebidos, mas também proporcionará oportunidades valiosas para o desenvolvimento de suas habilidades sociais, de comunicação e comportamentais.

2.3 Habilidades no processo de escolarização dos alunos com TEA

O desenvolvimento das habilidades básicas no processo de escolarização de alunos autistas é um tema complexo e desafiador, que envolve uma compreensão aprofundada das características individuais dos alunos, bem como a aplicação de abordagens pedagógicas e terapêuticas específicas. A fundamentação teórica para abordar esse tópico pode se basear em diversas teorias e práticas educacionais, considerando a singularidade de cada aluno autista. Dentre elas está a Teoria da Aprendizagem Social de Vygotsky na qual o psicólogo russo propõe que a aprendizagem é um processo social e que o desenvolvimento ocorre por meio da interação com os outros.

No contexto dos alunos autistas, isso implica a importância de estratégias que promovam a interação social e a participação ativa na sala de aula. Atividades que incentivam a colaboração entre os alunos, juntamente com o apoio de colegas e professores, podem ser fundamentais para o desenvolvimento das habilidades sociais e de comunicação.

Alunos autistas muitas vezes enfrentam desafios na compreensão das emoções e intenções dos outros, um aspecto central da teoria da mente. Intervenções que visam desenvolver a teoria da mente, como histórias sociais e jogos de papéis, podem ser incorporadas ao currículo para promover uma compreensão mais profunda das interações sociais e, por conseguinte, melhorar as habilidades sociais.

As discussões nos parágrafos anteriores proporcionam uma ideia parcial sobre o desenvolvimento das habilidades básicas no processo de escolarização de alunos autistas, respeitando suas características individuais e promovendo uma educação inclusiva e eficaz.

De acordo com Schmidt *et al.*, (2016) o autismo associa um conjunto de transtornos neurodesenvolvimentais orgânicas, caracterizado por dificuldades de interação e comunicação que podem associar-se a alterações sensoriais, interesses restritos e comportamento padronizado, sua manifestação é muito diversa e seus sinais, embora comumente presentes na infância, podem surgir somente quando as demandas sociais extrapolarem os limites de suas capacidades.

Essa dificuldade de interação e comunicação resultante do TEA acaba que impactando negativamente em todo o processo de socialização e escolarização, bem como nas relações

familiares, pois a comunicação é chave para o estabelecimento de relações sociais e aquisição do conhecimento.

Gomes (2019) destaca que os indivíduos portadores do TEA apresentam, com frequência deficits qualitativos na interação social e comunicação, comportamentos obsessivos e ritualísticos, como o apego a rotina rígida e a obsessão por objetos, um repertório restrito de interesses e atividades, além da dificuldade de imaginação, a qual se estende as várias áreas do pensamento.

Nessa perspectiva então é possível perceber que o indivíduo autista em sua maioria das vezes terá comprometimento na escola na aquisição da aprendizagem, bem como na socialização com os demais alunos, todavia isso dependerá no nível de severidade de autismo bem como outros fatores ambientais a qual o indivíduo é ou não submetido.

Algumas estratégias e intervenções utilizadas para manter o aluno com autismo em sala de aula são: privilegiar vínculos afetivos; utilizar linguagem objetiva; privilegiar as habilidades individuais; propor pequenas tarefas, mesmo que sejam diversas; incentivar sempre; propor atividades que estimulem o pensamento lógico; adaptar o currículo, as metodologias e o processo avaliativo; evitar atividades muito longas; utilizar jogos; explorar o cotidiano; utilizar abordagens sensoriais (visual, auditivo, cinestésico); propor atividades baseadas no interesse do aluno; utilizar o concreto e o lúdico, mesmo nos anos finais da Educação Básica (Oliveira, Tomaz e Silva, 2018)

2.4 Comunicação alternativa para autistas não -verbais

A dificuldade na comunicação é um dos principais sinais do autismo, dificultando a compreensão, desejos e necessidades entre a família e o indivíduo, para facilitar e entendê-los temos a comunicação alternativa e aumentativa.

A comunicação alternativa é uma ferramenta utilizada para auxiliar as pessoas com (TEA) que enfrentam dificuldades na comunicação verbal, onde podemos utilizar a troca de figuras para indicar o que se deseja, tornando a pessoa mais independente de suas atividades diárias, apresentando a praticidade de comunicação; desenvolvendo habilidades motoras e cognitivas, favorecendo de forma direta e indireta a sua autonomia.

