

A nova Pedagogia 360°

*diálogos sobre a construção do
fazer pedagógico na escola
contemporânea*

Volume 1

Organizadores:

Camila Thays Alves dos Santos

Rayllan Sousa Costa

Lucimara Sampaio Basílio

2024


Pascal
Editora

Camila Thays Alves dos Santos
Rayllan Sousa Costa
Lucimara Sampaio Basílio
(Organizadores)

A NOVA PEDAGOGIA 360°
diálogos sobre a construção do fazer pedagógico na
escola contemporânea

VOLUME 1

EDITORA PASCAL
2024

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

Edição e Diagramação: Eduardo Mendonça Pinheiro

Edição de Arte: Marcos Clyver dos Santos Oliveira

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

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Dr. José Francisco dos Reis Neto

Dr^a. Sandra Imaculada Moreira Neto

Dr. Claudio Alves Benassi

Dr. Diogo de Almeida Viana dos Santos

Dr. José Ribamar Neres Costa

M.Sc. Eduardo Oliveira Pereira

M.Sc. Shirley Ribeiro Carvalho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C183a

Coletânea A nova Pedagogia 360°: diálogos sobre a construção do fazer pedagógico na escola contemporânea / Camila Thays Alves dos Santos, Rayllan Sousa Costa e Lucimara Sampaio Basílio (Orgs.). — São Luís: Editora Pascal, 2024.

566 f. : il.: (A nova Pedagogia 360°; v. 1)

Formato: PDF

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-6068-064-7

D.O.I.: 10.29327/5406546

1. Pedagogia. 2. Educação. 3. Escola Contemporânea. 4. Prática Pedagógica. I. Santos, Camila Thays Alves dos. II. Costa, Rayllan Sousa. III. Basílio, Lucimara Sampaio. IV. Título.

CDU: 37.013

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

2024

www.editorapascal.com.br

PREFÁCIO

É com grande satisfação eu tenho a honra de falar um pouco sobre a Pedagogia Contemporânea sob olhar dos novos profissionais da Educação que a Faculdade Anhanguera São Luís teve a grata felicidade de formar no ano de 2023.

Vivemos em um tempo em que as relações humanas estão cada vez mais complexas, superficiais e regidas pelos ditames de uma sociedade que está esquecendo lentamente o que é SER HUMANO; um cenário que conflita com a essência do trabalho pedagógico que é promover o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho através de experiências reais com os objetos sociais e conhecimentos.

A partir deste pensamento, volto-me para a busca por respostas a dúvidas que regem o processo de formação do profissional da educação desde o surgimento dos primeiros pedagogos na Grécia antiga: como formar uma pessoa? O que importante ensinar? que vivências o educando deve ter? quem é o educando? Como ele é? na intenção de justificar a importância e a relevância acadêmica deste compilado de artigos e torná-lo um farol de pesquisa na busca pelos conhecimentos necessários para o exercício da pedagogia. É importante destacar que tais questionamentos se repetem em todos os ciclos de formação de uma nova turma de universitários. O que muda as respostas então? Meu caro leitor, a resposta é simples, a sociedade e as leis que a regem. E assim, a pedagogia também muda sua forma de ver as relações que nascem, crescem e são costuradas no ambiente escolar.

Esse cenário volátil, mutante, contribui para o surgimento de inúmeras abordagens pedagógicas que visam promover o pleno desenvolvimento do educando a partir de leituras feitas no seio de uma sociedade que idealizamos como sendo a perfeita; porém, neste mar de mil e uma possibilidades de se ensinar e de se aprender, uma fala se destaca, **a de que, ao profissional da educação, cabe a responsabilidade de refletir aos educados o melhor da sociedade.** Neste contexto, podemos observar esta figura como um grand mediador das relações humanas na escola, por vezes um ouvinte, um amigo, um observador, um conciliador, um político, um defensor ou apenas como um ser humano capaz de fazer a diferença com um simples olhar sensível para as necessidades do outro.

Em uma leitura global, essa pedagogia que enxerga diferentes formas de tratar o processo educativo, apresenta para nós pesquisadores e acadêmicos das licenciaturas a necessidade de se conhecer os complexos cenários que permeiam o ato de ensinar/educar, visto que as formas de expressão do fazer pedagógico não são isoladas, mas um movimento intencional direcionado para a evolução e melhoria contínua da vida em sociedade. Aqui trago o grande “ÁS” da Pedagogia Contemporânea, a qual é sua capacidade de enxergar as nuances do processo de ensino aprendizagem em 360° graus, atuando de forma dinâmica e eficaz em diferentes ângulos e cenários de formação do indivíduo. Hoje, trabalhamos considerando as singularidades do ser, suas potencialidades, inteligências, seus medos, inseguranças, formas de ver o mundo e principalmente de interagir com ele, afinal, todos os seres humanos possuem habilidades que dominam e que precisam ser desenvolvidas.

O professor H. Gardner (1943), autor da Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM), sustenta a visão da Pedagogia 360° ou Pedagogia Contemporânea, quando nos traz que “*cada ser humano tem uma combinação única de inteligências*” (GARDNER, 1943), e que, portanto, é preciso enxergar nos recursos, metodologias, práticas pedagógicas disponíveis meios de desenvolvê-los ao máximo, promovendo a tão falada e estudada Aprendizagem significativa do psicólogo D. P. Ausubel (1918 -2008).

Diante de tantas possibilidades de se refletir a Pedagogia, reforço a importância das leituras construídas nos artigos apresentados neste livro; a partir delas poderemos mergulhar nos temas que despertam a comunidade acadêmica para a complexidade do trabalho pedagógico, reforçando a importância da formação do profissional da educação ser construída a partir de experiências e interações reais com o sujeito de aprendizagem, e com a realidade em que irá atuar, bem como, a necessidade de se conhecer os principais temas que permeiam o processo educativo e concedem ao docente e o pedagogo os conhecimentos necessários para tornar o fazer pedagógico um movimento real e significativo para os acadêmicos que estão em processo de formação na área da educação.

Sem mais, parabêniso a todos que contribuíram com seus estudos e relatos aqui registrados e desejo caro leitor que sua mente possa explorar novas possibilidades de se enxergar a pedagogia e a educação.

Camila Santos

Tutora do Curso de Pedagogia Anhanguera São Luís.

ORGANIZADORES

Camila Thays Alves dos Santos

Pedagoga pela Faculdade Atenas Maranhense FAMA. MBA em Gestão Executiva Empresarial, Inovação e Conhecimento pela Escola Superior Aberta do Brasil ESAB. Pós-graduada em Gestão Escolar pela UniDomBosco. Formação em Gestão da Educação Híbrida pelo Instituto Casagrande. Habilitação em Docência/Tutoria em Educação à Distância pela ESAB. Analista de RH Generalista com ênfase em Gestão Executiva Empresarial, Inovação e Gestão de Conhecimento desde 2023. Tutora do Curso de Pedagogia na Unianhanguera desde 2023.

Rayllan Sousa Costa

Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Ceuma (2016), graduação em Bacharelado em Educação Física (Segunda Graduação) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci(2020) e ensino-medio-segundo-graupela ESCOLA DOM QUIXOTE LTDA.(2004). Atualmente é CLT da Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera.

Lucimara Sampaio Basílio

Possui graduação em Ciências Contábeis pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Faculdade São Luís (2010). Mestra em Contabilidade e Administração pela FUCAPE/MA (2021). Formanda em Direito pela Faculdade Anhanguera (Término em 2024.1) MBA em Auditoria, Consultoria e Finanças pela Escola de Negócios Excellence (2014) . Esp. Contabilidade e Planejamento Tributário (UFMA - 2018). Coordenadora Acadêmica - Faculdade Anhanguera. Professora dos cursos de Administração e Ciências Contábeis. Diretora de Patrimônio da APAC/SLZ (Atividade Voluntária).

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO 1 | 12 |
| SÍNDROME DE BURNOUT E A EQUIPE DE SAÚDE: UM OLHAR DA PSICOLOGIA DO TRABALHO | |
| <i>Samira Da Silva Bouty</i> | |
| <i>Elias Gustavo Oliveira Macedo Azevedo</i> | |
| <i>Fabiana Moreira Lima Freire</i> | |
| <i>Alice Parentes da Silva Santos</i> | |
| CAPÍTULO 2 | 20 |
| LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCAR E JOGAR COMO UMA FORMA DE APRENDER | |
| <i>Andreza Rodrigues de Sena Almeida</i> | |
| CAPÍTULO 3 | 36 |
| “POESIA, VOZ DO CORAÇÃO, EXPRESSÃO DA ALMA”: A POESIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA | |
| <i>Dulce Cléa Arrais Mousinho</i> | |
| CAPÍTULO 4 | 44 |
| AS CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS DE MONTESSORI NA EDUCAÇÃO INFANTIL | |
| <i>Vanessa Cristina Sena Martins</i> | |
| CAPÍTULO 5 | 57 |
| A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA LUDICIDADE E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL | |
| <i>Fabiana Gonçalves Pereira</i> | |
| CAPÍTULO 6 | 69 |
| A BRINQUEDOTECA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM INFANTIL | |
| <i>Marjury de Oliveira Castro</i> | |
| <i>Lucimara Sampaio Basilio</i> | |
| CAPÍTULO 7 | 81 |
| BRINQUEDOTECA: UM AMBIENTE LÚDICO QUE FAVORECE A APRENDIZAGEM | |
| <i>Rayana Costa Nascimento</i> | |
| CAPÍTULO 8 | 91 |
| A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TDAH NA EDUCAÇÃO INFANTIL | |
| <i>Eurilene Maranhão Ferreira</i> | |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 9..... | 108 |
| A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A APRENDIZAGEM NA ESCOLA | |
| <i>Aline Santos de Sena</i> | |
| <i>Mariana Cardoso</i> | |
| CAPÍTULO 10..... | 125 |
| LUDICIDADE: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL | |
| <i>Ednara Gonçalves Cruz</i> | |
| CAPÍTULO 11..... | 140 |
| O LÚDICO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS | |
| <i>Luciana Andrade Sousa</i> | |
| <i>Mariana Cardoso</i> | |
| CAPÍTULO 12..... | 155 |
| A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL | |
| <i>Victória Jéssica dos Santos Neves</i> | |
| CAPÍTULO 13..... | 167 |
| AUTISMO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL | |
| <i>Rayane Pereira Garcez</i> | |
| CAPÍTULO 14..... | 178 |
| A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA | |
| <i>Josilda Lima dos Santos</i> | |
| CAPÍTULO 15..... | 192 |
| A TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO | |
| <i>Rayanna Danielle Castro Pinheiro</i> | |
| CAPÍTULO 16..... | 209 |
| A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR | |
| <i>Yolanda Miranda</i> | |
| CAPÍTULO 17..... | 225 |
| A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O AUTISMO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL | |
| <i>Fernanda Pereira Chaves</i> | |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 18 | 243 |
| RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO | |
| <i>Janira Silva dos Santos</i> | |
| CAPÍTULO 19 | 251 |
| A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTOCIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL | |
| <i>Brenda Barbosa Barroso</i> | |
| CAPÍTULO 20 | 268 |
| A LUDICIDADE E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL | |
| <i>Thaliana Isabel Santos Azevedo Vieira</i> | |
| CAPÍTULO 21 | 280 |
| A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL, SOB A ÓTICA DA DISLEXIA NA ALFABETIZAÇÃO | |
| <i>Marcia Cristina da Conceição Araújo de Matos</i> | |
| CAPÍTULO 22 | 297 |
| A LUDICIDADE E O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL | |
| <i>Milene Santos Caldas</i> | |
| CAPÍTULO 23 | 314 |
| A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM | |
| <i>Adrissila Marinho Ferreira</i> | |
| CAPÍTULO 24 | 332 |
| HABILIDADES COMUNICATIVAS EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): DESAFIOS NA PROPOSTA EDUCATIVA | |
| <i>Lidna Abreu Farias</i> | |
| <i>Janaina Silva</i> | |
| CAPÍTULO 25 | 346 |
| O LÚDICO COMO PRÁTICA METODOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | |
| <i>Poliana Gomes da Silva</i> | |
| <i>Giane Sirlene Ferreira</i> | |
| <i>Lilian Amaral da Silva Sousa</i> | |
| CAPÍTULO 26 | 358 |
| PANDEMIA DA COVID 19: IMPACTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS NA UEB. EDIVALDA BOMFIM EM MIRANDA DO NORTE – MA | |
| <i>Maria Antonia Gama Moreira</i> | |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 27 | 368 |
| ATUAÇÃO PEDAGÓGICA E RELEVÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL | |
| <i>Rosa Maria Anastácio dos Santos Nunes</i> | |
| CAPÍTULO 28 | 383 |
| A IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO, COM FOCO NA GAMIFICAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA A PARTIR DOS ESTUDOS DE JEAN PIAGET | |
| <i>Emilly Geovanna Ferreira Serejo</i> | |
| <i>Aline Gabriela Arcain Riccetto</i> | |
| CAPÍTULO 29 | 394 |
| MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA | |
| <i>Johiara Maria Rodrigues Gomes</i> | |
| CAPÍTULO 30 | 410 |
| O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | |
| <i>Iasmim Kassiane Alves Meireles Aquino</i> | |
| CAPÍTULO 31 | 425 |
| LUDICIDADE E EDUCAÇÃO: A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL | |
| <i>Gicelia Meneses Brito De Castro</i> | |
| <i>Mariana Cardoso</i> | |
| CAPÍTULO 32 | 439 |
| PRÁTICA PEDAGÓGICA LÚDICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTRATÉGIAS E IMPACTOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM | |
| <i>Elisângela de Jesus Aguiar</i> | |
| <i>Mariana Cardoso</i> | |
| CAPÍTULO 33 | 453 |
| LUDICIDADE E EDUCAÇÃO | |
| <i>Giovanna Aroucha</i> | |
| CAPÍTULO 34 | 459 |
| A ALFABETIZAÇÃO E O AUTISMO NOS ANOS INICIAIS | |
| <i>Suzanne Dutra Cabral</i> | |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 35 | 475 |
| LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A LUDOPEDAGOGIA MUSICAL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM | |
| <i>Ione de Carvalho Melo</i> | |
| CAPÍTULO 36 | 486 |
| BRINQUEDOTECA | |
| <i>Tainara Correia Martins</i> | |
| CAPÍTULO 37 | 497 |
| A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA NA APRENDIZAGEM INFANTIL | |
| <i>Dejeane Pereira Costa Moraes</i> | |
| CAPÍTULO 38 | 507 |
| AUTISMO: DESAFIOS E A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO | |
| <i>Rute Dias Moreira Correia</i> | |
| CAPÍTULO 39 | 518 |
| A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA DIANTE DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL I | |
| <i>Karla Lyandra Diniz Da Silva</i> | |
| CAPÍTULO 40 | 530 |
| JOGOS NAS AULAS DE MATEMÁTICA: APRENDENDO BRINCANDO | |
| <i>Antonia Mara dos Santos Da Silva</i> | |
| CAPÍTULO 41 | 542 |
| PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | |
| <i>Denilde Câmara Cutrim</i> | |
| CAPÍTULO 42 | 555 |
| LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A MAGIA DO CONTO COMO UMA FERRAMENTA ESSENCIAL NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA | |
| <i>Claudia De Nazaré Santos Dos Remédios</i> | |

1

SÍNDROME DE BURNOUT E A EQUIPE DE SAÚDE: UM OLHAR DA PSICOLOGIA DO TRABALHO

BURNOUT SYNDROME AND THE HEALTHCARE TEAM: A
LOOK AT WORK PSYCHOLOGY

Samira Da Silva Bouty

Elias Gustavo Oliveira Macedo Azevedo

Fabiana Moreira Lima Freire

Alice Parentes da Silva Santos

Resumo

O presente artigo de conclusão de curso, demonstra através de revisão bibliográfica de mais de 8 artigos sobre a síndrome de Burnout, sendo apresentado a importância do trabalho na vida das pessoas, onde o trabalho possibilita o ser humano transformar a natureza para assim saciar a suas necessidades; é através dele que o homem desenvolve habilidades pessoais além de cumprir grande papel na socialização dos indivíduos, Partindo desses princípios, percebe-se que o trabalho tem sido muito importante na vida das pessoas, logo , elas impõe muitas energias na execução das tarefas, quando isso ocorre de alguma forma suas expectativas de compensação não são superadas ocorrendo uma frustração o qual pode causar muito provavelmente uma exaustão/estafe emocional para com o trabalho, acarretando no desenvolvimento da síndrome de burnout; portanto o presente trabalho busca compreender o que é essa síndrome, a importância do trabalho para sociedade, a particularidades do burnout e como ele pode afetar o ambiente de trabalho e saber também como pode ser o papel de intervenção do psicólogo de saúde mental e do trabalho.

Palavras-chave: Trabalho. Estafe. Desenvolvimento. Esgotamento.

Abstract

This course conclusion article demonstrates, through a bibliographical review of more than 8 articles on Burnout syndrome, presenting the importance of work in people's lives, where work enables human beings to transform nature to satisfy their needs. needs; it is through it that man develops personal skills in addition to playing a great role in the socialization of individuals. Based on these principles, it is clear that work has been very important in people's lives, therefore, they impose a lot of energy on carrying out tasks, when this occurs in some way where compensation expectations are not exceeded, resulting in frustration which can most likely cause exhaustion/emotional distress towards work, leading to the development of burnout syndrome; Therefore, the present work seeks to understand what this syndrome is, the importance of work for society, the particularities of burnout and how it can affect the work environment and also know what the intervention role of the mental health and work psychologist can be.

Keywords: Work. Staff. Development. Exhaustion.

1. INTRODUÇÃO

Burnout trata-se de um problema, mas síndrome que afeta principalmente os trabalhadores encarregados de cuidar (caregivers). Geralmente nessa síndrome os trabalhadores perdem o sentido da sua relação com trabalho, e percebem seus esforços como sendo inúteis, observa-se que essa síndrome acomete em sua maioria trabalhadores da área da saúde (onde tem contato direto com os usuários) e áreas de educação com os professores.

O Burnout é uma crise do indivíduo com o trabalho, logo não necessariamente é um problema do indivíduo, mas sim nome de trabalho qual ele está inserido. O capitalismo por sua vez exerce muito influência na sociedade, o que resulta em uma cultura de que quanto maior forem os ganhos e menor forem os custos, melhor, logo são colocadas tarefas exaustivas para trabalhadores os quais se sobrecarregue e não recebe o suficiente causando exaustão dentro do ambiente de trabalho.

Desta forma cabe ao psicólogo organizacional se atentar as características de um funcionário com um possível diagnóstico de síndrome de burnout, pois o psicólogo do trabalho deve contribuir para o desenvolvimento de empresas mais humanizadas, onde o lucro seja uma consequência natural do trabalho bem feito por pessoas satisfeitas e saudáveis.

A propósito da pesquisa é analisar de que forma o burnout pode impactar no contexto profissional e de que forma o psicólogo do trabalho pode intervir nessas situações para melhorar o ambiente profissional e o rendimento dessas empresas trazendo resultados positivos.

Como a Síndrome de Burnout pode impactar no contexto do trabalho e como a psicologia organizacional e do trabalho pode intervir? o trabalho possibilita o ser humano transformar a natureza para assim saciar a suas necessidades; é através dele que o homem desenvolve habilidades pessoais além de cumprir grande papel na socialização dos indivíduos. Através do trabalho que é possível ter um sentimento de realização e obtenção de bens que está muito associado no contexto de sucesso.

Partindo desses princípios, percebe-se que o trabalho tem sido muito importante na vida das pessoas, logo, elas impõe muitas energias na execução das tarefas, quando isso ocorre de alguma forma suas expectativas de compensação não são superadas ocorrendo uma frustração o qual pode causar muito provavelmente uma exaustão/estafe emocional para com o trabalho, acarretando no desenvolvimento da síndrome de burnout; portanto o presente trabalho busca compreender o que é essa síndrome, a importância do trabalho para sociedade, a particularidades do burnout e como ele pode afetar o ambiente de trabalho e saber também como pode ser o papel de intervenção do psicólogo de saúde mental e do trabalho.

O Burnout pode apresentar sintomas como: esgotamento emocional, diminuição de perdas de recursos emocionais, despersonalização ou desumanização, desenvolvimento de atividades negativas, de insensibilidade ou de cinismo para com as outras pessoas no serviço, além dos sintomas físicos de stress, como mal estar e cansaço; e algum sentimento de vazio, falta de realização pessoal, esgotamento, fracasso; todos esses sintomas podem interferir negativamente uma equipe e o ambiente de trabalho trazendo resultados ruins os quais as empresas não buscam.

O presente artigo busca apontar de que forma o Burnout pode afetar o ambiente de trabalho e como psicólogo do trabalho pode intervir, além de:

- Definir o que é Burnout e entender qual a importância do trabalho para sociedade.

- Apontar quais os sintomas da síndrome de burnout e Compreender de que forma a síndrome pode afetar o rendimento no serviço.
- Revisar em artigos qual olhar da psicologia do trabalho perante a síndrome no contexto organizacional e multiprofissional de equipes de Saúde.
- Elaborar possíveis intervenções do psicólogo do trabalho para funcionários com a síndrome.

O tema escolhido: “Síndrome de Burnout em profissionais da saúde: uma percepção da psicologia do trabalho” é um tema atual pois essa síndrome vem acometendo muito funcionários principalmente na área da saúde após o período de pandemia onde eles vivenciaram suas atividades profissionais ainda mais estava com maiores pressões.

O grande foco da pesquisa é trazer à tona essa síndrome do século XXI (está sendo muito vista nos tempos atuais) ressaltando a incidência equipe de saúde que são um dos profissionais mais afetados, além de apresentar a percepção da psicologia do trabalho já que a mesma estuda e é responsável pela saúde bem estar no ambiente de trabalho produzindo intervenções para melhorar o desempenho da equipe de forma estratégica e para que isso ocorra é necessário estar atento à exaustão no trabalho, desempenho da equipe, motivação e nas relações do indivíduo com a sua equipe e seu serviço.

A revisão bibliográfica desse tema pode trazer um novo olhar dentro da psicologia do trabalho para uma síndrome que como já foi dito tem sido muito recorrente nos tempos atuais ainda mais dentro das equipes multiprofissionais da área da saúde onde está afim do serviço foi aprofundado ainda mais durante o período da pandemia, onde os servidores se doavam muito em jornadas de trabalho exaustivas e muitos outros se sentem desmotivados perante sua vida profissional por não receberem reconhecimento devido.

Para a sociedade esse trabalho pode servir de forma informativo e alertá-los para esse mal que tem sido muito recorrente, ajudando os a identificar e provavelmente buscar ajuda mais aprofundada através de psicoterapia antes que haja agravamento dentro das equipes profissionais e possa causar danos no ambiente de trabalho diminuindo o rendimento da empresa.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

O método de pesquisa que foi utilizado é o de revisão bibliográfica onde foram ser pesquisados artigos na plataforma do Google Acadêmico; a revisão bibliográfica não foi de forma exploratória, sendo então uma pesquisa qualitativa e descritiva. O período dos artigos pesquisados estava dentro dos últimos 25 anos, pesquisados pelo google acadêmico, em alguns sites como: Scielo, Research Gate, Uni leão, Academia.edu, adb, redalyc, pois tratam-se de artigos científicos ainda muito atualizados, a base de dados foi através de livros, artigos científicos e trabalhos científicos de conclusão de curso os quais foram publicados. As palavras chaves que foram pesquisadas são: burnout, papel do psicólogo, equipes de Saúde.

2.2 Resultados e Discussão

O trabalho possibilita o ser humano transformar a natureza para assim saciar a suas

necessidades; é através dele que o homem desenvolve habilidades pessoais além de cumprir grande papel na socialização dos indivíduos. Através do trabalho que é possível ter um sentimento de realização e obtenção de bens que está muito associado no contexto de sucesso.

Partindo desses princípios, percebe-se que o trabalho tem sido muito importante na vida das pessoas, logo, elas impõe muitas energias na execução das tarefas, quando isso ocorre de alguma forma suas expectativas de compensação não são superadas ocorrendo uma frustração o qual pode causar muito provavelmente uma exaustão/estafe emocional para com o trabalho, acarretando no desenvolvimento da síndrome de burnout; portanto o presente trabalho busca compreender o que é essa síndrome, a importância do trabalho para sociedade, a particularidades do burnout e como ele pode afetar o ambiente de trabalho e saber também como pode ser o papel de intervenção do psicólogo de saúde mental e do trabalho.

O Burnout pode apresentar sintomas como: esgotamento emocional, diminuição de perdas de recursos emocionais, despersonalização ou desumanização, desenvolvimento de atividades negativas, de insensibilidade ou de cinismo para com as outras pessoas no serviço, além dos sintomas físicos de stress, como mal estar e cansaço; e algum sentimento de vazio, falta de realização pessoal, esgotamento, fracasso; todos esses sintomas podem interferir negativamente uma equipe e o ambiente de trabalho trazendo resultados ruins os quais as empresas não buscam.

A definição mais aceita para a Síndrome de Burnout, atualmente, fundamenta-se na perspectiva social-psicológica, que a considera como uma reação à tensão emocional crônica por lidar excessivamente com pessoas. É um construto formado por três dimensões relacionadas, mas independentes a saber: a Exaustão Emocional, caracterizada pela falta ou carência de energia e entusiasmo em razão do esgotamento dos recursos; a Despersonalização, que ocorre quando o profissional passa a tratar os clientes, colegas e a organização de forma distante e impessoal; e, a Baixa Realização no Trabalho, caracterizada pela tendência do trabalhador em se autoavaliar de forma negativa.

Com a análise dos estudos de alguns artigos acadêmicos ficou evidenciado o destaque dos profissionais de saúde como pré-dispostos a desenvolverem esse tipo de estresse ocupacional de caráter crônico. Por se tratar de profissionais com ocupações assistenciais, focada na prestação de cuidados fundamentados numa filosofia humanística, possuem tendência a apresentarem elevado nível de estresse.

Segundo Rogério Ferrari (2012, p. 3) a Síndrome de Burnout é o reflexo do trabalho como forma de desprazer. Em virtude disso, a legislação brasileira, com a Lei nº 3.048/99 (Lei que regulamenta a Previdência Social), contempla a Síndrome de Esgotamento Profissional (Burnout) como doença do trabalho.

O Burnout tem sido considerado um grave problema por estar vinculada a altos custos organizacionais, devido ao alto absenteísmo, além de queda na produtividade e na qualidade dos serviços prestados. Os profissionais assistenciais são os mais afetados devido ao fato de estarem em constante contato com pessoas que apresentam situações problemáticas e carregadas de emoção. Além disso, os serviços de atenção à saúde guardam especificidades relativas ao trato com a dor, ao sofrimento e ao mal-estar orgânico, emocional e social das pessoas. Portanto, requer dos profissionais uma carga adicional de competências interpessoais, além das condições inerentes ao exercício profissional que incluem trabalho em turnos e escalas com fortes pressões externas. O bem estar do trabalhador da saúde está diretamente relacionado aos diferentes estressores ocupacionais. Dentre os vários estressores ocupacionais, podemos citar as longas jornadas de trabalho,

a falta de profissionais ou pessoas capacitadas, a falta de reconhecimento profissional, a exposição do profissional a riscos químicos e físicos, assim como o contato constante com o sofrimento, a dor e para alguns até mesmo a morte.

Analisar a Síndrome de Burnout e seus possíveis efeitos na Qualidade de Vida no Trabalho surgiu da necessidade encontrada pela empresa, em compreender seus funcionários, saber como se encontra a saúde e a visão que eles têm do ambiente organizacional que estão inseridos. Segundo Grazziano e Ferraz-Bianchi (2010), a SB foi denominada como risco ocupacional para profissionais que atuam na área da saúde, ocasionando enfermidades físicas, psíquicas e interferindo nos resultados de sua atividade, ecoando nas empresas devido ao abandono do emprego, acréscimo de brigas entre os trabalhadores e a rotatividade de pessoal.

Trigo, Teng e Hallak. (2007), reiteram estas consequências, somando as de risco para a organização, onde se aumenta os gastos tanto de dinheiro como de tempo devido ao abandono do emprego dos trabalhadores acometidos pelo burnout, decaindo a qualidade do serviço e a quantidade de trabalho, prejudicando assim a organização. Para o funcionário a consequência é bastante grave, lhe trazendo dores musculares, fadiga diária, falta de sono, enxaqueca, problemas gastrointestinais, imunidade baixa facilitando gripes, resfriados, alergias, distúrbios respiratórios, bronquites e muitos outros problemas. Em relação ao psíquico, o trabalhador pode apresentar a falta de concentração, memória alterada, se sente solitário, pensa mais devagar, sensação de impotência, desânimo, autoestima baixa. Pode acontecer de o indivíduo tornar-se agressivo, não aceita as mudanças, consumo de drogas ilícitas e até o suicídio (BENEVIDES-PEREIRA, 2002).

O diagnóstico clínico da Síndrome de Burnout leva em conta o levantamento da história do paciente e seu envolvimento e realização pessoal no trabalho. Identificá-la não é tão simples. Embora possua sintomas comuns a depressão, ansiedade e sentimento de inferioridade, o problema pode se manifestar de maneira bem particular. O que pode ser estressante para uns, pode refletir na qualidade de vida e bem-estar para outros. Existem pessoas que se sentem bem ao trabalhar demasiadamente, por exemplo. Entretanto, isto se torna um problema quando a pessoa não tem prazer no trabalho que faz e perde o prazer, inclusive, na vida pessoal (CARLOTTO, 2002).

O tratamento para Burnout é feito através da combinação de medicamentos e terapias. Atividade física regular e exercícios de relaxamento também ajudam a controlar os sintomas. Os medicamentos mais utilizados são os antidepressivos, que tendem a diminuir a sensação de inferioridade e incapacidade, já que estes são os principais sintomas manifestados na Síndrome de Burnout. Além do mais, podem ser atribuídos três níveis de atuação no tratamento: individuais, grupais e organizacionais (GARROSA *et al.*, 2002).

No plano organizacional é necessária que a organização do ambiente seja confortável e de uma forma que traga bem-estar, que sejam implantadas medidas de relaxamento, como a ginástica laboral, que é muito importante na redução e na prevenção dos problemas ocupacionais e que pode ser feita no próprio local de trabalho (GARROSA *et al.*, 2002).

O psicólogo que atua nas organizações é responsável não somente pelo recrutamento e seleção dos funcionários, como também é responsável pelo treinamento e desenvolvimento dos colaboradores, pela leitura da realidade organizacional, da multideterminação dos comportamentos dos empregos, dos fatores que mais estão afetando a motivação dos mesmos, dos conflitos, da competição pelo poder, das relações interpessoais, das relações trabalhistas, do comprometimento das pessoas e de seu grau de resistência as mudanças (ZANELLI, 2002).

Zanelli (2002) menciona algumas atividades que cabem ao psicólogo que atua den-

tro das organizações são elas: realizar diagnóstico e proposições sobre problemas organizacionais ligados aos recursos humanos; promover treinamento e desenvolvimento de pessoal; realizar projetos de avaliação de desempenho; implantar política de estágios na empresa; desenvolver em equipe multiprofissional; desenvolver a política de saúde ocupacional; desenvolver ações de assistência psicossocial que facilitem a integração do trabalhador; promover vagas existentes na organização; efetuar movimentação interna de pessoal e implantar e atualizar plano de cargos e salários. O psicólogo organizacional deve contribuir para o desenvolvimento de empresas mais humanizadas, onde o lucro seja uma consequência natural do trabalho bem feito por pessoas satisfeitas e saudáveis.

3. CONCLUSÃO

Sendo então apresentado tais argumentos, o artigo o qual foi proposto o tema que fala sobre Síndrome de Burnout em equipes de saúde, veio à tona a discussão sobre um dos problemas mais enfrentados por esse público alvo, que muitas vezes passa despercebido e até confundido com stress no trabalho ou estafe; o artigo traz a importância do trabalho para a vida das pessoas, como ele afeta a vida dos funcionários e traz um olhar para dentro do âmbito de equipes de saúde principalmente em hospitais nas equipes de urgência e emergência, onde conclui-se em grande parte dos artigos pesquisados que há uma incidência; em alguns artigos, mostra-se também o papel do psicólogo hospitalar mediante essas situações, além de demonstrar a grade teórica da Psicologia da saúde no trabalho e do trabalho, porém se faz necessário mais estudos aprofundados dentro dessa área da psicologia no sentido de trazer luz, de como evitar a incidência dessa Síndrome no ambientes de trabalho de forma geral. Se faz importante também, pois grande parte de psicólogos tanto hospitalares quanto de saúde do trabalho se deparam com essas situações dentro de suas equipes, e precisa-se diante não identificar do que se trata (por ser muito confundido com estafe e stress), e traçar planos de intervenção para com aquele funcionário e com a equipe, e para que isso ocorra com maior eficácia, é necessário mais fundamentos teóricos acerca do tema; espera-se com esse artigo de conclusão de curso, que sejam ligadas algumas luzes em suas cabeças, lhe trazendo dúvidas levantadas que posteriormente tenha sido sanadas da melhor forma possível com essa revisão bibliográfica.

Referências

- BENETTI ERR, STUMM EMF, IZOLAN F, RAMOS LP, KIRCHNER RM. Variáveis de burnout em profissionais de uma unidade de emergência hospitalar. **Cogitare Enferm.** 2009; 14(2):269-77.
- BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. **Burnout: quando o trabalho ameaça o bem estar do trabalhador.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.44 e 69
- CARLOTTO, Mary Sandra; GOBBI, Maria Dolores. Síndrome de Burnout: um problema do indivíduo ou do seu contexto de trabalho. **Aletheia**, v. 10, p. 103-114, 1999.
- COBÊRO, Claudia; MOREIRA, Wellington Gomes; FERNANDES, Luiz Antonio. **Impacto da Síndrome de Burnout na Qualidade de Vida no Trabalho dos Colaboradores de um Centro Público de Saúde.** AEDB, 2012. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/21816105.pdf>. Acesso em: 22 maio 2023.
- FERRARI, Rogério; DE FRANÇA, Flávia Maria; MAGALHÃES, Josiane. **Avaliação da Síndrome de Burnout em profissionais de saúde.** 3. ed. Rio de Janeiro: Revista Gestão e Saúde, 2012. 03-06 p. v. 3.
- FERRARI, Rogério; DE FRANÇA, Flávia Maria; MAGALHÃES, Josiane. Avaliação da síndrome de burnout em profissionais de saúde. **Revista Gestão & Saúde**, v. 3, n. 3, p. 868-883, 2012.

KOVALESK, Douglas Francisco; ADRIANA BRESSAN, Adriana. A síndrome de Burnout em profissionais de saúde. **Saúde & Transformação Social**, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2653/265323670015.pdf>. Acesso em: 22 maio 2023.

LIMA, Tainá De Sá Menezes. **SÍNDROME DE BURNOUT: UM OLHAR DA PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL**. CENTRO UNIVERSITÁRIO DR. LEÃO SAMPAIO – UNILEÃO, 2020. Disponível em: <https://sis.unileao.edu.br/uploads/3/PSICOLOGIA/P1383.pdf>. Acesso em: 22 maio 2023.

PEREIRA, Ana Maria T. Benevides; JIMÉNEZ, Bernardo Moreno. **O BURNOUT E O PROFISSIONAL DE PSICOLOGIA**. Academia.edu, 2009. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44602791/Burnout_e_o_Profissional_de_Psicologia-libre.pdf?. Acesso em: 10 maio 2023.

TRIGO TR, TENG CT, HALLAK JEC. Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. **Rev Psiquiatr Clín** 2007; 34(5):223-33.

TRIGO, T.R.; TENG, C.T. & HALLAK, J.E.C. Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos. **Rev. psiquiatr. clín.**, São Paulo, v. 34, n. 5, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832007000500004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15.09.2011.

TRINDADE, Letícia De Lima *et al.* Estresse e síndrome de burnout entre trabalhadores da equipe de Saúde da Família. **Acta Paulista de Enfermagem**: Editora, 2010. 684-689 p. v. 23.

2

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BRINCAR E JOGAR COMO UMA FORMA DE APRENDER

**PLAYFULNESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
PLAYING AND GAMING AS A WAY OF LEARNING**

Andreza Rodrigues de Sena Almeida

Resumo

No contexto do processo de desenvolvimento da criança a experiência do brincar está relacionada a diferentes tempos e espaços, sendo marcada pela continuidade dessa cultura nas gerações que surgem, pois a criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico-social, ou seja, um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades construídas e partilhadas pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meios das relações que estabelece com outros sujeitos que ao longo dos tempos mudam seu modo de ser e pensar. O presente trabalho tem por objetivo comprovar que o lúdico na educação infantil é essencial para o desenvolvimento de competências e habilidades para uma formação equilibrada. Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica utilizando método descritivo. O escopo autoral é construído a partir de subsídios de Huizinga (2017), Nascimento (2015), Micarello (2013), Kishimoto (2015), dentre outros. Tendo em vista esse contexto, aspecto lúdico voltado para as crianças facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo, sendo assim, a educação infantil deve considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Palavras-chave: Educação infantil. Desenvolvimento Infantil. Lúdico. Brincadeiras e Jogos. Aprendizagem.

Abstract

In the context of the child's development process, the experience of playing is related to different times and spaces, being marked by the continuity of this culture in the generations that emerge, as the child, due to the fact of being located in a historical-social context, that is, an environment structured based on values, meanings, activities constructed and shared by the subjects who live there, incorporates the social and cultural experience of playing through the relationships it establishes with other subjects who, over time, change their way of being and thinking. The present work aims to prove that play in early childhood education is essential for the development of skills and abilities for a balanced education. This is a bibliographic review research using a descriptive method. The authorial scope is constructed based on input from Huizinga (2017), Nascimento (2015), Micarello (2013), Kishimoto (2015), among others. In view of this context, the playful aspect aimed at children facilitates learning and integral development in the physical, social, cultural, affective and cognitive aspects. Ultimately, it develops the individual as a whole, therefore, early childhood education must consider play as a partner and use it extensively to act on the child's development and learning.

Keywords: Early childhood education. Child development. Ludic. Toys and Games. Learning.

1. INTRODUÇÃO

No processo de desenvolvimento da criança a experiência do brincar está relacionada a diferentes tempos e espaços, sendo marcada pela continuidade dessa cultura nas gerações que surgem, pois, a criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico-social, ou seja, um ambiente estruturado a partir de valores, significados e atividades construídas.

A ludicidade é um meio metodológico que é vital para os educadores, não só na educação infantil, ela estimula constantemente as crianças em um caminho para novas experiências e aprendizados, e é vital para o mesmo (professor), sempre com foco na idealização da menor conquista pelos próprios alunos.

A motivação central para a realização deste estudo foi demonstrar que por meio da brincadeira a criança desvenda um mundo ao seu redor cheio de experiências e novas emoções, justificando também, através, dessa temática o direito da criança de brincar, se divertir e desenvolver o processo de aprendizagem, no qual a uma integração social, cultural, cognitiva e também aprimorar suas habilidades manuais e motoras.