As PECS (Picture Exchange Communication System – Sistema de Comunicação por Troca de Figuras) são o método de intervenção mais conhecido para driblar a dificuldade de comunicação verbal em autistas. Desenvolvido nos Estados Unidos e trazido para o Brasil, esse recurso consiste em um álbum de figuras no qual o autista seleciona aquilo que ele precisa na hora e mostra para um mediador, que poderá ajudá-lo a conseguir.

Com ajuda de profissionais especializados em autismo as famílias, professores e cuidadores entenderam de maneira correta passando a aplicar essa comunicação, visto como resultado positivo vale ressaltar que, além de permitir à pessoa com TEA que ela tenha uma linguagem para expressar, também serve para reduzir os comportamentos considerados inadequados e ensinar habilidades sociais e funcionais.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico a qual de acordo com Marconi e Lakatos (2009) consiste em uma pesquisa em material já processado e publicado em relação ao tema de estudo, essas poderão ser feitas com bases em revistas, monografias, boletins, teses, livros e outros materiais, seu objetivo é colocar o pesquisador em contato direto com o que já foi processado.

Se compõe como sendo uma aprendizagem de caráter transversal a qual de acordo com Sousa *et al.*, (2016) a aprendizagem transversal tem por característica o estudo de uma situação em um momento não inespecífico, a qual pode ser de incidência e prevalência no qual fator e efeito são observados em um mesmo momento histórico. É de caráter descritivo, Mascarenhas (2014) ressalta que as pesquisas descritivas compreendem a descrição das características a respeito de determinado fenômeno ou população, ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

A pesquisa teve por abordagem qualitativa que segundo Leite e Martins (2017) é apropriada para a análise de estudos complexos, que apresentam técnicas variadas tanto para a coleta quanto para a análise dos dados, esse tipo de pesquisa se preocupa com os problemas sociais, a análise qualitativa é a mais indicada para os estudos complexos de natureza descritiva.

O levantamento das informações se deu em base dados online, nas seguintes bases científicas: Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde - LILACS e Literatura Internacional em Ciências da Saúde - MEDLINE, Biblioteca Virtual em Saúde - BVS e Scientific Electronic Library – SciELO, documentos bibliográficos como artigos, livros, monografias, teses e outros documentos recentes.

Foram acrescentados de inferência textuais com base na visão dos vários autores que abordam a temática. A inferência textual de acordo Fialho et al., (2016) pode ser definida como a tarefa de estimar a relação entre duas unidades de língua natural como por exemplo, entre duas frases onde a veracidade de uma requer a veracidade da outra, na qual uma frase deduz.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para Maia Filho *et al.*(2016) com o passar do tempo a criança autista não interage tão bem como os pais almejavam e isso gera desconfiança a perspectiva de alguma deficiência que ela possa ter, então inicia assim uma luta árdua para constatar o motivo pela qual não é possível a interação, os problemas e as imperfeições do filho acabam gerando anseio nos pais, levando-os a atravessarem um período de luto. A partir do diagnóstico a família vai delimitar suas necessidades e vai recompor suas situações de vida, e esta complexa experiência se alterna em momentos de aceitação, rejeição, esperança e angústia.

Assim percebe-se que o diagnóstico de TEA geralmente é tardio, pois dependerá de uma série de fatores principalmente comportamentais, é fato que a condição acaba que muitas vezes afetando também a família do indivíduo autista, visto que muitas vezes esses familiares não estão preparados para a condição da criança, se tornando uma experiência complexa.

Casemiro (2017) versa a respeito da Síndrome de Asperger a qual é vista como um transtorno neurológico que faz parte de um grupo de condições conhecidas como perturbações do espectro do autismo. O "espectro do autismo" refere-se a uma série de deficiências de desenvolvimento, que inclui o autismo, bem como outras doenças com características semelhantes.

É importante destacar nesse sentido que a síndrome de Asperger está incluída dentro do TEA, e o autismo e a síndrome de Asperger tem similaridades nos quesitos de diagnóstico, todavia é necessário destacar que a síndrome de Asperger a memória é privilegiada e os aspectos cognitivos e da Linguagem não apresentam retardo.

Obadia (2016) destaca que os quadros que fazem parte do espectro autista são caracterizados por três impedimentos crônicos nas áreas de interação social, linguística e simbólica, além dos comportamentos estereotipados, além disso, o autismo pode vir

associadas por variadas manifestações inespecíficas, como fobias, distúrbios do sono ou alimentares, autoagressividade.