O tema escolhido tem a finalidade entender a importância das brincadeiras na Educação Infantil são atividades lúdicas bastante utilizadas pelos professores nas salas de aula, elas representam muito mais do que um “faz de conta”, é um momento privilegiado, que oferece as crianças a possibilidade de experimentarem situações novas, compartilhar experiências, bem como as preparam para superar novos desafios.

Diante desse contexto, justifica-se que esse trabalho irá abordar a prática educativa lúdica como ferramenta facilitadora na aprendizagem da educação infantil e a importância em adquirir outras estratégias de ensino, insistindo nas mudanças metodológicas da educação infantil como uma das ações primordiais no ensino educacional.

Nota-se que a atitude lúdica de fato corrige as dificuldades de aprendizagem quando há condições ideais de sua realização onde tem a tendência é atribuir a esta atividade simples passatempo na vida da criança. Portanto, a questão que orienta essa pesquisa é: Qual a relevância do lúdico para o desenvolvimento de competências e habilidades para a formação equilibrada na educação infantil?

No objetivo geral do presente estudo visou-se comprovar que o lúdico na educação infantil é essencial para o desenvolvimento de competências e habilidades para uma formação equilibrada. Além dos objetivos específicos que foram detectar os benefícios de jogos e brincadeiras para o aprendizado; estabelecer a diferença entre diversão e construção do conhecimento que o lúdico propõe. E por fim, entender que o brincar, na escola como atividade didática, é um suporte para ascensão de conhecimentos e habilidades.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica que foi extraída de matérias já publicadas, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Científica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2013 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos 10 anos, na língua portuguesa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Contextualização histórica da educação infantil

A infância, a maternidade e o trabalho feminino, assim como o processo de sociedade capitalista, a urbanização e os problemas econômicos de organização do trabalho industrial constituem o pano de fundo para a implantação da primeira creche brasileira (NASCI-MENTO, 2015).

Segundo Kuhlmann Jr. (2015)

A nova instituição representa apoio para o conhecimento jurídico, médico e religioso para controlar a formulação das políticas de enfermagem que estão sendo desenvolvidas, tendo a infância como seu principal pilar: essas influências se refletem em nosso país. Em termos de composição de entidades, como participação e organização de conferências relacionadas com assistência, saúde, educação e essas influências ocorreram muitas vezes durante o período da pesquisa (KUHLMANN JR, 2015, p.87).

Vale ressaltar que, para equilibrar as necessidades da classe trabalhadora e o hiato sociocultural, o principal motivo da ampliação da educação compensatória ajuda a encobrir o interesse das pessoas pela infância do Brasil, que visa atender às aspirações de uma nova sociedade que está sendo formada e formada. Não inteiramente para o bem-estar da criança. Assim, os serviços de puericultura passaram a marcar o momento de submissão e composição de um novo sujeito, uma nova criança: a criança a ser educada (GUIMARÃES, 2016).

Monarcha (2015) fala da contínua expansão das relações internacionais no final do século XIX levou ao ingresso de instituições de educação infantil em diversos países com o objetivo de regular a vida social relacionada ao contínuo desenvolvimento da industrialização e da urbanização. Como proposta de uma creche institucional moderna para crianças dos 0 aos 3 anos, é considerada mais do que uma melhoria das Casas dos Expostos, que acolhe crianças abandonadas; pelo contrário, surge como um substituto para estes. Dessa forma, as mães não abandonarão seus filhos.

Conforme mostra Paschoal e Machado (2019):

Em um artigo de jornal do Rio de Janeiro em 1879 intitulado A Creche (um abrigo para crianças pequenas), o Brasil foi o primeiro a mencionar a creche. Diferente do caso europeu, a creche foi criada para ampliar o trabalho da indústria feminina. A creche aqui é uma nova instituição que resolve os problemas causados pela lei do útero livre e educa os filhos de crianças escravas. Somente a partir do período republicano, quando as fábricas e indústrias ganharam maior impulso, outras instituições 8 foram criadas para ajudar os trabalhadores e seus filhos, sendo os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Distrito Federal os precursores dessa proposta (PASCHOAL; MACHADO, 2019, p.79).

Para as crianças da Elite, as creches reservam e propõem uma educação racional compatível com o progresso científico. Nesse caso, o interesse pela educação pré-escolar vem do setor privado e, embora sejam necessárias instituições empobrecidas, elas não se concretizaram nesse período (SPADA, 2005).

A abertura de creches particulares é custeada pela própria classe abastada, e suas

instituições vão abrigar seus filhos, a partir de uma proposta pedagógica especial, segundo Kuhlman Junior (2015, p. 81), “como uma estratégia de publicidade de marketing para atrair famílias ricas, como dever de casa do jardim de infância para os ricos, não deve ser confundida com asilos e creches para os pobres”.

Segundo Monarcha (2015), a criação do Jardim Paulista fazia parte do projeto de reforma educacional do Partido Republicano Paulista desde 1892, e foi adiada devido à prioridade dada ao ensino de crianças de 7 a 12 anos. Nesse período, observamos que novos conhecimentos sobre a educação infantil, como a paternidade, começaram a formar um currículo escolar normal, “Educação da Mulher para Futuras Mães”.

Enfatizar o papel da família - principalmente o papel da mãe, pois seu talento feminino lhe permite lidar com as tarefas com naturalidade - fazer o possível para educar os filhos necessários ao ser humano, visando educar de forma eficaz e construtiva Pessoas que se adaptam à sociedade e desempenhar um papel no trabalho, para que a sociedade funcione harmoniosamente (MICARELLO, 2013, p.215).

Nascimento (2015) destacou que esse processo tem impactado os métodos de ensino, principalmente o ensino infantil constitui uma profissão no Brasil, pois considerando suas limitações na sociedade brasileira do final do século XIX e início do século XX, No ensino, as mulheres descobriram opções possíveis para entrar na esfera pública e alcançar um certo grau de independência.

A educação moral e religiosa são outros fatores proeminente na proposta do jardim de infância de Froebel. De acordo com Kuhlmann Jr. (2015), creches de educação moral propõem educação moral com disciplina, obediência e polidez como o núcleo. Mesmo num ambiente de ensino muito rico e diversificado, as crianças são alvo de contínua intervenção e acompanhamento por parte dos adultos: o ensino da moralidade não se baseia na correção, mas sim em modelos normativos, desde os rituais de aprendizagem à inclusão social e exemplos de atitudes veiculadas em todos os momentos do ensino.

Guimarães (2016) afirma que:

As crenças religiosas de Froebel, mais liberais do que as doutrinas, são amplamente aceitas no Brasil, e a dimensão religiosa tem se difundido no planejamento do jardim por se refletir indiretamente na formação do bem. hábitos e no cultivo de domar. Também nos Estados Unidos, jardins de infância são usados por seu potencial efetivo de reforma moral e eles usam as virtudes públicas da sociedade americana dominante para combater as influências privadas negativas principalmente de famílias de imigrantes (GUIMARÃES, 2016, p.59).

Segundo o médico Alfredo Ferreira Magalhães, a partir de 1920, a pedagogia passou a privilegiar o desenvolvimento mental, a saúde e o físico como base da educação, como fonte de rejuvenescimento nacional e proposta de educação infantil. foco na cultura esportiva. Segundo o médico: “saúde e educação se complementam e são a verdadeira fonte de civilização e felicidade” (KUHLMANN JR., 2015, p. 479)

Nesse sentido, a proposta da educação infantil inicial se afasta um pouco do modelo de ensino de Froebel. Nas décadas de 1950 e 1960, quando Heloisa Marinho defendia uma forma de educação, a creche também compartilhava em certa medida esse novo conceito de ensino. Nesse tipo de educação, as atividades criativas das crianças ultrapassavam a tradição de valor educativo. Prática formal na Educação Infantil (SILVA, 2017).

Ao contrário da Europa, onde creches para crianças de três a seis anos são abertas

pela primeira vez e depois convertidas em creches, no Brasil as creches são abertas primeiro, seguidas das creches. O Brasil implantou um sistema de previdência apenas nas primeiras décadas do século 20, conforme mostra (MICARELLO, 2013).

Entre as décadas de 1920 e 1930, a educação infantil tornou-se objeto de grande preocupação da sociedade. Nesse período, o país está se modernizando, o que passa por uma crescente demanda por mão de obra feminina no mercado de trabalho. Além disso, como nos lembram Paschoal e Machado (2019), à medida que os imigrantes europeus chegavam ao Brasil, o movimento operário ganhou força e passou a se organizar em centros urbanos industriais para exigir melhores condições de trabalho, incluindo a criação de instituições de educação e assistência ao seu filho.

No entanto, só com a chegada do período conhecido como Estado Novo (1937-1945) o governo assumiu oficialmente a responsabilidade na área da puericultura e instituiu o Ministério da Educação e Saúde. As instituições de caridade e entidades privadas mantêm cuidados indiretos e implementam programas como “quartos materno-infantis” para se livrar da criação e gestão direta dessas instituições, principalmente para transferir responsabilidades do Estado inquestionáveis para a sociedade civil. Em 1940, em conjunto com o Ministério da Educação e Saúde, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNC), que incluiu o estabelecimento de normas para o funcionamento das creches (NASCIMENTO, 2015).

Nascimento (2015) menciona que 20(vinte) anos depois, as Diretrizes de Educação e Lei Básica (LDB) 4.024 de 2017 estipulavam que crianças menores de 7 anos fossem educadas em creches ou jardins de infância (BRASIL, 2017). No entanto, as leis mencionadas continuam a incentivar empresas e indústrias a estabelecer instituições semelhantes para os filhos de seus trabalhadores.

Kuhlmann Jr. (2015) observou que os vínculos entre o sistema educacional e as instituições de educação infantil vinculadas a instituições de previdência social ou de saúde foram fortalecidas. Segundo o autor, o programa de assistência pré-escolar de 1967 indicava que igrejas de diferentes denominações poderiam construir centros recreativos como um plano de emergência para ajudar crianças entre 2 e 6 anos nas comunidades do entorno.

Portanto, Spada (2015) lembrou que após essa abertura, no início dos anos 1970, religião, a Igreja Católica participava de comunidades, clubes de mães etc., para apoiar o surgimento de movimentos de luta por direitos e interesses pelas creches em todo o país.

Conforme Nascimento (2015) o estado renunciou à responsabilidade pela educação infantil, determinando apenas a fiscalização do sistema de ensino sobre a educação infantil, na época, afirmava na LDB 5.692, em 1971, que o sistema de ensino garantirá aos menores são instituições que recebem educação.

Percebe-se que somente em meados da década de 1970 as instituições de educação infantil experimentaram um lento processo de expansão. Nesse caso, algumas instituições estão relacionadas ao sistema de ensino que atende crianças de 4 a 6 anos, e outro tipo de instituições está relacionado a agências de saúde e assistenciais e tem uma conexão indireta com a área de educação (KUHLMANN JR., 2015).

O “Movimento pela Creche” desde a década de 1970 marcou um aumento nas reivindicações das instituições de educação infantil brasileiras. Segundo Spada (2015, p. 4), o movimento foi criado por uma parcela da população carente desses serviços, vigorou em São Paulo de 1978 a 1982 e teve importante papel na demanda. Expandiu as creches em todo o país. Esta instituição é considerada uma necessidade da sociedade, cabendo ao Estado a responsabilidade pela sua criação e manutenção.

Nascimento (2015) explicou que a proposta de estabelecer instituições de baixo custo para os pobres está ganhando impulso para expandir os serviços em uma escala mais proeminente do que antes. Portanto, o Ministério da Educação (MEC) criou o Serviço de Educação Infantil (SEPRE) em 1974, e o grupo Legião Assistência ao Brasil (LBA) implementou o Projeto Casulo no ano de 1977.

Kuhlman Jr. (2015) disse que, no mesmo ano, o LBA anunciava no texto do projeto as metas do plano, que envolviam o desenvolvimento de atividades paralelas de orientação familiar, que eram vistas como necessárias para amenizar a ameaça antissocial das menos populares classes porque alta taxa de pobreza.

A criação de um novo local para crianças de 0 a 6 anos no Centro de Atendimento Kasulo dei tornou-se uma solução direta para conter os segmentos da população brasileira que alcançaram a pobreza no milagre do crescimento econômico. Os altos níveis de exploração e desigualdade social do país foram reconhecidos em um documento da Doutrina de Segurança Nacional de 1976 (KUHLMANN JR., 2015), quando a promoção social seria usada como uma ferramenta para neutralizar conflitos entre classes subordinadas.

Além de solucionar o problema da pobreza, a educação infantil também pode solucionar o problema do alto índice de reprovação no ensino fundamental. Assim, o MEC passou a tratar da educação pré-escolar, que passou a ser foco dos segundo e terceiro planos setoriais de educação e cultura. Porém, como enfatizam Paschoal e Machado (2009), embora os projetos infantis tenham se tornado uma solução para os problemas sociais, a implementação das políticas sociais não inclui a generalização dos conflitos sociais em nosso país, pois “movimentos sindicais, popularidade, feministas e estudantes questionam a continuidade do governo militar “

Segundo Nascimento (2015), as concepções educacionais vigentes nessas instituições revelaram-se vieses óbvios e, por fim, esclareceram a ideia de que em suas origens, no passado, essas instituições seriam consideradas como um lugar de cuidado, assistência, e não de educar. Esse tipo de polarização aparece na pesquisa em educação pré-escolar, fazendo com que a história da educação infantil apresente uma visão linear, pois passa primeiro pela fase médica, depois pela fase de enfermagem e assim por diante ainda não atingiu a fase educacional e é entendida como superior.

Guimarães (2016) destacou que a LDB 9.394 / 9624 explica a ligação formal com a educação infantil, em que a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, é fruto de intensa luta e discussão por parte das organizações civis organizadas. Pesquisadores da sociedade, movimento de mulheres, crianças e educação, especialmente ao longo da década de 1980.

Nascimento (2015) fala que o texto legal marca a complementaridade entre as instituições de educação infantil e as famílias. Além disso, também prevê a formação e avaliação profissional da educação infantil, que apresenta as seguintes características. No entanto, o autor também observa que a incorporação da creche ao sistema educacional não supera necessariamente o conceito de educação complementar.

Ao longo da história, o discurso pedagógico foi se modificando e a educação infantil passou a ser entendida como um espaço de educação e cuidado. Entende-se que a criança como um sujeito social e que a função de educar se dá, oferecendo às elas condições para que as aprendizagens ocorram tanto nas brincadeiras e interações sociais quanto nas situações pedagógicas intencionais orientadas pelos adultos. Parte-se agora para entender as estratégias do planejamento que buscam a participação de todos os alunos no ato da brincadeira como forma de aprendizagem.

2.2 Benefícios dos jogos e brincadeiras para o aprendizado

É na infância que os jogos começam a ter sentido e as crianças começam a encontrar satisfação em seus interesses, necessidades e desejos específicos, pois expressam a reflexão infantil, a ordem, a desintegração, a destruição e a reconstrução do mundo.

Diante disso, a brincadeira é uma das formas mais eficazes de os alunos participarem das atividades escolares, pois brincar é fundamental para as crianças, é uma forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo ao seu redor. As habilidades lúdicas fazem com que aprendam para as crianças, o caminho é agradável, alegre e divertido (DALLAS; MENDES, 2014).

A criança é hoje considerada uma pessoa ativa, tem cultura e história, tem uma forma única e única de ser, tem sentimentos, desejos e curiosidade, onde se torna protagonista do seu comportamento, tem uma natureza única, só ela. entender e entender. Como geradoras de seu próprio conhecimento, a criança não recebe informação no processo de transmissão da informação, ela dá um novo significado a essa informação por meio da interação com os adultos, só depois de representá-la é que ela pode ser entendida e compreendida por essa informação.

Portanto, as crianças têm necessidades, diferenças e particularidades, expressam-se e interagem de uma forma única, ou seja, as crianças são produtoras da sua própria cultura e da cultura infantil. Para Lomenso (2018), porque o brincar é inerente à infância e ao jardim de infância, pois “o brincar é uma atividade de aprendizagem na cultura, que permite que se construam como sujeitos em um ambiente em constante mudança, onde estão constantemente Adquirindo conhecimentos e valores”.

Segundo Brougère (2018), uma cultura lúdica “são todos os elementos da vida e todos os recursos à disposição das crianças que lhes permitem estabelecer um segundo grau”, ou seja, fazê-las acreditar que as crianças vivem no imaginário.

Nesse caso, a cultura lúdica Kishimoto (2015) mencionou que pode ser entendida como um conjunto de regras que tornam os jogos possíveis, ou seja, são significados imaginários ou interpretações criadas pelas crianças para tornar os jogos significativos. brincar, mas ela vai ocupar essa cultura, pois somente por meio dos jogos as crianças podem obter a referência e a explicação necessárias, podendo distinguir o que é um jogo e o que não é

Obviamente, há muitas descobertas, conquistas e mudanças nos primeiros anos de vida das crianças, que gradualmente começam a entender o mundo e tudo ao seu redor, onde aprendem a se dar bem consigo mesmas e com os outros. Esses achados são legalizados por meio do brincar, que é uma atividade muito normal e natural, inerente às crianças e à infância. Brincar é tão importante que sempre fez parte da vida humana, vamos brincar um dia, mesmo que não brinquemos conscientemente, sempre fez e fará parte da nossa vida (KISHIMOTO, 2015).

O lúdico resgata o gosto pelo aprender ocasionam momentos de afetividade entre as crianças tornando a aprendizagem prazerosa, as atividades lúdicas permitem também a exploração da criança entre o corpo e o espaço cria condições mentais, para resolver problemas mais complexos.

Visando ao desenvolvimento integral da criança, cada vez mais os especialistas da Educação Infantil atentam para o fato que através do brincar as crianças constroem sua afetividade e fazem suas descobertas da sua própria maneira de ser (BRENNAND, 2019, p. 121).

É também na brincadeira que a criança constrói o seu imaginário, reconhece e reproduz o seu cotidiano, raciocina, descobre, persiste, aprende a perder percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar, o lúdico provoca estímulos nas crianças, explorando seus sentidos vitais, operatórios e psicomotores, propiciando o desenvolvimento completo das suas funções cognitivas, Navarro (2019, p.2) “[...] brincar é preciso, é por meio dele que as crianças descubrem o mundo, se comunicam e se inserem em um contexto social”.

A brincadeira é prazerosa para toda criança, e integra os alunos com necessidades especiais no ambiente escolar torna mais saudável, o lúdico é divertido, é importante que a criança descubra por se mesma, motivado perguntas e respostas, estimulando a criatividade e a descoberta de acordo com a necessidade de cada um. De acordo com Brennan (2019):

A brincadeira proposta em sala de aula deve procurar envolver todas as crianças, cujo envolvimento nas atividades proporciona benefícios também para aquelas que apresentam maior necessidade de mediação pedagógica, as consideradas com necessidades especiais (BRENNAND, 2019, p. 117)

O brincar encoraja e quebra a barreira da timidez da criança, ela passa a reconhecer os seus limites de competir, as atividades lúdicas, mostram que as crianças demonstram que desenvolveram habilidades importantes, para que possam explorar e exercitar suas próprias ações, enriquecendo a sua capacidade intelectual e sua autoestima. De acordo com Kishimoto (2014):

Diante de sua importância, a natureza do brincar ou do jogar está sendo vista pelos atributos que a caracterizam: um pensamento de segundo grau, que se aplica às situações do cotidiano, como simular ser motorista, ou o ingresso no imaginário, que tem a ver com o desempenho do jogador, de uma reprodução interpretativa. Essa forma lúdica é configurada pela sequência de decisões do brincante quando se trata de um ser social com capacidade de decisão, com protagonismo, que também é embebida pela cultura na qual vive o brincante, acompanhada por regras, que provém do exterior, mas que orientam as ações lúdicas (KISHIMOTO, 2014, p.83).

O brincar é importante na construção do conhecimento, desenvolve a linguagem, os jogos oportunizam e favorecem a superação, desenvolve a solidariedade introduzida no compartilhamento dos brinquedos e dos jogos, Kishimoto (2014, p. 83) “[...] o brincar torna-se um dos temas importantes da contemporaneidade capaz de quebrar fronteiras de diferentes áreas do conhecimento”.

As relações entre o brincar e aprender é um grande motivo para que professores e crianças possam fazer do espaço escolar, um especial e educativo lugar para brincar, sonhar, interagir e agradavelmente aprender, para a construção do conhecimento desenvolvendo regras para um convívio social favorável, que a acompanhará no seu processo de crescimento e na sua formação pessoal e profissional.

As atividades lúdicas possibilitam o processo de aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo desta forma uma relação estreita entre jogo e aprendizagem. Conforme Brennan (2019):

Em casa, nas brincadeiras, sozinha ou com a família, a criança está aprendendo sobre as formas de se relacionar, de interagir com as pessoas, de se reconhecer como pessoa. A brincadeira é a forma mais adequada de uma criança

aprender sobre o mundo que a cerca ou que ela tenta compreender (BRENNAND, 2019, p.111).

Portanto, entendo que o lúdico tem a condição de socializar o indivíduo estimulando o no meio social, que ainda contribui com o desenvolvimento da criança

Huizinga (2017) descreveu a brincadeira como o “elemento cultural” das crianças ou daqueles que brincam para elas, está relacionada ao aspecto social a que pertencem. O autor também enfatizou algumas características do jogo, a diversão e a liberdade que ele proporciona, a existência de personagens e regras pouco sérios

O termo jogo de Kishimoto (2015), por outro lado, é “como uma descrição de comportamento construída por regras”, ou seja, a ação de brincar, um pensamento de movimento construído por regras, que podem ser ambos. Existem regras tanto para o coletivo quanto para o individual, mas isso não impede que as crianças sejam capazes de modificá-los.

Campagne (2015) descreve o brinquedo como “o suporte da brincadeira, quer seja concreto ou ideológico, concebido ou simplesmente utilizado como tal”, ou seja, o brinquedo aqui é definido como um objeto industrializado ou não, servindo como auxílio para que a brincadeira aconteça.

O brinquedo é constantemente confundido com o jogo, aquele seria um objeto, um suporte ou auxílio para a brincadeira, já esta seria a ação ou o ato de jogar, possuindo regras e estruturas para poder ser executado. Portanto, jogos brincadeiras e brinquedos, possuem conceitos e definições distintas, mesmo que no dicionário as definições sejam iguais.

Brincar é uma ação livre da criança, que pode acontecer a qualquer hora e em qualquer lugar, e é o estado normal da vida de uma criança. As crianças se expressam, aprendem e se desenvolvem brincando. Os jogos vão ao encontro das necessidades que surgem no seu cotidiano. Para ela, as brincadeiras não são apenas muito agradáveis, mas também na forma como se expressa, como organiza as suas próprias ideias, organiza e desintegra, constrói e reconstrói mundo (KISHIMOTO, 2015).

A partir desta perspectiva, de acordo com Wajskop (2014), brincar é “uma forma de atividades sociais das crianças, e os aspectos imaginativos e diversos do significado da vida diária fornecem às crianças oportunidades educacionais únicas.” Em jogos / jogos, as crianças podem criar e viver em novos ambientes, experimentar novas possibilidades, descubra, invente e viva o impossível, para que a ilusão se torne realidade.

Do ponto de vista pedagógico, segundo Vygotsky (2018), o jogo através dos jogos traz “vantagens sociais, cognitivas e emocionais porque o seu comportamento excede o comportamento usual da sua idade”, ou seja, o jogo também é uma espécie de processo psicológico, porque envolve um processo complexo de conexão entre coisas novas dadas, entre experiência, memória, imaginação e entre realidade e fantasia.

Portanto, o brincar é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois as crianças podem transformar e produzir novos significados. Brincar exige não só muito aprendizado, mas também um espaço de aprendizado, para legalizar esse aprendizado é necessário um ambiente planejado e organizado que atenda às necessidades e características das crianças (NEIVA, 2015).

2.3 O brincar como ferramenta pedagógica na educação infantil

Kraemer (2017) fala que a brincadeira faz parte do processo de aprendizagem de todos, desde a infância até alguns momentos da vida adulta. O que é interessante é que, independentemente da idade, os jogos podem ser utilizados como elo entre os objetos de conhecimento e a aprendizagem, permitindo que os alunos tenham conhecimentos mais sólidos e permanentes.

Martins (2018) comentou que o ato de brincar significa proporcionar espaço, atividades e interação com as práticas pedagógicas que constituem as recomendações curriculares, ou seja, o professor deve proporcionar aos alunos atividades lúdicas que atendam às recomendações pedagógicas, voltadas para o desenvolvimento das crianças.

Horn (2016) diz que um ambiente escolar organizado deve promover as crianças: identidade pessoal, desenvolvimento de habilidades, oportunidades de crescimento, sensação de segurança, confiança e conexões sociais. As escolas têm a responsabilidade de promover o desenvolvimento de habilidades para que as crianças possam interagir com o meio ambiente de maneiras desafiadoras. A identidade pessoal deve estar associada ao conceito de identidade local para que as crianças possam desenvolver sua personalidade e participar das decisões sobre a organização espacial.

O papel da educação infantil na transformação das rotinas está refletido na legislação brasileira, que atualmente é regulamentada pelas Diretrizes e Lei Fundamental 9.394 / 96 como parte integrante do currículo obrigatório. A lei introduziu a educação infantil no sistema educacional e estabeleceu uma forma de organização para crianças de 0 a 6 anos. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) rompeu com a natureza assistencialista instituída pela sociedade brasileira e redefiniu os termos educação pré-escolar e creche. Tendo em conta o desenvolvimento global da criança, os serviços são prestados pela pré-escola às crianças dos 4 aos 5 anos e os serviços são prestados pela creche às crianças dos 0 aos 3 anos (BRASIL, 2017).

Embora esse espaço tenha sido tradicional para as práticas de professores e outras instituições, ele foi reconfigurado e ajustado, principalmente por meio de uma compreensão da ordem das políticas que o integram. Em sua prática, o professor deve se tornar um dos colaboradores, mediar o brincar e o brincar para os alunos, buscar a melhoria da qualidade de vida, cultivar o espírito competitivo, entre outros requisitos. Aprendizagem, desenvolvimento de habilidades e outras questões relacionadas ao dia a dia em sala de aula, como jogos, possuem todos os recursos necessários para a participação do aluno (SILVA, 2020).

Krashen (2019) explica que a escrita e os jogos de palavras são aliados importantes da narrativa - a narrativa é, sem dúvida, uma das ferramentas de aprendizagem mais importantes. A narrativa fornece uma situação interessante que é obtida imediatamente. O uso da narrativa em sala de aula cria um bom ambiente de aprendizagem e fornece contribuições significativas e compreensíveis. Por meio da história, o dispositivo de aquisição da linguagem é ativado, e as crianças podem resumir facilmente os elementos da linguagem nos dados fornecidos pela história. A narração de histórias tem valor de ensino especial para salas de aula de línguas estrangeiras.

Na atividade inicial, o ato de brincar, após tocar no objeto, pintar é uma das atividades mais importantes. Essas fotos são feitas de acordo com as intenções dos educadores, que realizam as atividades colocando um pouco de tinta nas mãos das crianças e, em seguida, colocando as mãos em um pedaço de papel branco. A organização escolar na visão do ensino permite que os professores atendam às necessidades atuais das crianças (HORN,

2016).

A pintura infantil é uma atividade simbólica importante, pois abrange muitos aspectos, permite que as pessoas entendam o mundo, constitui a construção da aprendizagem, amplia as cenas e as formas do crescimento subjetivo das crianças, estimula a criatividade e oferece às crianças oportunidades de ler o mundo. Insira e transmita uma compreensão da relação entre você e o meio ambiente (JESUS, 2018)

Martins (2018) fala que a pintura oferece oportunidades e possibilidades únicas que podem promover a transformação de uma criança. O desenvolvimento da infância é acompanhado por meio de jogos, diálogos e gravações, mas, a cada etapa, essa pintura tem uma personalidade única. Essas etapas definem que todos os métodos de desenho das crianças são muito semelhantes, embora haja diferenças individuais de temperamento e sensibilidade. Um método específico para a idade que varia de cultura para cultura.

Nesse sentido, de acordo com essa conjectura, podemos assumir e compreender as diferentes possibilidades relacionadas à comunicação por meio do desenho. A pintura como linguagem se expande para uma característica global. A pintura é exploração e posse. Existem muitas teorias sobre este tipo de produção infantil relacionadas à análise estrutural do desenvolvimento psicológico e da comunicação gráfica em termos de sua forma e simbolismo. Um jogo que pode ser jogado sem companhia (MARTINS, 2018).

A criança apresenta os movimentos corporais à imagem. Precisa ver a imagem refletida no papel. Todas as crianças querem isso. No entanto, como todos sabemos, nem todas as crianças gostam de desenhar, porque algumas crianças preferem se expressar desenhando, cantando, contando histórias, dançando, construindo e atuando (SCHWARTY, 2017).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – (RCNEI) os professores devem estar atentos para que nas brincadeiras as crianças recriem e estabeleçam seus conhecimentos nas mais diversas áreas do conhecimento em atividades espontâneas e imaginativas. Nessa perspectiva, certas aprendizagens relacionadas a conceitos, procedimentos ou atitudes claras não devem ser confundidas com situações em que as crianças vivenciam o conhecimento espontaneamente e não têm objetivos diretos. No entanto, você pode usar jogos, principalmente aqueles com regras, como atividades educacionais (BRASIL, 2017, p. 29).

Pessanha (2021) fala que a educação infantil é vista como uma forma de compensação e agora ganhou uma nova perspectiva apontando que o ensino nesta fase começa a possuir particularidades relevantes, pois quando as crianças iniciam seu desenvolvimento físico, emocional e social na educação infantil, o comportamento lúdico contribui direta ou indiretamente para a exploração individual coletiva e individual.

Quando crianças nessa faixa etária escolarizada compartilham atividades comuns que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem no ato de compartilhar e compartilhar brinquedos e tarefas escolares do cotidiano, elas se tornam mais sociáveis.

A brincadeira favorece a aprendizagem das crianças, pois é por meio dela que os humanos podem viver em um mundo de ordem social e símbolos culturais. É o processo educacional mais completo, pois afetar a inteligência, a emoção e o corpo da criança. Brincar faz parte da particularidade da criança e proporciona à criança oportunidades de se desenvolver e buscar a plenitude (SOUZA, 2018, p. 9).

Souza (2018) explica ainda que o brincar é importante para o desenvolvimento infantil,

este trabalho acredita que as atividades lúdicas precisam aparecer no ambiente escolar, sejam jogos ou jogos antigos ou atuais, e promover a aprendizagem das crianças ajudando na socialização, permitindo assim que as crianças desenvolvam o lado químico.

A importância de atribuir importância à prática de jogos para incentivar as crianças na educação infantil é enorme. Os benefícios que os jogos proporcionam para o desenvolvimento das crianças são multifacetados. Nesse momento, as crianças podem se comunicar de maneira natural e feliz e descobrir suas próprias habilidades (SOUZA, 2018, p. 17).

Nesse contexto, a brincadeira pode promover a evolução das relações coletivas, a comunicação espontânea e o amadurecimento. Além de atuar com naturalidade e contentamento no ambiente educacional onde as crianças estão inseridas, a prática de brincadeiras em sala de aula de educação infantil deve ser valorizada e incentivada pelos professores. E para a equipe docente, o uso da brincadeira como forma de passar o tempo nas atividades diárias das salas de aula das crianças não faz mais parte dessa visão (PESSANHA, 2021).

O comportamento do jogo é um recurso educacional importante, de grande importância nos currículos escolares. Portanto, entende-se que todas as pessoas que lidam com a infância precisam compreender o impacto dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças de forma positiva, pois traz muitos benefícios, desenvolve identidade e produz autonomia e autonomia (MARTINS, 2018).

Horn (2016) apontou que o comportamento lúdico precisa desenvolver a imaginação e a criatividade das crianças para promover o pensamento simbólico. Enquanto Martins (2018) trata os jogos como um auxílio ao desenvolvimento de habilidades, que separa o pensamento da ação e, assim, estabelece as regras para as hipóteses adequadas.

Nesse sentido, os jogos e brincadeiras também estão relacionados ao país, pois essas atividades são a base para o crescimento e desenvolvimento pessoal. Além disso, permitem que a criança descubra, transforme-a em exploradora do mundo, e a ajude a compreender e posicionar-se a si mesma e à sociedade. Os jogos abrem a porta para um mundo de sonhos de sonhos e regras mágicas. Os brinquedos são os líderes do processo. Ele garante a realização por meio e fins (SILVA, 2020).

Kraemer (2017) diz que embora o brincar não se limite aos brinquedos, é um acelerador, um estímulo que traz recomendações de atividades. Transcende objetos, partindo de um ponto de reflexão, no qual a criança é a pessoa que dá vida ao brinquedo.

O brinquedo transcende as limitações tradicionais dos brinquedos obtidos na loja e se torna uma ferramenta para a construção de uma narrativa. Desta forma, o brinquedo torna-se um dispositivo. Quando não há brinquedo, o brinquedo é projetado porque foi inserido na mente da criança. Nos faroestes, a vassoura se tornou um cavalo e, nas histórias medievais, o cabo da roda era uma espada. Tudo acontece em um mundo fictício. As crianças podem fazer o que quiserem. Não há limite para a criatividade (MARTINS, 2018).

Em cada brinquedo é instalada uma energia única, que pode ativar e desenvolver habilidades psíquicas. Esse comportamento proporciona uma sensação de bem-estar e desenvolve o significado da estrutura narrativa. A brincadeira permite que a criança satisfaça alguns desejos, resolvendo assim seus conflitos, o que não é fácil de acontecer na vida real (SCHWARZ, 2017).

Brincar é descoberta, compreensão, desenvolvimento e apropriação. Não é apenas uma habilidade das artes cênicas, mas também um todo. Existem teorias sobre a criação artística infantil, seja pelo enfoque psicológico, seja pela análise da forma ou simbolismo

da linguagem gráfica (HORN, 2016).

Jesus (2018) fala que as crianças têm suas próprias regras de jogo. Os jogos lidam com a experiência por meio de expressões artificiais e situações criadas para dominar a realidade. Inserir-lo é uma manifestação da importante necessidade de dominar o mundo.

Martins (2018) diz que a criança projeta um plano corporal e quer ver o pensamento da ação em movimento. Cada criança deseja criar e construir algo mágico e peculiar. Em uma idade mais avançada, esse desejo continuará e fortalecerá seu subconsciente.

O espaço escolar é essencial porque é um ambiente muito adequado para observação. Esse processo faz do professor um pesquisador, porque ele pode registrar o que vê. Portanto, a infância é usada para especificar a expectativa de vida de crianças caracterizadas pelo desenvolvimento primário e inicial (FERREIRA, 2019). São essenciais, nessa etapa, práticas engloba as brincadeiras pois são elas que dão à criança a possibilidade e emitir o conhecido e construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime da realidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa pesquisa pôde-se perceber que o lúdico na Educação Infantil é fundamental no processo de ensino-aprendizagem como jogar, brincar e a utilização dos brinquedos são atividades importantes para o desenvolvimento emocional, afetivo, cognitivo e social dos alunos. Pôde-se, ainda, constatar, de perto, o quanto as brincadeiras e os jogos têm perdido espaço para a alfabetização precoce.

Este trabalho possibilitou entender o contexto no âmbito da pedagogia, destacando a importância dos jogos e brincadeiras no aprendizado da educação infantil, onde o lúdico assume o papel de recurso pedagógico com a função de auxiliar o processo de aprendizagem.

Observou-se que a importância das contribuições pedagógicas no contexto escolar é significativa para o desenvolvimento, da criança, podendo trabalhar com estratégias de intervenção com os aspectos cognitivos, comportamentais e sociais. Porém sabemos que é preciso repensar e analisar o papel do educador diante da questão do brinquedo e da brincadeira no desenvolvimento de seus alunos, sem deixar de privilegiar a criança como principal objeto de estudo do trabalho

Dessa forma entende-se que a importância do lúdico no desenvolvimento da aprendizagem auxilia no processo de maturação levando a criança a tomar consciência do seu corpo, situar-se no espaço e coordenação de espaço. contribuindo dessa forma para uma boa formação da vida social das crianças.

Tendo em vista a extrema importância do ato de brincar no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessas crianças, sabemos da importância do brinquedo e da brincadeira na educação infantil. Sendo assim, é fundamental destacar que a prática pedagógica deve ser repensada, estar direcionada aos reais interesses dos alunos, buscando sempre mostrar aos alunos a importância das brincadeiras, das atividades físicas e de uma educação pelo movimento.

Conclui-se que o aspecto lúdico voltado para as crianças facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo, sendo assim, a educação infantil deve considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Referências

- ALVES, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: prazer de estudar técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2016
- BRASIL. LDBEN **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/Ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2017.
- BRENNAND, Edna Gusmão de Góes. ROSSI, Silva José. **Trilhas do aprendente** volume 4: Ludicidade e desenvolvimento da criança II. Ed. Universidade/UFPB, João Pessoa, 2019.
- BROUGÉRE, Gilles. A criança e a Cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.** vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 2018.
- CAMPAGNER, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 2005
- CURY, Carlos R. Jamil. **Os Conselhos de Educação e a gestão dos sistemas**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2017
- DALLAS, Janice Vidal e MENDES. L, **Maria Andrea de Moura, Jogos, Brinquedo e Brincadeira: Uma Revisão Conceitual**. 2014
- FANTACHOLI, F. N. Monografias Brasil Escola. **A Importância do Brincar na Educação Infantil. Monografia Brasil Escola**. Publicado em: 2019. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm>
- FERNANDES, V. B. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos de idade**. Petrópolis: Vozes, 2018.
- FERREIRA, Lídia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. Brasília: 2019. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14200/1/2013_Lidia-SilvaRodrigues.pdf. Acesso em 26.07.23
- GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2016.
- HORN, C. et al. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação, 2016
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento cultural**. São Paulo: Perspectiva 2017
- JESUS, A. **Como aplicar jogos e brincadeiras na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Brasport, 2018.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos, brinquedose brincadeiras do Brasil**. Disponível, 2014. <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v24n1/v24n1a07.pdf>. Acesso: 28.07.23
- KRAEMER, M. **Quando brincar é aprender**. São Paulo: Loyola, 2017.
- KRASHEN C. **O crescimento e desenvolvimento das crianças**. Londres. Longman, 2019
- KUHLMANN JR. Moysés, M. **A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX**. In: KUHLMANN JR., M.; FREITAS, M. C. de. (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2015.
- LISBOA, Sanny S. da. **Brincar, conhecer, ensinar: Sao Paulo: Cortez, 2018**
- LOMENSO, Thais. **A Importância do Brincar na Educação Infantil**. TCC. Instituto Superior de Educação Vera Cruz. São Paulo. 2018. Disponível em: <https://documents.tips/documents/ise-tcc-thaisylomenso.html>.
- LUCKESI, Gustavo Martins. **A análise do jogo em busca de sua historicidade perdida**. 2015. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd151/revisitando-elkonin-aanalise-do-jogo.htm>. Acesso em 28.07.23
- MARTINS, N. **Psicologia do Jogo e aprendizagem Infantil**. São Paulo: Pioneira, 2018.
- MICARELLO, Hilda. **Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história**. In. ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs.). *Educação Infantil: enfoques e diálogos*. Campinas, SP: Papyrus, 2013, p.432.
- MONARCHA, Carlos. **Revista do jardim da infância: uma publicação exemplar**. In. _____. *Educação da Infância Brasileira (1875 -1983)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015, p.81-119.
- MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar: A importância da brincadeira na transição entre educação infan-**

til e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2020

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado. **Processo histórico da educação infantil no Brasil: educação ou assistência?** XII Congresso Nacional de Educação. EDUCARE. PUC PR 26 a 29/10/2015.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. **O brincar na educação infantil**. 2019. Disponível, <https://www.google.com.br/search?q=O+Brincar+na+Ed+Infantil.pdf&oq=o+Brincal+nfantil.pdf&aqs=chrome.69i57.2963j0j9&client=ms-android-om-lge&sourceid=chrome-mobile&ie.pdf>, 2019. Acesso: 01.08.23

NEIVA, Alessandra. Ribeiro. **A vez do mestre**. Artigo (Pós-Graduação – Projeto) Universidade Candido Mendes- Publicado em: 2015. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/6/ALESSANDRA%20RIBEIRO%20NEIVA.pdf>. Acesso em 29.07.23

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, n.33, p.78-95, 2009.