Nessa perspectiva é possível notar que embora os indivíduos possam entre si carregar características de similaridades, tipificadas aos indivíduos com TEA, algumas outras características poderão aparecer e diferenciar-se de um indivíduo para outro, o que requer que todas as pessoas que convivem com o indivíduo possam perceber e compreender essas condições.

As situações ao longo do espectro podem apresentar grande variação, não há um modelo prototípico, embora haja certas características comuns às pessoas autistas de qualquer condição. Elas costumam abranger a dificuldade de comunicação, a ansiedade, a tendência ao autoisolamento, a rigidez de hábitos e a dificuldade de adaptação, entre outras, ao mesmo tempo em que costumam estar presentes as capacidades de hiperfoco e prodigiosa memória, entre outras. Acresça-se a isso a dificuldade na atribuição de estados mentais ao interlocutor deficit da teoria da mente Gozzi Oliveira (2019).

Para Gomes (2019) prejudicam claramente qualquer tentativa de transmissão de conhecimento, tornando o aprendizado de crianças autistas um processo demorado e laborioso, decorrente dessas peculiaridades, a metodologia de ensino eficaz para portadores do TEA difere das utilizadas comumente, uma vez que é necessário, por exemplo, uma maior frequência na repetição de certas competências para promover a fixação do conteúdo, além de requerer uma maior concentração por parte da criança.

Considerando todas essas características do TEA, o convívio familiar, o processo de escolarização que inclui aquisição de conhecimento e socialização desencadeia uma série de desafios a serem enfrentados por todos os agentes que lidam diretamente com esses indivíduos.

A família de acordo com Maia Filho *et al* (2016) caracteriza a primeiro regime a qual a criança tem acesso ao meio social, formando um importante espaço de civilização a criança necessita dos familiares enquanto componentes sociais mais capazes e provedores de cuidados básicos necessários à satisfação de suas precisões exercendo um enorme interesse no desenvolvimento e crescimento dessa criança.

Todavia conforme destacado anteriormente, nem sempre a família está preparada para lidar com a criança autista e associado ao diagnóstico tardio acabe que ocasionando aflição na família que por vezes trata a criança de forma inapropriada decorrente da não compreensão das suas peculiaridades.

Embora haja o direito legal de acesso à educação a inserção desses alunos na classe comum, ainda é um desafio para os educadores e nesse entendimento variados estudos nacionais desenvolvidos nos últimos dez anos, têm investigado as concepções e práticas de professores sobre a escolarização de educandos com TEA em contextos regulares de ensino. Estudos revelam que o sentimento de despreparo tem sido recorrente entre os professores de alunos autistas, que atuam na perspectiva da sala de aula regular, muito embora docentes afirmem serem favoráveis à inclusão, outros alegam que a escola inclusiva seja inviável ao aluno com autismo (Schmidt *et al.*, 2016).

Assim a escola deve garantir não apenas a inserção do aluno, mas a inclusão, e essa só é efetiva quando os profissionais estão preparados para essa demanda, o aluno autista inserido em sala de aula regular deve ter suas demandas pensadas pela equipe escolar, sendo nesse caso necessário o preparo da equipe para tal.

Nesse sentido Martins e Bonito (2015) destacam que surge a necessidade da criação de um espaço multidisciplinar, dinâmico, interventivo e integrado na realidade social onde, para além de se identificarem as necessidades da criança com autismo, se identificam também as necessidades dos irmãos e da família. A melhoria da qualidade de vida dos irmãos destas crianças passa sempre por uma estreita colaboração de equipas multidisciplinares e o objetivo

consistiria em dar a conhecer as necessidades reais, diminuindo a ansiedade e a expectativa em relação ao futuro. Promover o diálogo entre eles, conseguir sensibilizar a restante família, promover o bom funcionamento familiar e por fim, promover partilha de experiências entre famílias cuidadores e comunidade em geral transmitiria apoio, segurança e sentimentos de não estar só.

Em relação à escola brasileira, Santarosa e Conforto (2015) afirmam como sendo uma instituição de acolhimento da diferença e de rupturas com as ações educativas cerceadas pela rígida demarcação de tempos e espaços para aprendê-lo. Por meio de políticas públicas inclusivas, a diversidade humana e os dispositivos móveis começam a imprimir as possibilidades e os desafios relacionados à presença de estudantes com deficiência na escola regular, como também de experiência de conceitos de conectividade, de portabilidade, de flexibilidade, de pertencimento e de customização.