PESSANHA Daniela. **O Jogo no Processo de Alfabetização**. 2021. Disponível em: <http://revistanativa.com/index.php/revistanativa/article/viewFile/109/pdf>. Acesso em: 29.07.23

RONCA, P. A. C. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Edisplan, 2018

SANTOS, N. C. **Estudos do lazer uma introdução**. Campinas: Autores Associados, 2018

SCHWARTZ, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina: O autor, 2017.

SILVA, Patricia Terezinha da. **A infância multifacetada: Representações e práticas discursivas no Paraná do início do século XX**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2017.

SILVA, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2020.

SOUZA, Marcos L. **Práticas Lúdicas na Educação Infantil: A importância do brincar na Educação Infantil**; Clube de Autores (managed) – 2018. 98 páginas. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=I-8d5DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em 29.07.23

SPADA, Ana Corina Machado. Processo de criação das primeiras creches brasileiras e seu impacto sobre a educação infantil de zero a três anos. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. São Paulo, vol.05, 2015

VASCONCELOS, C. E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 2018

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

VIGOTSKY, Lev S. **O Brincar na Educação Infantil**. São Paulo: Martins Fontes, 2018

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014

3

**“POESIA, VOZ DO CORAÇÃO, EXPRESSÃO
DA ALMA”: A POESIA COMO FERRAMENTA
PEDAGÓGICA**

**“POETRY, VOICE OF THE HEART, EXPRESSION OF THE
SOUL”: POETRY AS A PEDAGOGICAL TOOL**

Dulce Cléa Arrais Mousinho

Resumo

A valorização da literatura infantil, como fenômeno significativo e de amplo alcance na formação das mentes infantis, tem relevância basilar no processo de construção da aprendizagem e na formação integral da criança. Partindo dessa concepção, aborda-se a literatura, com ênfase no repertório literário infantil a partir do seu contexto histórico. Apresenta-se um relato de experiência com o desenvolvimento do projeto de leitura de poesias no Ensino Fundamental: Poesia, voz do coração, expressão da alma, que deixa perceptível o valor das palavras poéticas e o quanto ela pode contribuir para aquisição de novos conhecimentos, bem como para o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais.

Palavras-chave: Literatura Infantil, Poesia, Desenvolvimento Socioemocional

Abstract

The appreciation of children's literature, as a significant and far-reaching phenomenon in the formation of young minds, holds fundamental importance in the process of learning and the holistic development of a child. Based on this conception, literature is discussed, with an emphasis on children's literary repertoire within its historical context. A report of an experience is presented, focusing on the development of a poetry reading project in Elementary Education: "Poetry, the voice of the heart, expression of the soul," which makes evident the value of poetic words and how they can contribute to the acquisition of new knowledge, as well as the development of socioemotional competencies and skills.

Keywords: Children's Literature, Poetry, Socioemotional Development

1. INTRODUÇÃO

A poesia é a arte pelas palavras. Como tal, apresenta características peculiares: é única, surpreendente, criativa. Tem como objetivo o belo e como objetos a fantasia e a imaginação. Talvez seja isso que permita dizer que a criança precisa dessa linguagem: para que as palavras tenham valor e ela possa atentar a beleza do mundo e suas expressões, sentimentos e emoções.

A intenção ao propor o projeto apresentado neste trabalho foi analisar o valor do texto poético para o desenvolvimento cognitivo, ético e afetivo da criança, que permite não só a construção de saberes, mas também do pensamento reflexivo, apreciação do lúdico e do estético que permeiam as palavras poéticas. Sendo a criança um ser surpreendente, e como é impreciso o critério para estabelecer o difícil para elas, parece interessante expô-las ao material poético rico e diversificado.

Convicta da importância da poesia para o desenvolvimento de competências socio-emocionais, foi desenvolvido o projeto “Poesia, voz do coração, expressão da alma” com a intenção pedagógica de desenvolver atividades que despertassem o interesse pelo gênero literário poético, através da linguagem verbal, gestual, plástica, dentre outras, bem como conduzir as crianças a reconhecerem a poesia como forma de apropriação do conhecimento e como fator de comunicação de emoções, sentimentos e interação social. Considerando o valor do texto poético para o desenvolvimento cognitivo, ético e afetivo, verificou-se a relevância do desenvolvimento desse projeto.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A valorização da linguagem poética como fenômeno significativo e de amplo alcance na formação das mentes infantis tem importância na construção da autonomia, do autoconceito e do autoconhecimento. É ainda forte a concepção de que a literatura infantil serve apenas para o entretenimento, o que é uma visão negativa acerca desse gênero literário. No contexto social em que as crianças estão inseridas, momentos de transformações de valores universais e individuais, o aspecto arte predomina na literatura: o ludismo é o que alimenta o literário e procura transformar a literatura em uma aventura nas emoções e sentimentos que toda verdadeira criação literária deve fazer.

A literatura infantil tem importância basilar para auxiliar a criança a desenvolver suas potencialidades naturais e nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta. A poesia para crianças, assim como a prosa, tem que ser antes de tudo, de muita qualidade, bela, comovente, surpreendente e bem escrita, nascendo com a emoção, com as sensações, trazendo consigo o universo infantil e todo o repertório cultural inerente a essa fase do desenvolvimento humano.

Para que as propostas didático-pedagógicas que envolvem a linguagem escrita, leitura e produção textual variada venham contribuir para um ensino-aprendizagem significativo e eficaz da Língua Portuguesa e da literatura de uma maneira geral, faz-se necessário e relevante o desenvolvimento de projetos de ensino de leitura e escrita, pois são formas organizadas, intencionais e contextualizadas nas quais todos os envolvidos compartilham um objetivo e buscam alcançar um produto final.

Os primeiros livros brasileiros escritos para crianças apareceram no final do século XIX, de modo que a literatura infantil nacional contabiliza mais de cem anos de história, dispo-

nibilizando ao público infantil um acervo respeitável de obras para serem referenciadas e lembradas por leitores de várias gerações, visto que são obras atemporais. Vale mencionar o nome dos pioneiros: Carl Jansen e Figueiredo Pimentel.

Entretanto, é com Monteiro Lobato que tem início a verdadeira literatura infantil brasileira, com uma obra diversificada quanto ao gênero e orientação, cria assim uma literatura centralizada em algumas personagens, que percorrem e unificam seu universo ficcional. Ao lado de obras marcadamente didáticas, escreve Lobato, outras de exploração do folclore ou de pura imaginação, com ou sem o reaproveitamento de elementos e personagens da literatura infantil tradicional.

Sabemos que a poesia contemporânea está muito próxima das cantigas populares e folclóricas, das canções de ninar, dos versos de roda e dos jogos – e ao entrar na escola esta é a experiência que a infância, tem e continuará a ter no período escolar no campo da poesia (Cunha, 1994). Ludicidade, arte e poesia são conhecimentos que se entrelaçam. As brincadeiras e os jogos também possibilitam múltiplas aprendizagens. Ângela Meyer Borba, doutora em educação (in. Brasil/MEC, 2000, p. 39) afirma que “o brincar é um espaço de apropriação e construção pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e sentimentos”.

Durante os anos 70, foi como se a literatura infantil brasileira começasse a recontar a história, rejeitando o que aconteceu e recusando mecanismos simples de inserção e aceitação social e, assim, ganhou espaço na escola. A recompensa foi seu crescimento qualitativo, que a colocou num patamar invejável, mesmo se comparando ao que de melhor se faz para a criança em todo o planeta.

Exemplos significantes para que se concorde com essa afirmação é a escritora Ana Maria Machado com a obra “Histórias meio ao contrário (1979)”; Fernanda Lopes de Almeida com “A fada que tinha ideias (1971)”; Eliane Ganem, autora de “A fada desencantada (1975); e Bartolomeu Campos Queiroz, com “Onde tem bruxo, tem fada (1979)”. E provavelmente a mais popular entre estas obras, “O reizinho mandão (1978)” da escritora Ruth Rocha.

No século XIX, poetas como Gonçalves Dias e Casemiro de Abreu escreveram alguns poemas dedicados as crianças, o livro Poesias Infantis de Olavo Bilac é o *best seller* do gênero com 27 edições. Bilac escreveu poesias infantis com versos sem dificuldade de linguagem, sobre assuntos simples visando contribuir para a educação moral das crianças.

Alguns outros nomes florescem nas décadas seguintes como: Sidônio Muralha, Mario Quintana, Henriqueta Lisboa, Vinícius de Moraes, Sérgio Capparelli, José Paulo Paes, Roseana Murray, Elias José, Cecília Meireles, Ferreira Gullar. Todos contribuíram para a expansão da poesia, introduzindo nos versos e estrofes a perspectiva da diversão, do jogo e da brincadeira com as palavras e é esse estado de espírito, incentivado pelos poetas, que se encontra no melhor da poesia atual brasileira, dirigida para o público infantil. Daí a importância que a educação vem atribuindo aos textos poéticos: eles resultam de uma atividade do espírito humano, ou seja, resultam do imaginário criador, que entra em diálogo com a razão, assim a poesia se apresenta como um instrumento de mil virtualidades.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais lembram que as manifestações artísticas, dentre elas a poesia, são exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e expressam a riqueza criadora dos artistas de todos os tempos e lugares.

A poesia não é mais do que uma brincadeira com as palavras. Nessa brincadeira, cada palavra pode e deve significar mais de uma coisa ao mesmo tempo. Isso aí é também isso ali. Toda poesia tem que ter uma surpresa. Se não tiver, não é poesia, é papo furado (Paes, 2003, p. 23).

Assim, com o objetivo de contribuir para a formação de seres essencialmente sensíveis, críticos e criadores nasce o projeto “Poesia, voz do coração, expressão da alma”, que será desenvolvido com os alunos do 5º ano da Escola Chave do Saber. Este projeto pretende direcionar um trabalho pedagógico na área da linguagem, que favorecerá as crianças pesquisar e conhecer melhor o rico acervo de literatura poético do país, que está imbuído de um cunho histórico e cultural, contribuindo também para o desenvolvimento das competências leitoras, que os tornarão capazes de futuramente escrever suas próprias poesias, aguçando a imaginação e ampliando o repertório cultural delas.

Acreditamos que os alunos são capazes de responder e corresponder aos desafios do mundo, sem perder a capacidade de apreciar o belo e acreditar na força do amor, da criatividade e da sensibilidade sempre tão presente na linguagem dos poetas. Por isso, entre os objetivos específicos estão promover a expressão por meio da linguagem poética, explorando versos, elementos visuais e gestuais, incorporando a ludicidade dos textos poéticos. Ao fazer isso, buscamos aprimorar as habilidades de leitura para desenvolver competências comunicativas.

Além disso, pretendemos fomentar o autoconhecimento e o entendimento do próximo, capacitando os participantes a posicionar-se com sensibilidade nas situações cotidianas. O projeto visa estimular o respeito pelas regras e normas de convivência coletiva, bem como promover a compreensão das diferenças individuais e a valorização da diversidade. Por meio desse espaço de comunicação e experimentação das palavras poéticas, os participantes também reconhecerão as características estruturais do gênero textual poesia e poderão expressar sua visão de mundo. A ênfase será dada à valorização dos elementos não verbais da comunicação, incluindo gestos, expressões faciais, postura e comunicação corporal.

3. METODOLOGIA

Após leitura sucessivas de um vasto referencial teórico e, convictos da relevância do meu papel como mediadora dos conhecimentos a serem construídos, bem como da forma como conduzir os trabalhos, planejei o projeto com a participação e engajamento da coordenação pedagógica, professores e alunos da Escola Chave do Saber dos 5º anos, matutino e vespertino. Esta escola é uma instituição da rede particular de ensino, localizada em São Luís, no bairro Bequimão.

Além dos recursos humanos foram também, durante as diversificadas estratégias que foram utilizadas, lançado mão de riquíssimos recursos didáticos pedagógicos que viabilizaram que as atividades previamente planejadas no cronograma fossem realizadas de maneira mais significativas possível. Dentre alguns desses recursos estão: papel, tesoura, cola, tinta, giz de cera, lápis de cor, pincéis, papel 40kg, bolas, telas, aparelho de som, data show, materiais recicláveis, TNT de cores variadas, E.V.A, livros, microfones, tablets, entre outros.

4. PROJETO DE ENSINO

Com o tema “Poesia, voz do coração, expressão da alma”, a poesia fez uma imersão nos espaços educativos, assegurando às crianças o desenvolvimento de habilidades importantes para a vida, pois possibilitou-lhes criar, sonhar, imaginar e inventar, integrando múltiplos sentidos presentes na dimensão do concreto e do imaginário. Tal integração é importante para o desenvolvimento da sensibilidade, visto que nas palavras poéticas estão

envolvidos os sentimentos, as emoções, as descobertas, o imaginário e o encantamento, o que contribui para a formação integral da criança e o ajudará entender melhor sua participação no contexto social.

Este projeto resultou da vivência da ação educativa onde se desenvolveu um crescente interesse e apreciação pelo texto poético, bem como a curiosidade que esses alunos apresentaram por conhecer alguns poetas brasileiros. Seu desenvolvimento se deu no período de 25 de agosto a 28 de setembro, foi pautado em uma metodologia diversificada. Foi proposto o seguinte cronograma:

- **25/08/2023** – Sensibilização para o tema, distribuição de convite para os alunos, dentro do envelope contendo a poesia “Convite” de José Paulo Paes.
- **28/08/2023** – Leitura do poema: O homem, as viagens de Carlos Drummond, seguido de ilustração.
- **31/08/2023** – Trabalho com a poesia “Jogo de bola”, de Cecília Meireles, começando com um jogo rola a bola.
- **05/09/2023** – Leitura e vivência, com a lupa, da poesia Pontinho de vista, de Pedro Bandeira, trazendo reflexões sobre opiniões diferentes.
- **12/09/2023** – A poesia Tanta Tinta foi introduzida como uma atividade de artes plásticas (arte abstrata), depois foi feita a leitura da poesia.
- **15/09/2023** – Quem é o poeta? Esse dia foi marcado pelo conhecimento acerca dos poetas trabalhados.
- **18/09/2023** – Dia de receber uma poetisa para falar sobre o processo de criação. Depois as crianças foram produzir seus poemas.
- **21/09/2023** – Hoje é dia do brinquedo, cada aluno trouxe um brinquedo para a escola e conheceu a poesia, Brinquedos de Elza Beatriz.
- **25/09/2023** – Com materiais recicláveis, aconteceu a oficina de brinquedos que eram citados no poema.
- **28/09/2023** – Sarau de poesias com a presença de familiares e demais alunos da escola.

Assim, o planejamento foi organizado em três etapas. A primeira etapa foi feita com um convite, a partir da poesia de José Paulo Paes. A poesia foi declamada pelos professores de forma lúdica apresentando os brinquedos citados no poema. Em seguida, outras poesias foram lidas, declamadas e ilustradas pelos estudantes.

Na segunda etapa, Qual a estrutura do poema?, as crianças leram mais poemas de autores diversos, estudaram e conheceram os conceitos estruturais do gênero textual; verso, estrofe, rima, ritmo e temática das poesias. Analisaram poemas e confeccionaram livros com poemas de autoria deles. Fizeram ilustrações para poemas de alguns poetas e também para os poemas que eles mesmo produziram, fazendo exposições nos espaços coletivos da escola.

A última etapa do projeto aconteceu com um Sarau de Poesias, onde as crianças tiveram a oportunidade de socializar suas produções, tanto artísticas tanto de produção escrita, para os alunos das outras séries da escola. A declamação, com dramatização e musicais foi o ponto alto do projeto, pois foi possível observar as habilidades de expressão gestual, corporal e postural que foram desenvolvidas no decorrer do projeto.

A percepção de que brincar com a poesia pode ser uma atividade prazerosa, permitin-

do ainda a construção de conhecimento acerca do gênero literário, se constituem motivo relevante pelo qual me mobilizou a propor o desenvolvimento desse projeto de ensino.

Se a educação visa levar a criança a descobrir a realidade em que está inserida, a ver realmente as coisas e os seres com quem ela convive, a ter consciência de si mesma e do outro, a se comunicar de maneira assertiva, a poesia destaca-se como um dos mais adequados recursos didáticos.

Em relação ao processo avaliativo, levou-se em consideração que desde pequena, a criança tem contato com o universo da música, mediado pela voz da mãe que entoava canções de ninar, esse contato se ampliou com a descoberta da poesia despertando a sensibilidade, a criatividade e a imaginação, sendo assim, esses três elementos foram o principal foco da avaliação.

Conscientes de que essa avaliação deve ser processual, os alunos foram observados durante todo o processo de leitura e produção, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero, bem como o domínio discursivo adquirido ou ampliado no decorrer do desenvolvimento do projeto e o nível de interesse de participação.

Levando em consideração que cada criança é singular e, nessa condição tem ritmos próprios, há que se valorizar a autoavaliação como forma de proporcionar uma reflexão acerca de si mesmos, das suas emoções. Isso significa que “nada pode dispersar o olhar do aprendiz sobre o seu próprio processo de aprendizagem” (Antunes, 2006, p. 164). Sendo assim, o processo de avaliação foi processual e formativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se observou fundamentalmente com o projeto “Poesia, voz do coração, expressão da alma” foi que se pode construir conhecimentos a partir do diálogo entre cognição, a oralidade e a sensibilidade lançando mão do lúdico. Fica evidente também que a utilização contínua da poesia como instrumento de aprendizagem possibilita uma desenvoltura maior na relação entre o movimento, a percepção do sentido e a sensibilidade acerca de si mesmo e do outro.

Dessa forma, não há como ficar alheio ao fato de que a poesia precisa ser instrumento presente na escola, sendo o texto poético um recurso desafiador no sentido de desenvolver habilidades de criatividade de imaginação, ampliando a versão e concepção do mundo.

Enfim, acreditamos que todos que trabalham com ou para a criança estão imbuídos de intencionalidade educativa séria e compromissada. Então como ignorar as contribuições do texto poético para a formação desses seres em desenvolvimento? Cabe ao agente educacional mais próximo do aluno (o professor), compreender que a natureza mágica da palavra atrai, espontaneamente as crianças, estabelecendo, a partir desse encantamento, um canal facilitador para a construção de novos conhecimentos e descoberta de novos saberes.

Referências

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- BANDEIRA, P. **Mais respeito, eu sou criança**. São Paulo: Moderna, 1994.
- BORDA, Ângela Meyer. **O brincar na Educação Infantil**. In. Brasil/MEC. São Paulo, 2000.
- GANEM, Eliane. **A fada desencantada**. Editora José Olympio, 17ª edição, 2011.

- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- JOSÉ, E. **Um jeito bom de brincar**. São Paulo: FTD, 2002.
- MACHADO, Ana Maria. **Histórias meio ao contrário**. Editora Ática, 26ª edição. São Paulo, 1979.
- MEIRELLES, C. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- MORAES, V. **A arca de Noé: Poemas infantis**. São Paulo: Companhia da Literatura, 1991.
- PAES, J. P. **Olha o bicho**. 11ª ed. São Paulo: Ática, 2003.
- QUEIROZ, Bartolomeu Campos. **Onde tem bruxo, tem fada**. Editora Moderna, 1ª edição, 2019.
- ROCHA, Ruth. **O reizinho mandão**. Editora FTD, 1ª edição. Rio de Janeiro, 1998.
- ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

4

AS CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS DE MONTESSORI NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE CONTRIBUTIONS OF MONTESSORI THEORIES IN
EARLY EDUCATION

Vanessa Cristina Sena Martins

Resumo

O presente estudo versa sobre as principais contribuições das teorias Montessorianas na Educação Infantil. O método Montessoriano foi criado pela médica Maria Montessori, a qual aborda que a criança consegue desenvolver seu aprendizado brincando, através de atividades lúdicas e objetos manipuláveis, traçando um conhecimento independente, no qual o professor assume o papel de mediador nesse processo, interferindo apenas quando necessário. As contribuições do método, baseiam-se na centralização da criança e de seu desenvolvimento integral. Neste estudo, objetivou-se reconhecer na literatura de que forma o método de Montessori auxilia no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. A metodologia adotada foi a revisão de literatura com abordagem qualitativa das discussões. A literatura demonstra que o método de Montessori beneficia as crianças, o qual permite que elas se tornem aprendizes ativos, responsáveis e autoconfiantes, enquanto desenvolvem uma compreensão profunda e duradoura do mundo ao seu redor, durante a Educação Infantil. As discussões acerca de tal método são amplas e diversas. Com diferentes abordagens, o supracitado método é respeitado e adotado em muitos países, bem como é discutido em diversas áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Método Montessori. Educação Infantil. Desenvolvimento Infantil.

Abstract

This study deals with the main contributions of Montessori theories in Early Childhood Education. The Montessori method was created by the doctor Maria Montessori, who states that children can develop their learning by playing, through playful activities and manipulable objects, tracing independent knowledge, in which the teacher assumes the role of mediator in this process, interfering only when necessary. The contributions of the method are based on centering the child and their integral development. In this study, the objective was to recognize in the literature how the Montessori method helps in the development of children in Early Childhood Education. The methodology adopted was a literature review with a qualitative approach to discussions. Literature demonstrates that the Montessori method benefits children, allowing them to become active, responsible and self-confident learners, while developing a deep and lasting understanding of the world around them, during Early Childhood Education. Discussions about this method are broad and diverse. With different approaches, the aforementioned method is respected and adopted in many countries, as well as being discussed in different areas of knowledge.

Keywords: Montessori method. Child education. Child development.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil corresponde a primeira etapa da Educação Básica, atendendo crianças de 0 a 5 anos de idade. Faz-se, necessário que ao longo dessa etapa as crianças desenvolvam habilidades de desenvolvimento físico, intelectual, cognitivo e afetivo. Resalta-se a relevância do professor nesse processo de descobertas. Nesse contexto, é necessário que os professores estejam capacitados a pensarem em diferentes metodologias para facilitar o aprendizado dos pequenos.

O método Montessoriano foi criado pela médica Maria Montessori (1870-1952), o qual aborda que a criança consegue desenvolver seu aprendizado brincando, através de atividades lúdicas e objetos manipuláveis, traçando um conhecimento independente e livre. O professor assume o papel de mediador nesse processo, interferindo apenas quando necessário. As contribuições do método, baseiam-se, na centralização da criança, bem como fornece condições favoráveis ao seu aprendizado e crescimento.

Justifica-se que a pesquisa é relevante no campo da educação, uma vez que, o método de Montessori auxilia a criança a desenvolver um aprendizado mais livre e autônomo, com elementos que contribua para o seu desenvolvimento integral ao mesmo tempo que despertam o seu interesse e curiosidade pelo aprendizado. Parte-se que, o ambiente, bem como os materiais utilizados na Educação Infantil são fundamentais no processo de desenvolvimento pleno da criança.

Mediante o exposto, estima-se que, o ambiente e suas configurações quando preparado de forma adequada proporciona à criança autonomia para construir seu próprio conhecimento. Dito isso, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tenta responder o seguinte problema de pesquisa: De que forma o método Montessori pode auxiliar no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil?

Tem como objetivo geral reconhecer na literatura de que forma o método de Montessori auxilia no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Bem como, os objetivos específicos: 1. Explicar o método de Montessori e suas contribuições para a Educação Infantil; 2. Discutir acerca das vantagens da aplicação do método na Educação Infantil; e 3. Mostrar a inclusão do método Montessoriano no desenvolvimento da criança nesta etapa educacional.

A metodologia adotada foi a revisão de literatura a partir de uma perspectiva qualitativa. Entende-se que pesquisa dessa natureza é uma forma de aprofundamento e análise de um conhecimento em que se utiliza fontes de informações e estudos anteriormente construídos e disponíveis no formato impresso ou eletrônico, no qual obtêm-se resultados sobre determinado tema. Já a abordagem de natureza qualitativa permite ao pesquisador compreender as representações dos fenômenos humanos gerados socialmente e suas implicações nas relações humanas considerando hábitos, valores, crenças, costumes entre outros.

2. MÉTODO MONTESSORI: CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil no Brasil passou por um significativo percurso histórico até chegar ao que é hoje, percurso esse, marcado por mudanças de percepções acerca da primeira infância e na forma como a sociedade encara a Educação voltada para as crianças. Até meados do século XIX, a Educação Infantil não era uma preocupação central na socieda-

de brasileira. As crianças eram consideradas adultos em miniatura, acreditavam que elas aprendiam na mesma proporção dos adultos, ou seja, não havia uma educação exclusiva para esse público. A ênfase estava na Educação Formal e no preparo para a vida adulta. Segundo Paschoal e Machado a Educação Infantil nesse período era de responsabilidade exclusiva da família.

Historicamente, a educação da criança era de competência exclusiva da família, pois era através do convívio familiar, em contato com adultos e outras crianças, que ela interagia com sua cultura, embora sua participação na sociedade ainda fosse bastante limitada (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 81).

Diante do exposto, percebe-se que, a criança aprendia de acordo com seu convívio diário com a família. No entanto, as ideias de Filósofos e Pedagogos como Jean Jacques Rousseau (1712-1778) e Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), tiveram considerada influência na percepção da infância como uma fase única do desenvolvimento cognitivo, físico e afetivo.

Com a chegada do século XX, foram dados os primeiros passos em direção a Educação Infantil no país. Os primeiros Jardins de Infância começaram a surgir no Brasil, sendo o primeiro aberto em 1927, marcando o início dessa modalidade educacional. Já nos anos de 1930 a 1940, teve-se as influências de educadores como Anísio Teixeira (1900-1971) com as ideias da Escola Nova, a qual visava uma educação centrada na criança e adaptada às suas necessidades individuais.

Tais ideários ajudaram a fortalecer a visão da Educação como um processo que leva em consideração as especificidades e potencialidades características da criança. No entanto, foi a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que obteve marcos significativos para a Educação Infantil, pois o citado documento trouxe em seu bojo o reconhecimento a primeira infância como um direito da criança sendo dever do Estado e da família em garanti-la.

Isso levou a expansão de creches e pré-escolas, embora muitos desafios ainda persistissem, como a falta infraestrutura adequada e a formação de profissionais adequados. Na década de 1990, tem-se uma Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Com base nessa lei a criança passa a ter sua autonomia e identidade valorizadas nos ambientes públicos e privados. Mediante essa perspectiva o citado documento em seu artigo 3º, dispõe que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990, Art. 3).

Em seguida, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a qual trouxe definições mais claras sobre a Educação Infantil, estabelecendo sua inclusão na Educação Básica e determinado que ela deve ser oferecida para crianças de 0 a 5 anos. Além disso, a LDBEN enfatizou a importância da abordagem pedagógica nessa etapa, não se limitando apenas ao cuidado. Desde a LDBEN houve investimentos em infraestrutura e na formação de professores para a Educação Infantil. Através de políticas

educacionais como o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 o Ministério de Educação e Cultura (MEC) estabeleceu metas para ampliar o acesso à Educação Infantil e melhorar a qualidade do ensino oferecido. Nos anos 2000, foi implementado as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNS), a qual define em seu artigo 4º a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

No panorama atual, esta é a definição de infância das instituições de Educação Infantil, valorizando a criança como sujeito de direitos e criador de cultura. Ademais, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, que substitui os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) de 1997. Conforme definido pela LDBEN, a base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas da Educação Básica em todo o Brasil. Na Educação Infantil, tem-se, cinco competências e dois eixos estruturantes que devem ser desenvolvidos pela criança até o final da Educação Infantil.

Em virtude dos fatos mencionados, percebe-se que, a Educação Infantil passou por um percurso de reconhecimento gradual em relação a infância, bem como da necessidade de oferecer uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. Contudo ainda persistem muitos desafios a serem superados até os dias atuais no tocante essa modalidade de ensino, tais como: a universalização do acesso à Educação Infantil, principalmente em regiões menos desenvolvidas, a qualidade do ensino, metodologias de ensino, adequação dos espaços e valorização dos profissionais da área, entre outros.

As Metodologias de Ensino, evoluíram ao longo do tempo, influenciadas por teorias pedagógicas, avanços tecnológicos e mudanças nas percepções sobre a educação. Atualmente, nas escolas do Brasil, uma variedade de metodologias de ensino são utilizadas para atender às diversas necessidades e contextos educacionais. As principais metodologias empregadas nas escolas do país são; Metodologia Construtivista, esta baseia-se nas teorias do biólogo Jean Piaget (1896 -1980), enfatiza a construção ativa do conhecimento pelo aluno. As aulas são projetadas para estimular a exploração, investigação e resolução de problemas, promovendo a participação e desenvolvimento do pensamento crítico. De acordo com Piaget quando uma criança interage com o mundo à sua volta, ela atua (interna e externamente) e muda a realidade que vivencia (FOSSILE, 2010).

Metodologias Ativas, colocam o aluno como protagonista no processo de ensino-aprendizagem, por meio de recursos variados como sala de aula invertida, gamificação, tecnologia assistida entre outras. O foco dessa metodologia se concentra principalmente no aluno, sendo o professor um mediador no processo (GARCIA; RÊGO, 2020). Por outro lado, a Metodologia Tradicional se baseia nas interações em sala de aula entre professores e alunos. Assim, o professor é o detentor do conhecimento, que é passado aos alunos pela transmissão de conteúdos escritos (LIBÂNEO 1985). Ao final do período letivo, os alunos são submetidos à avaliações escritas ou orais. Independentemente do tipo de avaliação, ela tem como objetivo quantificar em notas se os conteúdos das aulas foram de fato assimilados.

Além disso, as Metodologias Montessorianas, embora menos comum, no Brasil há em torno de 100 (cem) escolas que se inspiram em Maria Montessori e adotam suas abordagens. Os princípios dessa metodologia são as atividades práticas e manipulativas adap-

tadas às necessidades individuais das crianças, permitindo um aprendizado autônomo e livre.

Maria Montessori, nasceu em 1870 na cidade de Chiaravalle-Itália. Filha de um militar e político conservador e de uma dona de casa, possuía uma família tradicional católica. Segundo Kramer (1988) a primeira infância de Maria foi marcada por conflitos e revoluções em seu país, como a Unificação Italiana e o conflito entre Igreja e Estado. Aos cinco anos de idade, mudou-se com sua família para Roma. Os pais de Maria tinham o objetivo de oferecer melhores oportunidades de estudo para a filha.

Em meados dos anos de 1900, Montessori já era diretora do Instituto Ortofrênico de Roma considerada uma instituição de pesquisa e ao mesmo tempo uma escola modelo para crianças com deficiências (POLLARD, 1990). Durante o período em que esteve sob o comando da Instituição, ela conseguiu concluir que os métodos aplicados as crianças que não possuem deficiências auxiliam no desenvolvimento e libertação da personalidade das crianças com deficiências.

A repercussão de seus trabalhos logo atraiu o interesse do Ministério da Educação. Tornando-se diretora de uma creche infantil em 1907. Com o apoio do Governo de Roma, Montessori abriu sua primeira “Casa das Crianças”, de acordo com Lagoa (1981), as crianças eram tímidas, choravam e pareciam ter medo de tudo. A impressionante transformação dessas crianças através do Método Montessori chamou a atenção do mundo inteiro; foi a primeira vez que a mesma aplicou o método de maneira abrangente.

Nesse período, Montessori dedicou-se oficialmente ao trabalho pedagógico abdicando de sua profissão médica. Pois tinha o interesse não só pela educação das crianças, mas na ampliação de sua visão. Em 1913, Montessori ministrou o 1º Curso de Formação para professores, pois esta preocupava-se em preparar os docentes que iriam preparar a formação dos educandos (MONTESSORI, 2017). Vale lembrar que, Montessori nesse período já reconhecida internacionalmente por seu método de educar o que possibilitou abertura de possibilidades para ela. A mesma participou de várias conferências e palestras inclusive na Casa Branca Americana.

Teve dedicação exclusiva à formação integral das crianças, respeitando seus ritmos individuais e promovendo a aprendizagem livre, deixou uma marca que perdura até os dias atuais para a Pedagogia Moderna. Seu legado é presente nas escolas que adotam suas metodologias e no reconhecimento global da importância de oferecer às crianças um ambiente de aprendizado que estimule sua curiosidade, criatividade e autodescoberta.

3. VANTAGENS DA APLICAÇÃO DO MÉTODO MONTESSORIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVES CONSIDERAÇÕES

Historicamente o Método Montessori chega para romper com os paradigmas do ensino considerados tradicionais, com o objetivo de trazer uma nova perspectiva para a criança, uma vez que a educação para esse grupo ocorria de forma rígida e sem levar em consideração o bem-estar de fato da criança. Montessori acreditava que para o processo de ensino-aprendizagem da criança ser bem sucedido, deveria ocorrer de forma livre e independente. Sendo o ambiente de grande auxílio em tal processo. Segundo Lancilloti (2010), a adaptação do ambiente às necessidades e a personalidade das crianças é primordial para a obtenção de uma aprendizagem de qualidade.

Um ambiente adequado para Montessori seria aquele cuidadosamente projetado para criar um espaço propício ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Esse am-

biente é uma das características distintivas da abordagem Montessori e tem sido amplamente reconhecido por seu impacto positivo no desenvolvimento infantil. De acordo com Montessori (1965), primeiramente faz-se necessário criar um ambiente adequado, onde a criança possa agir tendo em vista uma série de objetivos, canalizando, assim, dentro da ordem, sua irreprimível atividade para o próprio aperfeiçoamento.

O ambiente precisa ser caracterizado por sua ordem de organização. Os móveis e os materiais educativos são colocados de maneira acessível para as crianças. Além disso, o ambiente é projetado para promover a independência das crianças. Isso inclui, por exemplo, mobiliário de tamanho adequado para que elas possam alcançar e usar os materiais por conta própria, bem como acessórios práticos, como lavatórios e áreas de alimentação, que incentivam a autonomia nas atividades diárias.

Por outro lado, é considerado também as cores suaves, materiais naturais e uma decoração simples que criem um ambiente sereno. A ênfase está na beleza e na simplicidade, evitando distrações desnecessárias. O que faz o método Montessori ser diferente é que nele as crianças têm liberdade para escolher as atividades que desejam realizar no ambiente, proporcionando o desenvolvimento da autonomia, assim como a responsabilidade pelas escolhas.

Para Montessori (1965), o espaço da escola também é outro ponto de relevância a qual sugere que essa seja construída pensando na criança, assim, a ambiência deve ser pensada com paredes de cores alegres; janelas e portas com fechos baixos; lavatórios em altura conveniente; mobiliário madeira leve, composto de mesas e cadeiras pequenas ajustadas ao tamanho da criança e armários calculados para que elas abram e fechem com facilidade. Tudo isso para dar à escola um cenário semelhante de casa e que as crianças possa se deslocar e arrumar o ambiente.

No tocante aos educadores e responsáveis, Nérici (1986), diz que no método em questão, os trabalhos das crianças sempre recebem uma mensagem, como “muito bem” e “parabéns”, como forma de estabelecer constantemente o contato afetivo entre professor e o público em tela. Nesta direção, o professor também direciona a criança na utilização de materiais educativos, promovendo diferentes aprendizagens. Para tal, Montessori destaca a relevância da aplicação do método em parceria entre professor e os responsáveis das crianças, uma vez que tal parceria é positiva e somática às aprendizagens. Para ela, o adulto preparado nesse processo é aquele que confia e observa o desenvolvimento da criança.

Tal método é construído sobre seis pilares fundamentais, sendo eles: autoeducação; educação como ciência; educação cósmica; ambiente preparado; adulto preparado e criança equilibrada. Os citados pilares são essenciais para entender a abordagem do método e de como ele se diferencia das demais metodologias. Na autoeducação a criança adquire o conhecimento de forma espontânea, sem influências externas, pois para Montessori a criança possui a capacidade inata de aprender, andar, comer e falar sozinha. De acordo com Pinto (2005, p. 68) - “a autoeducação seria: o processo que a criança desenvolve e aprende sozinha, que as mesmas aprendem os estímulos iniciais tais como: andar, falar, comer, pegar, reconhecer voz e aparência, receber e fazer e carinho.”

O pilar educação como ciência deixa a criança livre para expressar sua própria visão de mundo que o rodeia, enquanto o professor permanece atento, observando o desenvolvimento, comportamento e o processo de aprendizagem. Já os pilares ambientes e adultos preparados, como já mencionado correspondem à preparação adequada do ambiente, bem como a parceria entre pais e professores. Tendo em vista que para se obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem esses aspectos devem ser levados em consideração. Por outro lado, o pilar referente à criança equilibrada seria aquela que progredi con-

forme sua fase de desenvolvimento. Uma vez que, a criança nasce com um “guia interior”, conforme aponta Montessori.

Dentre os materiais de apoio mais conhecidos se destacam: materiais dourados; sensoriais; letras móveis e àqueles de vida prática. Vale ressaltar que cada material deve ser projetado a fim de ser manipulado, pois é uma das formas de tornar o aprendizado ativo e autodirigido. Os materiais dourados, são utilizados para ensinar conceitos matemáticos, por meio de cubos, placas e barras que representam unidades, dezenas, unidades de milhar, entre outros.

A relevância em utilizá-los consiste na criatividade de seus formatos, os quais auxiliam no aprendizado mais dinâmico e autônomo, diferentemente das metodologias tradicionais, comumente adotadas no ensino de matemática. Já os materiais sensoriais, estimulam os sentidos, bem como contribuem na desenvolvimento da curiosidade, criatividade e coordenação motora, ao mesmo tempo que facilitam abordagens práticas e experienciais. Além disso, são relevantes na evolução cognitiva, sensorial e social das crianças.