No Brasil o governo explanou políticas e diretrizes que proveram as chances de acesso aos espaços e aos recursos pedagógicos essenciais à inclusão e apoio aos profissionais na atuação e na consciência da inclusão escolar, bem como no processo de organização da aprendizagem com vistas à importância das diferenças, de forma a atender às necessidades educacionais dos alunos, essas direções incentivam a formação de professores para o atendimento especializado das crianças com deficiência, além de programas de incentivo da participação da família e das comunidades na escola. (Cabral e Marin 2017).

Cabral e Marin (2017) destacam que movimento para integração de crianças com exigências educativas especiais na escola tem ocorrido mundialmente, a datar de a década de 1990 com a declaração de Jomtien, também conhecida como Declaração Mundial de Educação para Todos ao mesmo tempo com a Convenção de Direito da Criança e a Declaração de Salamanca, estabeleceu-se que toda pessoa seja ela criança, jovem e/ou adulto careceria usufruir das viabilidades educacionais voltadas às suas utilidades de aprendizagem.

Gomes (2019) ressalta acerca de alguns elementos importantes para o auxílio de alunos com TEA que é o uso de TICs visto que as ferramentas tecnológicas promovem uma melhoria na questão da transmissão de conhecimentos para os mesmos, o que é um consenso entre os trabalhos publicados na área, apesar de haver um deficit de programas específico voltados para estas pessoas.

Nesse contexto os familiares e profissionais encontram-se desafiados diante dessa realidade, não é necessário ser especialista no transtorno, todavia é importante conhecer as características gerais e se prontificar a formação continuada, buscando inovar continuamente. Isso requer mudança no modo como a escola e a sociedade em geral pensa e age para que aconteça de fato e de direito a verdadeira inclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi observado no decorrer da pesquisa o autismo pode apresentar variadas características e que embora não tenha uma fórmula única algumas delas aparecem com maior ou menor frequência e que podem ser perceptíveis no ambiente familiar ou em sala de aula, algumas das características são: interação social comprometida, deficit na comunicação hipersensibilidade e entre outros.

Nesse sentido o estudo surgiu com o intuito de compreender os desafios encontrados pela família e escola no processo de socialização de crianças autistas, foi possível perceber que há a necessidade da inclusão do indivíduo e para que essa inclusão seja efetiva é necessário ter cautela não esperando a pessoa adentrar os muros escolares e sozinho realizar todas as adaptações e descobertas necessárias.

Vários foram os desafios citados e sua maioria deles inerentes as características próprias do indivíduo autista como a comunicação ineficaz e comportamentos agressivos e

hiperativos, mas que são características não resumidas apenas aqueles com diagnóstico de autismo, mas própria de seres humanos. Foi possível considerar que a família e a escola representam os maiores pilares de socialização do indivíduo se compondo como ambientes significativos da criança, os pais, irmãos, professores e colegas de classe constituem importantes modelos para as crianças.

Considerou-se que é possível notar que as crianças autistas apresentam necessidades educativas especiais, e que o sentimento de despreparo tem sido prevalente entre os professores de educando com autismo. Todavia é necessário destacar que embora haja esse sentimento de estigmatização e pouca integração nos sistemas regulares a criança não pode deixar de ser percebido como criança, como um sujeito singular.

Ainda sim os educadores e as empresas escolares devem efetuar esforço no intuito de ir de compromisso ao proferido pela Declaração de Salamanca em rastreio de uma escola para todos que contemple as peculiaridades desses indivíduos. Assim o estudo respondeu os objetivos pressupostos, ainda assim sugere-se que novas pesquisas sejam efetuadas neste campo, considerando a realidade escolar dos alunos autistas bem como a percepção, sentimento e formação dos profissionais que atendem essas demandas.

REFERÊNCIAS

BARBA, P. C. S. D.; MINATEL, M. M. Contribuições da Terapia Ocupacional para a inclusão escolar de crianças com autismo: Relato de experiência. **Cadernos de Terapia Ocupacional da Ufscar**, São Carlos, v. 21, n. 3, p.601-608, 2013.

BESSA, J. C. R.; BERNARDINO, R. A. S.; NASCIMENTO, I. A. A. A citação na escrita acadêmico-científica de estudantes universitários: da paráfrase ao plágio. **Encontros de Vista**, v. 9, p. 1-9, 2012.

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em revista**, v. 33, n. 06, 2017.

CAMARGO, S. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 28, n. 3, p. 315-324, 2012.

CASSEMIRO, B. C. P. *et al.* (2017). A tecnologia como ferramenta para a aprendizagem das crianças com síndrome de Asperger no ambiente escolar. **Psicologia.pt**, p. 1-17, 2017.

FIALHO, P. *et al.* INESC-ID@ ASSIN: Medição de similaridade semântica e reconhecimento de inferência textual. **Linguamática**, v. 8, n. 2, p. 33-42, 2016.

GOMES, V.; AGUIAR, E.; SARINHO, V. Produzindo quiz digitais para indivíduos portadores do Transtorno do Espectro Autista. In: **Anais da XIX Escola Regional de Computação Bahia, Alagoas e Sergipe**. SBC, 2019. p. 13-17.

GOZZI, J.; OLIVEIRA, J. C. Autismo e Trabalho: Reflexões. **InterConhecimento**, v. 1, n. 1, 2019.

GRACIOLI, M. M.; BIANCHI, R. C. Educação do autista no ensino regular: um desafio à prática pedagógica. **Nucleus**, v. 11, n. 2, p. 125-138, 2014.

HAMER, B. L.; MANENTE, M. V.; CAPELLINI, V. L. M. F. Autismo e família: revisão bibliográfica em bases de dados nacionais. **Psicopedagogia**, p. 169-177, 2014.

LEITE, M.C.S. R.; SILVA, A. J. P.; MARTINS, E.S. Pesquisa qualitativa em teses de doutorado: uma análise do triênio 2013-2015. **Rev. Expressão Católica**. v.6, n.1, p. 43- 53, 2017. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/324851434_PESQUISA_QUALITATIVA_EM_TESSES_DE_DOUTORADO_UMA_ANALISE_DO_TRIENIO_2013-2015. Acesso em: 08 jul. 2023.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm

MAIA FILHO, A. L. M. *et al.* A importância da família no cuidado da criança autista/The importance of the family in the care of autistic children. **Saúde em Foco**, v. 3, n. 1, p. 66-83, 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos em metodologia científica**. 6. ed. 7. reimpr. São Paulo, Atlas, 2009.

MARTINS, R. M. L.; BONITO, I. Implicações do autismo na dinâmica familiar: estudo da qualidade de vida dos irmãos. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, v. 6, n. 2, p. 131-144, 2015.

MASCARENHAS, S. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014. 125 p. (2). Bibliografia Universitária Pearson.

MORAIS, T. L. C. **Modelo TEACCH: intervenção pedagógica em crianças com perturbações do espectro do autismo**. 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2012. Disponível em:
<http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/2673/_D.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 jul. 2023.

PIETSRZAK, Silvane Paula; FACION, José Raimundo. Pessoas com autismo e seus irmãos. **Revista Intersaberes**, v. 1, n. 1, p. 168-185, 2012.

OBADIA, S. A. Desvendando o autismo e a educação. **Estação Científica (UNIFAP)**, v. 6, n. 2, p. 33-41, 2016.

ORRÚ, S. E. O perigo da supervalorização do diagnóstico: rótulos introdutórios ao fracasso escolar de crianças com autismo. **Gestão e Saúde**, v. 4, n. 1, p. 1419-1429, 2013.

PEREIRA, C. A. V.; PEREIRA, C. F. V.; PEREIRA, C. C. V. Autismo infantil: aplicações do ensino estruturado na inclusão escolar. **Revista de Ciências da Saúde Nova Esperança**, v. 11, n. 3, p. 88-95, 2013.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. Mobile technologies in education and digital inclusion of students with autism spectrum disorders. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 4, p. 349-366, 2015.

SCHMIDT, C. *et al.* Inclusão Escolar e Autismo: Uma Análise da Percepção Docente e Práticas Pedagógicas. **Psicologia - Teoria e Prática**, [s.l.], v. 18, n. 1, p.222-235, 30 abr. 2016.

SOUSA, E. S. *et al.* A Genética em Sala de Aula: Uma Análise das Percepções e Metodologias Empregadas por Professores das Escolas Públicas Estaduais de Jaguaribe Ceará. **Conexões - Ciência e Tecnologia**, [s.l.], v. 10, n. 4, p.16-24, 1 dez. 2016.