Em contrapartida, as letras móveis correspondem às letras do alfabeto, as quais podem ser manipuladas pelas crianças, principalmente para formar palavras e frases, sendo essencial no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, esse tipo de material. Por fim, os materiais de vida prática, se referem aos itens utilizados para ensinar habilidades práticas da vida cotidiana, como amarrar sapatos, lavar e dobrar roupas, entre outros, sendo relevantes no desenvolvimento da autonomia das crianças. Pinto (2005, p. 62) destaca que “qualquer objeto existente no cotidiano social e escolar pode ser considerado material de vida prática”. Logo, através desses materiais as crianças podem realizar atividades práticas de seu dia a dia. Bem como tais materiais promovem o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

4. COMO INCLUIR O MÉTODO MONTESSORIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

A inclusão do Método Montessori na Educação Infantil requer uma compreensão profunda de seus princípios, bem como ambientes preparados, nos quais seja explorado a independência e o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, para que o método de fato seja bem sucedido, faz-se necessário atenção na preparação do ambiente, assim como nas práticas educacionais. Nesta direção, Melo (2022, p. 14), reforça:

A fim de tornar o ambiente mais acessível, não só as mesas e cadeiras, mas toda a mobília pensada pela educadora permite que a criança alcance o que deseja, como por exemplo, livros e pertences em uma estante sem que precise constantemente do auxílio de um adulto, fortalecendo assim sua autoconfiança e liberdade.

No tocante à etapa da Educação Infantil, Melo (2019) menciona o método como sendo um “facilitador do ensino” de acordo com o autor, o método proporciona um ambiente de aprendizado que coloca as crianças no controle de seu próprio desenvolvimento. Desse modo, o espaço precisa oferecer uma estrutura arquitetônica que permita às crianças uma livre locomoção, bem como o acesso aos materiais de aprendizado de forma independente. Melo (2022, p. 10), tece uma crítica acerca dessa perspectiva, para ela, esse é um dos grandes desafios do método, pois

De fato, aceitar que a vida, ou melhor, a criança tem a capacidade de agir

autonomamente talvez seja a maior dificuldade para aqueles adultos que tiveram suas vidas permeadas pelo modelo tradicional de ensino. Em outras palavras, se colocar em segundo plano e possibilitar espaço para que a criança se desenvolva sem fazer interferências inúteis, se apresenta como uma incumbência bastante árdua para a maioria dos professores.

Nessa direção, os materiais são primordiais na quebra da barreira entre o que deseja o método e a prática tradicional do professor. Na busca de romper tais paradigmas, os materiais utilizados na aplicação do método em questão devem ser manipulativos, sensoriais e autodirigidos.

Tais materiais permitem que a criança desenvolva o raciocínio, os sentidos, a capacidade de associação e diferenciação, dentre outros. Visto isso, o controle de erro durante o manuseio da atividade fica a encargo dos próprios materiais, isto é, mesmo que a criança não consiga desenvolvê-los na primeira tentativa, o erro cometido por ela tende a ser evidenciado pelo próprio objeto, que não possibilita o avanço do mesmo fazendo então com que o próprio educando o perceba e volte para aperfeiçoá-lo. Logo, o material de desenvolvimento toma o lugar do ensino verbal; integra o controle de erro e permite que a criança se eduque mediante suas próprias iniciativas. O professor, assim, torna-se um guia da atividade espontânea (MELO, 2022, p. 17).

Cada material é escolhido para atender às necessidades e especificidades do desenvolvimento das crianças em diferentes estágios. Por outro lado, os professores devem apresentá-los às crianças de maneira demonstrativa e, em seguida, permitir que elas os explorem de forma independente.

Ou seja, não se trata de deixar a criança desamparada, mas sim em permitir que a mesma se liberte e se desenvolva em sua naturalidade, sem empecilhos e barreiras impostos por adultos. É notório que esse ainda é um desafio da nossa sociedade, e principalmente das nossas escolas, que por ter enraizado uma pedagogia tradicional de ensino, necessita constantemente controlar as ações dos alunos (MELO, 2022, p. 13).

Cavalcante e Ferreira (2021), comentam o quanto a abordagem lúdica é necessária no ensino. Os autores mostram como os pilares da educação, inclusive os do método Montessori podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem, principalmente as atividades lúdicas e criativas, as quais facilitam as aprendizagens, bem como incrementam os diversos aspectos da socialização das crianças, além de contribuírem no desenvolvimento cognitivo, o que favorece o ensino e aprendizagem de forma prazerosa. Um dos princípios fundamentais do método é a promoção da autonomia. As crianças têm liberdade para escolher atividades com base em seus interesses. Nesta direção, os professores assumem o papel de observadores diretos de todo o processo, intervindo apenas quando necessário. Tal dinâmica, promove a autorregulação, independência e responsabilidade.

Desse modo, o método prima pelo respeito ao ritmo de aprendizado de cada criança. Isso significa que as crianças avancem para conceitos mais ampliados quando estão prontas, em vez de seguir um cronograma rígido. Tal fato, por sua vez, elimina a pressão acadêmica e permite que cada criança evolua de acordo com suas próprias necessidades e especificidades, considerando a dimensão acadêmica, social e emocional. Para tal, Pessoa (2017) e Martins e Ferreira (2019), destacam a formação docente como primordial, para garantir a eficácia do método.

Segundo Braga (2019), o método possibilita o desenvolvimento da criança, não apenas das faculdades intelectuais, mas, também de sua capacidade de deliberação, iniciativa e escolhas independentes, juntamente com seus atributos emocionais. Ao promover tais capacidades, o método em questão, prepara as crianças para serem indivíduos autônomos, responsáveis e emocionalmente inteligentes, capazes de enfrentar os desafios da vida de maneira eficaz. Além disso, oferece vários benefícios a longo prazo às crianças que são inseridas em tais metodologias desde muito cedo. Montessori deixa claro que nesse processo todos “os educadores são sujeitos com capacidade de transformar. Ela orienta para não a reproduzir e sim configurar em seres inquieto, insatisfeito” (LIMA, 2007, p. 11).

Ainda sob a ótica de Lima (2007), para Montessori, o aprendizado é fundamental para o desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo, que a organização da rotina, do ambiente físico e dos materiais de ensino são primordiais na influência do aprendizado. Os materiais, frequentemente chamados de brinquedos pedagógicos, não apenas estimulam o aprendizado de maneira dinâmica, mas também desempenham um papel essencial na socialização da criança e no seu desenvolvimento autônomo.

Outro ponto, consiste no papel dos professores, que devem funcionar como orientador no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração a aprendizagem do aluno. Pessoa (2017), defende a ideia proposta por Montessori de que o professor é um orientador, mas para que possa exercer esse papel com êxito é fundamental estar atento à realidade em que seus estudantes estão inseridos.

Por outro lado, Melo (2022, p. 18) comenta que neste percurso, o professor pode contribuir de forma significativa. “Não somente preparando o ambiente, mas também desenvolvendo habilidades de observação, com paciência e respeito pelos fenômenos naturais da criança”. Martins e Ferreira (2019) oferecem perspectivas interessantes sobre o papel das atividades que demandam concentração e coordenação motora no processo de aprendizado das crianças. Para os autores, a aprendizagem precisa ser significativa, ou seja, é necessário trabalhar a partir das vivências das crianças, uma vez que, se tornará mais interessante para ela aprender por meio de suas vivências.

Outro questão apontada por Martins e Ferreira (2019), diz respeito a importância da liberdade e da expressão nas experiências educacionais das crianças. Eles ressaltam que dar liberdade à criança não significa permitir que ela faça o que quiser sem supervisão ou direção de um adulto. Em vez disso, enfatiza que as crianças devem ter a oportunidade de se expressar, compartilhar suas ideias e pensamentos, bem como participar ativamente de atividades que as interessem.

Logo, percebe-se a necessidade de equilibrar a liberdade e a autonomia da criança com a orientação dos docentes, a fim de criar um ambiente educacional estimulante e adaptado aos interesses individuais das crianças. Com isso, nota-se que a abordagem de Montessori é fundamental para promover o engajamento ativo e o desenvolvimento integral.

Além dos pontos mencionados, autores também destacam a importância do ambiente e dos espaços na aplicação do Método de Montessori, bem como os diferentes materiais do método. Nogaro, Anese e Ferrari (2020), abordam em seus estudos temas relacionados à metodologia de Montessori, as seguintes perspectivas: espaços amplos, organizados, iluminados, organizados de acordo com os materiais do método, entre outros. Sobre os materiais, os autores afirmam “[...] o ambiente não deve objetivar apenas o desenvolvimento de uma função específica, mas olhar para toda a personalidade da criança, dando-lhe a oportunidade de se integrar por meio das atividades” (NOGARO; ANESE; FERRARI, 2020, p.121).

Em contrapartida, os materiais didáticos desenvolvidos por Montessori têm o potencial de enriquecer o desenvolvimento da autonomia, aprimorar os sentidos, aperfeiçoar a coordenação motora e estimular a cognição, graças à interação entre o abstrato e o concreto. Assim, quando aplicados na Educação Infantil, eles oferecem contribuições significativas no processo de ensino e aprendizagem das crianças (CRUZ; CRUZ, 2019).

Desse modo, as discussões sobre o Método Montessori e sua aplicação são diversas e multifacetadas, refletindo a complexidade e a diversidade dessa abordagem educacional. No tocante à sua aplicação na Educação Infantil, destaca-se os seguintes elementos: a relação entre o professor e as crianças, a qual deve estar pautada de respeito, carinho, compreensão e empatia.

Além disso, essa relação deve considerar os estágios de desenvolvimento psíquico propostos por Montessori pautados na observação atenta e contínua. Por outro lado, se faz presente a necessidade de organização do ambiente e práticas adequadas à idade e especificidade das crianças, bem como as coordenadas dadas pelo método aqui em destaque, para assim, surtir eficácia no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

5. CONCLUSÃO

A literatura demonstra que o método beneficia as crianças, o qual permite que elas se tornem aprendizes ativos, responsáveis e autoconfiantes, enquanto desenvolvem uma compreensão profunda e duradoura do mundo ao seu redor. As discussões sobre o Método Montessori são amplas e variadas, refletindo a complexidade e a diversidade dessa abordagem educacional. Com as mais diferentes discussões, o método é adotado em muitos países e em diversas áreas do conhecimento.

Os estudos de Maria Montessori possuem fundamentos pedagógicos relevantes, que contribuíram e continuam contribuindo com a Pedagogia. A literatura aponta que tal método é possível de ser utilizado na Educação Infantil, contudo precisa ser discutido e adequado à educação contemporânea, e isso inclui a formação inicial e continuada de professores.

Constatou-se também que as atividades desenvolvidas pelo método em questão, proporcionam um leque de possibilidades, bem como de conhecimentos a serem explorados na Educação Infantil. Para tal, faz-se necessário considerar a estrutura física e pedagógica do ambiente escolar, os quais devem ser conforme os pilares do método, citados no decorrer deste trabalho.

Por outro lado, a literatura destaca que a eficácia do método é possível, uma vez que viabiliza o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças. O mesmo quando aplicado na Educação Infantil, permite que o público alvo participe ativamente do seu processo de aprendizagem, com auxílio dos pilares e dos educadores, a partir do material ofertado.

Também foi possível constatar na literatura que o método quando utilizado da forma adequada proporciona às crianças: autodisciplina, autonomia, independência e liberdade, bem como estimula um ensino e aprendizagem mais ativo. Dito isso, conclui-se que este trabalho no ato de sua divulgação pode contribuir com as teorias já existentes, assim como motivar outras discussões acerca do método e sua aplicabilidade na Educação, principalmente na etapa da Educação Infantil.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa** do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jul. 2023.
- BRASIL. **Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 22 jul. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 22 jul. 2023.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB 020/2009/Resolução CNE/CEB N. 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica, 2009. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN202009.pdf?query=INFANTIL. Acesso em: 22 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jul. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997. Disponível em: Acesso em: 2 jul. 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-lo-a-4o-series>. Acesso em: 22 jul. 2023.
- BRAGA, Sonia Maria Alvarenga. **A título de conclusão**. Disponível em: www.redepitagorasmaster.conexaopitagoras.com.br. Acesso em: 22 out. 2019.
- CAVALCANTE, E. D.; FERREIRA, M. C. P. L. **O lúdico para Maria Montessori**. 2021. Disponível em: <http://45.4.96.19/bitstream/aee/18150/1/Estela.pdf>. Acesso em: 08 out. 2023.
- CRUZ, Vi ane Edna; CRUZ, GiseleThiel Della. O Método Montessori e a construção da autonomia da criança na educação infantil. **Caderno Intersaberes**, v. 8 n. 15, p. 95-116, 2019. Disponível <https://cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/ew/1261>. Acesso em: 22 out. 2023.
- GARCIA, T.C.M; GARCIA, T.F; RÉGO, M.C.F.D. **Ensino Remoto Emergencial**: estratégias de aprendizagem com Metodologias Ativas. Rio Grande do Norte. Sedis UFRN (Secretaria ensinoremotoemergencial_6.pdf. Acesso em: 22 jul. 2023.
- KRAMER, Rita. **Maria Montessori**: a biography. foreword by Anna Freud. Chicago: University of Chicago, 1988. (Organização Montessori do Brasil). Disponível em: <https://larmontessori.com/maria-montessori-biografia-2/>. Acesso em: 3 ago. 2023.
- LIMA, Edimara. Maria Montessori conhecendo fundamentos, derrubando mitos. **Revista direcional escolar**. ano 3 – edição 27 – abril/2007
- LIBÂNEO, J. **A democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- MARTINS, Ana Carolina Braga de Almeida; FERREIRA, Raquel Ondeza. Maria Montessori e suas valiosas contribuições para a educação. **Revista Digital Simonsen**, nº10, maio, 2019. Disponível em: www.simonsenbr/restasimonsen. ISSN: 2446-5941. Acesso em: 24 out. 2023.
- MELO, J. M. D. et al. Educação Infantil no Método Montessori. **Revista Saúde e Educação**, v. 4, n. 2, p. 94-105, 2019. Disponível em: <https://ojs.fccvirtual.com.br/index.php/REVISTASAUDE/article/view/351/284>. Acesso em: 13 set. 2023.
- MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica**: a descoberta da criança. São Paulo, Flamboyant, 1965.
- MONTESSORI, M. **Pedagogia científica**: a descoberta da criança. Trad. de Pe. Aury Maria Azélio Brunetti. São Paulo: Kíron, 2017.
- MELO, Beatriz Gadelha. **Montessori e a autonomia da criança**: uma leitura da obra pedagogia científica. Orientador: Eduardo Américo Pedrosa Loureiro Júnior. 2022. 20 f. TCC (Graduação em Pedagogia) - Curso de

Graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/69995>. Acesso em: 12 out. 2023.

NÉRICI, Imídio G. **Metodologia de Ensino**. 2.ed. São Paulo. Atlas, 1986.

NOGARO, A.; ANESE, R A; FERRARI, R DE F. A atualidade de Montessori: e dênciasa partir da investigação das práticas pedagógicas na educação infantil. **Vivências**, v. 17,n. 32, p. 113-128, 14 dez. 2020. Disponível em: <http://re stas.uri.br/index.php/ vencias/article/ ew/140> Acesso em: 28 set. 2023.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A história da educação infantil no Brasil**: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 20 jun. 2023.

PESSOA, Astânia Ferreira. Método pedagógico montessoriano contemporâneo e suas implicações educação infantil. **Paraíba**, 2017. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/6233> Acesso em: 10 out. 2023.

PINTO, Manoel da Costa in Coleção Memória da Pedagogia, nº 3. **Maria Montessori**: o indivíduo em liberdade. Rio de Janeiro. Ediouro. Segmento Dueto, 2005

POLLARD, M. **Maria Montessori**. São Paulo: Editora Globo, 1990.

5

**A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA LUDICIDADE
E O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**LEARNING THROUGH PLAYFULNESS AND PLAYING IN
EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

Fabiana Gonçalves Pereira

Resumo

A ludicidade é o assunto de suma importância que norteia todo o trabalho que tem como tema a Aprendizagem através da ludicidade e o brincar na educação infantil que se mostra a relevância do envolvimento do lúdico nas atividades propostas do educador infantil na escola. O lúdico é uma ferramenta que a escola deve abrir espaço para que aconteça e o educador como profissional deve estar preparado para tornar suas atividades lúdicas. As atividades lúdicas precisam passar sentimentos de alegria, entusiasmo e prazer no que as crianças estão fazendo, além disso, o lúdico é uma ferramenta que faz parte do processo de aprendizagem da criança, pois assim, a criança é ensinada por meio da sua linguagem, que é através de brincadeiras e jogos. Por meio de brincadeiras e jogos é construído uma gama de aprendizados, no entanto, é preciso que essas atividades não sejam vistas somente como momentos de recreação, mas que tenham objetivos e habilidades a serem alcançados. A ludicidade depende somente de o educador entender que para trabalhar com crianças é preciso despertar o lado lúdico, a criança que existe no professor deve transparecer, sendo assim, a ludicidade envolve brincadeiras que precisam serem bem elaboradas, pois é o meio principal da construção do conhecimento e do desenvolvimento integral da criança. A atividade em que o brincar está presente se torna enriquecedora e significativa, oportuniza a criança se autoconhecer, se relacionar socialmente, ser protagonista, desenvolve o cognitivo e amplia seu conhecimento de mundo.

Palavras-chave: Ludicidade, Brincar, Brincadeira, Aprendizagem, Jogos.

Abstract

Playfulness is the subject of utmost importance that guides all the work whose theme is Learning through playfulness and playing in early childhood education, which shows the relevance of the involvement of playfulness in the proposed activities of the early childhood educator at school. Play is a tool that the school must make space for to happen and the educator as a professional must be prepared to make their activities playful. Playful activities need to convey feelings of joy, enthusiasm and pleasure in what children are doing, in addition, play is a tool that is part of the child's learning process, as this way, the child is taught through their language, which is through fun and games. A range of learning is built through fun and games, however, these activities must not be seen only as moments of recreation, but that they have objectives and skills to be achieved. Playfulness depends only on the educator understanding that to work with children it is necessary to awaken the playful side, the child that exists in the teacher must shine through, therefore, playfulness involves games that need to be well elaborated, as it is the main means of building the knowledge and the child's integral development. The activity in which playing is present becomes enriching and meaningful, it gives the child the opportunity to discover themselves, relate socially, be protagonists, develops cognitive skills and expands their knowledge of the world.

Keywords: Playfulness, To play, Joke, Learning, Games.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão do curso trata sobre a importância de abordar o lúdico nas aulas da educação infantil através das brincadeiras e jogos. Foi apresentado que a brincadeira quando realizada de forma lúdica na educação se torna um facilitador do processo de ensino e aprendizagem quando bem elaborada. O objetivo foi mostrar que a ludicidade tem o papel de garantir o aprendizado de forma interessante e demonstrar que o educador precisa estar preparado para exercer atividades lúdicas com o educando.

O lúdico na fase infantil se faz necessário para o próprio aprendizado da criança. A pesquisa apresentou a importância de o educador entender o processo infantil através do brincar. O educador precisa entender que é da natureza da criança brincar e estar atento em relação as suas atividades que precisam se relacionar com o lúdico. O lúdico não é tornar as atividades só de brincadeira sem nenhuma intencionalidade, mas sim, fazer da brincadeira um momento prazeroso com uma aprendizagem significativa.

A problemática desta pesquisa foi elaborada pelo seguinte questionamento: Como contribuir na aprendizagem da criança com a ludicidade? A partir desse questionamento a pesquisa mostrou o papel da Ludicidade e como esta contempla as brincadeiras no âmbito educacional sendo uma característica primordial no que diz a respeito à Educação infantil. Neste trabalho contém informações que as crianças precisam aprender na primeira infância através de brincadeiras que tenham relação com outras crianças e que o educador na educação infantil explore ao máximo das crianças com brincadeiras planejadas, que tenham objetivos.

O objetivo geral deste trabalho foi fazer um estudo sobre a importância do educador saber fazer o uso do lúdico e entender esse processo em seu planejamento, além de entender que as brincadeiras e os jogos não são somente para atividades recreativas, mas sim, como de forma de atividades para desenvolver o aprendizado do educando. O primeiro capítulo deste trabalho retrata sobre o processo lúdico na aprendizagem e a importância de se saber o que é o lúdico e os benefícios que a ludicidade pode colaborar para a educação infantil.

No segundo capítulo foi abordado que as brincadeiras e os jogos são essenciais para desenvolver habilidades e competências, durante a brincadeira a criança interage, se conhece, imagina, cria e exerce seu protagonismo. Dessa forma é importante pensar que a Ludicidade, brincadeiras e jogos devem cada vez ganhar mais espaço no âmbito da educação infantil. É importante relatar neste trabalho que o brincar sem direção do educador na escola, se torna um brincar livre sem compromisso com o aprendizado e em contrapartida o brincar que tem uma orientação pedagógica, ou seja, brincar mediado pelo educador estimula o cognitivo, social, motor, ou seja, desenvolve de forma integral a criança.

Conforme apresenta Lidia Silva Rodrigues (2013), para acontecer o processo de ensino e aprendizagem em relação as brincadeiras, a escola precisa ser um espaço que já tenha característica de um espaço que facilite o processo de exercer brincadeiras, ou seja, um espaço que permite a ideia do brincar. As brincadeiras permitem a criança vivenciar novas descobertas, assumir papéis e conhecer o outro e a si mesmo. Dessa forma, é fundamental que a escola compreenda que o contexto da educação infantil precisa ser um espaço que valorize o lúdico para uma melhor educação.

Neste presente trabalho o terceiro capítulo é abordado assuntos relacionados sobre a Base Nacional Comum curricular em relação a brincadeira e ao lúdico no processo de

aprendizagem da criança na educação infantil. A Base Nacional curricular menciona os campos de experiências que a educação infantil precisa abordar. É evidente que a brincadeira tem relação com os campos de experiência que a criança necessita vivenciar. A BNCC coloca a criança no centro da aprendizagem, considerando a forma que mais aprende.

O tipo de pesquisa realizado neste trabalho foi uma revisão de literatura, para tanto, realizou-se uma análise crítica de artigos e livros relacionados a temática em questão. A leitura de variados artigos e documentos como a Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil contribuíram para o desenvolvimento do trabalho. Este trabalho que foi realizado por meio de pesquisas proporcionou a reconstrução de pensamentos e conceitos alinhados ao tema.

2. O LÚDICO NA APRENDIZAGEM

A ludicidade é um tipo de instrumento pedagógico para o professor fazer uso em seu planejamento e para isso, o educador precisa saber do que se trata a ludicidade e como fazer uso dela para aprendizagem dos educandos. A ludicidade atualmente é uma ferramenta essencial para fazer parte do âmbito educacional, principalmente quando se trata da educação infantil que é a fase que exige que o educador desperte a criança que existe dentro dele para entender de fato o que é a educação infantil.

Segundo Vera Bacelar a respeito do conceito de Atividade Lúdica e a Ludicidade diz que:

[...] A atividade lúdica é externa ao indivíduo e pode ser observada e descrita por outra pessoa enquanto é realizada. Pode se dar em grupo ou individualmente, apresentando variações no seu formato, determinadas por gostos, preferências, cultura, regras pré-estabelecidas por uma instituição ou por quem a realiza.

Porém, a vivência lúdica, ou ludicidade, é interna ao indivíduo. É o estado interno que se processa enquanto o indivíduo realiza uma atividade lúdica. A atividade lúdica, como expressão externa, só será lúdica internamente se propiciar ao sujeito a sensação de plenitude, prazer, alegria. (Bacelar, 2009, p. 29-30).

O lúdico se torna um facilitador da aprendizagem quando atividade proposta pelo professor demonstra por meio da criança na brincadeira que ela está com sentimentos de alegria e de prazer no que está fazendo, ou seja, a criança precisa vivenciar o lúdico em uma determinada atividade. Nesse contexto, o educador entende que a ludicidade está relacionada ao sentimento sentido na brincadeira, sendo assim, a aprendizagem é por meio dessa vivência que a ludicidade proporciona, caso contrário, a proposta estabelecida pelo educador não está correspondendo a aprendizagem lúdica.

As atividades propostas por educadores devem ser pensadas na individualidade das crianças, assim como, a realidade do educando para que se vivencie o lúdico com uma aprendizagem significativa. A ludicidade não pode ser considerada para o educador apenas o brincar livre, mas sim, uma maneira de ver na brincadeira lúdica uma nova forma de aprendizagem que desperta nas crianças o prazer, o fazer e a interação com outras crianças. O ensino na educação ganha essa nova roupagem de se ter a ludicidade nas aprendizagens, pois, é contraditório a criança aprender como se fosse um adulto.

A ludicidade é relevante na prática do professor da Educação Infantil, através do lúdico

a aprendizagem se torna mais eficaz, assim como, proporciona maior qualidade no ensino para as crianças. É necessário que o educador saiba que está trabalhando com crianças e pense em um planejamento em que as atividades propostas explore a ludicidade. A ludicidade tem relação com as brincadeiras e essas características deve ser considerada no contexto da educação infantil. Nesse sentido, a forma que a criança mais aprende é brincando.

O aspecto lúdico torna-se importante instrumento na mediação do processo de aprendizagem, principalmente das crianças, pois elas vivem num universo de encantamento, fantasia e sonhos onde o faz de conta e realidade se mistura, favorecendo o uso do pensamento, a concentração, o desenvolvimento social, pessoal, cultural, facilitando o processo de construção do pensamento. (Modesto; Rubio, 2014, p.1-2).

Os autores citados demonstram a essência da criança e a relevância da ludicidade para o âmbito educativo. A ludicidade nada mais é do que um facilitador do processo de ensino e aprendizagem, por meio das brincadeiras as crianças se desenvolvem de forma integral. Uma atividade lúdica proporciona aprendizados extremamente importante para o contexto social das crianças. Nas brincadeiras lúdicas, por exemplo, as crianças aprendem valores importantes para o convívio em sociedade, como por exemplo, o respeito, a empatia e o compartilhar.

O professor de educação infantil carrega um desafio de assumir um papel de ser uma criança, não significa dizer que ele vai se tornar uma criança, mas sim, de se colocar no lugar da criança e pensar em qual forma a sua criança gostaria de aprender. O educador do âmbito da educação infantil necessita ser criativo e despertar para o mundo da ludicidade, pois não dá para educar crianças de uma forma que não envolva as brincadeiras e os jogos em suas atividades. Portanto, se o educador quer construir uma aprendizagem significativa sem tornar as aulas dos educandos tradicionais, precisa se tornar um educador que explore o lúdico em suas propostas.

É notório perceber que não é fácil trabalhar com a ludicidade, o só brincar não corresponde ser um educador lúdico, a ludicidade por meio da brincadeira não condiz com um simples passa tempo, ao contrário disso, exige-se do educador todo um planejamento de ideias pensando no espaço, nos objetos, no tempo, nas crianças, no contexto social dos alunos e nas habilidades que o educador quer que seus alunos desenvolvam no decorrer da atividade lúdica. Dessa forma, o educador deve compreender o que se trata a ludicidade na prática da educação, que é uma ferramenta indispensável no âmbito da educação infantil para desenvolver aprendizagens.

O lúdico, ferramenta importante na mediação do conhecimento, estimula a criança enquanto trabalha com material concreto, jogos, ou seja, tudo que ela possa manusear, refletir e reorganizar, a aprendizagem acontece com mais facilidade e entusiasmo, pois ela aprende sem perceber, aprende brincando. (Modesto; Rubio, 2014, p. 4).

Conforme afirmam os autores, as atividades propostas por educadores em relação a atividade lúdica proporcionam uma melhor aprendizagem, pois a criança está brincando, fazendo o que gosta de fazer. Enquanto a criança está brincando com outras crianças, se divertindo, sentindo prazer e alegria, ela estar adquirindo aprendizagem sem ser perceptível por elas mesmo. Desse modo, o professor se torna mediador da aprendizagem nas atividades que planeja de forma lúdica se envolvendo também nas brincadeiras ou nos jogos.

As atividades lúdicas para a criança, significa observar em suas brincadeiras a forma como lidam com seus sentimentos, a maneira que aprendem a esperar sua vez e a partilhar brinquedos. É através da brincadeira que a criança desenvolve seu senso de companheirismo, procurando entender regras e conseguir uma participação satisfatória em jogos de interação (Niles; Socha, 2014, p.86).

O relato dos autores, demonstra que por meio de brincadeiras lúdicas as crianças se desenvolvem em muitos aspectos relevantes para formação do indivíduo, por meio das brincadeiras as crianças desenvolvem o cognitivo e aprendem a se socializarem. Durante as brincadeiras exercem o protagonismo e se autoconhecem quanto pessoas que fazem parte de um meio social. O próximo capítulo aborda que os jogos e as brincadeiras são ferramentas essenciais para o processo de aprendizagem, pois, é por meio dessas ferramentas que a aprendizagem pode ser lúdica de forma significativa que se transformam em habilidades e competências.

3. BRINCADEIRAS E JOGOS

As brincadeiras e os jogos são dois meios importantes para a atuação do pedagogo contribuir para o desenvolvimento das crianças na educação infantil. As propostas de atividades da educação infantil devem inserir os jogos e brincadeiras como uma ferramenta que facilita o processo de ensino e a partir dessa ideia de jogos e brincadeiras, a aprendizagem passa a se tornar lúdica. É papel do educador olhar para estes meios de aprendizagem e aplicá-los de forma que o aluno tenha resultados significativos.

Os jogos na educação infantil se tornaram uma ferramenta educativa de grande relevância. Durante os jogos as crianças se desenvolvem de forma prazerosa e o educador por meio do jogo contribui para criança desenvolver seu cognitivo, raciocínio lógico, sobre regras que precisam ser respeitadas e sua relação com o outro de forma respeitosa, sabendo esperar sua vez. A exploração deste recurso proporciona para o educador momentos em que o aluno pode exercer sua autonomia e protagonismo, buscando resolver situações problemas que permita o aprendizado mediado.

Por meio do lúdico há o desenvolvimento das competências de aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer; desenvolvendo o companheirismo; aprendendo a aceitar as perdas, testar hipóteses, explorar sua espontaneidade criativa, possibilitando o exercício de concentração, atenção e socialização. O jogo é essencial para que seja manifestada a criatividade e a criança utilize suas potencialidades de maneira integral, indo de encontro ao seu próprio eu (Modesto; Rubio, 2014, p. 3).

É claro que os jogos servem como estímulos de aprendizagem, nesse sentido, o educador tem o papel de trabalhar não somente como uma ferramenta que estimula competição ocasionando conflitos para serem resolvidos, mas sim, como uma atividade que colabore para o desenvolvimento social, que melhora a relação com outras pessoas e que saibam entender as regras expostas em um determinado jogo. Durante a realização de um jogo a criança investiga, resolve, assimila, interage, raciocina, ou seja, o jogo no âmbito educacional deve ser visto principalmente como um meio de aprendizagem que coopera para o desenvolvimento integral.

É essencial que o jogo seja como fonte de aprendizagem, o educador por exemplo, a fazer um jogo de encaixe das cores está ensinando as crianças aprenderem as cores. Essa

atividade de jogo das cores é realizada com a mediação do professor, em um caso que a criança erre a cor correta, o professor pode auxiliar mostrando a cor certa. Nesse sentido, a criança está aprendendo a assimilar, treinar coordenação motora, cores, pensar e a ter protagonismo no que está fazendo. É possível observar que neste determinado jogo para trabalhar as cores, além do objetivo principal, a criança também se desenvolve em outros aspectos.

A discussão sobre a importância dos jogos e brincadeiras na educação vem se consolidando, pois, as crianças apresentam nessas atividades grande capacidade de raciocinar e resolver situações-problemas. Brincadeira ou jogo em sala de aula são importantes para o desenvolvimento social, pois existem alunos com dificuldade no relacionamento, que gera insegurança ou medo de perguntar suas dúvidas ao professor, mas que com a aplicação das brincadeiras e jogos surge a oportunidade de socializar os alunos, a cooperação mútua, participação em equipe na solução de situações-problemas propostas pelo professor oportunizando a troca de experiências entre os alunos e várias possibilidades para resolvê-los (Modesto; Rubio, 2014, p.3-4).

As autoras citadas acima reforçam o que já foi relatado sobre envolver os jogos nas atividades e sua devida importância. As atividades de jogos quando bem elaboradas proporcionam resultados positivos em relação ao aprendizado e fica a cargo do professor saber fazer escolhas de jogos de acordo com a faixa etária da turma que vai lecionar, buscando sempre jogos que enquanto as crianças jogam vivencie o lúdico, a brincadeira, ou seja, que durante o jogo proposto seja um momento de trocas, conversas e prazer no que estão fazendo. Dessa forma, a aprendizagem acontece de forma satisfatória.

A brincadeira no campo da educação infantil também é uma importante proposta de aprendizagem, pois através dela, a criança experimenta, imagina, cria papéis importantes da vida social, produzem cultura, se comunicam, se autoconhecem e expressam seus sentimentos. A criança durante uma brincadeira entende o mundo que vive e sua realidade, por isso, é de suma importância que as brincadeiras sejam pensadas no contexto do aluno, porque por meio delas as crianças realizam descobertas e reproduz a vida no momento da brincadeira.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação de Infantil (1998) relata importantes contribuições sobre as brincadeiras:

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer algumas de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (p. 27-28).

Fica claro que as crianças nas brincadeiras imitam alguém, assumem papéis diferentes em torno do que elas vivenciam no dia a dia, na família, no que assistem e observam. As brincadeiras fazem com que as crianças imaginem e crie seu próprio mundo por meio

da imaginação, ou seja, elas ressignificam o mundo adulto em uma brincadeira de faz de conta. É nessas brincadeiras simbólicas que as crianças têm a oportunidade de vivenciar aprendizagens relevantes que fazem da realidade que vivem diariamente.

É importante que o educador proporcione diversas brincadeiras que colaborem para as crianças recriar e ressignificar o que já sabem, como por exemplo, brincadeiras na areia que elas brincam que estão fazendo bolo igual observam em casa ou imaginar que estão na praia fazendo castelos de areia, brincado de casinha e entre outros. Esses tipos de brincadeiras são de suma importância, pois quando brincam estão criando histórias, interagindo com pares, imitando papéis e desenvolvendo a criatividade e autonomia.

As brincadeiras de maneira simbólicas colaboram para o processo de imaginação e criatividade, pois, quando brincam simbolicamente o faz de conta ganha destaque neste processo. Por isso, a importância também de disponibilizar para a criança materiais não estruturados que não são brinquedos industrializados, ou seja, caixas, cones, rolos de papel, latas, garrafas pet, areia, gravetos e entre outros, através desses elementos, a criança inventa, cria, imagina e fantasia sua própria brincadeira. A brincadeira com elementos não estruturados proporciona o protagonismo da criança em ação.

O educador nesse sentido, também pode pensar em uma brincadeira que proporcione o uso dos materiais não estruturados como um musical com o uso de latas, garrafas e gravetos para fazer sons ou uma brincadeira de investigação e observação da natureza com um binóculo feito de rolos de papel ou cones pequenos, ou seja, é proporcionar o brincar aprendendo de maneira lúdica e criativa. O próximo capítulo deste trabalho retrata sobre a importância e relação do brincar com a Base Nacional Comum Curricular.

4. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O BRINCAR

A BNCC é um documento normativo que relata as aprendizagens essenciais que a educação deve assegurar na educação básica em cada etapa. A BNCC precisa estar dentro dos currículos da educação com a parte diversificada de acordo com as características das regionalidades e locais dos educandos. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e em relação a essa etapa a BNCC deixa claro a relação da aprendizagem da criança com as brincadeiras, pois quando se trata de educação infantil, não tem como lidar com a criança como se fosse um adulto.

As interações e brincadeiras são eixos estruturantes nas práticas pedagógicas e são assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil são os de Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Levando em consideração esses direitos, o brincar está entre os direitos de aprendizagem da educação infantil e é evidente que é papel do educador levar a aprendizagem baseado nisto com intencionalidade educativa por meio da brincadeira.

Conforme a Base Nacional Comum curricular (2017, p.39) diz a respeito da intencionalidade educativa:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas.

A BNCC não descarta a brincadeira, pois é um meio essencial para o aprendizado e desenvolvimento integral da criança na etapa da educação infantil, por meio da brincadeira a criança experimenta, sente, socializa, interage, constrói e desconstrói, aprende sobre a natureza, cuida do outro e aprende regras. O educador tem o papel de planejar, colocar em prática as brincadeiras em que proporcionara essa gama de aprendizados no contexto da educação infantil, para isso, deve-se pensar em propostas de atividades lúdicas que fazem parte também da realidade do educando.

O documento normativo BNCC (2017, p.39) afirma que:

Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.

A concepção de brincar na BNCC demonstra que o educador precisa estar atento ao que almeja ensinar e alcançar e por mais que o brincar seja da essência e da natureza da vida humana e principalmente na fase infantil não compete ao educador em seu planejamento colocar o brincar como um momento apenas de recreação e livre, pois o educador precisa planejar suas atividades com a intenção de desenvolver habilidades e competências que contribuam no emocional, social, afetivo, resolução de conflitos, cognitivo, autoconhecimento e conhecimento do outro. A respeito dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil a BNCC (2017, p. 44) relata:

Na educação infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem a aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

A própria BNCC norteia o educador para a sua prática pedagógica no âmbito escolar na fase da educação infantil e para isso, o educador precisa usar este documento como uma base para o seu planejamento, é neste documento que orienta o educador sobre os objetivos de aprendizagem de acordo com a faixa etária da criança. É por meio dos objetivos de aprendizagem e os campos de experiência contidos na BNCC que o educador elabora suas atividades por meio da brincadeira e Ludicidade. A BNCC (2017, p.36) relata ainda como o brincar deve ser realizado:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes e espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

A BNCC é composta também com os campos de experiência, que se totaliza em cinco, esses campos de experiência tem relação com os saberes que as crianças devem se apropriar de acordo com suas experiências já vivenciadas. Através dos campos de experiências propostos pela BNCC o educador constrói atividades em que a BNCC em sua essência já vivencia o lúdico. É notório perceber que esse documento que rege o educador do seu planejamento colabora para realização de brincadeiras que agucem a aprendizagem dos educandos.

Nesse sentido, é importante que todo o brincar na educação da criança tenha relação com a Base Nacional Comum Curricular, pois na BNCC, mostra-se as competências e habilidades a serem desenvolvidas. A brincadeira planejada pelo educador na educação infantil de acordo com a BNCC não pode ser elaborada de qualquer maneira, sem uma base do que vai ser aprendido no momento do brincar. O brincar nesta fase da educação infantil é de suma importância que aconteça, desde que seja pautado nas habilidades e competências previstas no documento.

A BNCC tem como seus eixos estruturantes as interações e brincadeiras, suas propostas para a educação infantil são voltadas para a desenvolver a aprendizagem de forma lúdica, com interações e brincadeiras que passam divertimento, alegria, trocas com outras crianças e adultos. Portanto, realizar brincadeiras para as crianças com objetivos, é proporcionar diversas experiências com o outro e com o novo, é oferecer a oportunidade da criança se expressar por meio do brincar os sentimentos de forma espontânea.

É por intermédio da brincadeira que a criança é preparada para a vida, assimilando, integrando e adaptando ao meio em que vive, aprendendo com o outro a cooperar e conviver como um ser social. Desse modo, o momento do brincar proporciona prazer e diversão além de desafios e provocar o pensamento reflexivo da criança. (Pacheco *et al.*, 2021, p.4).

A aprendizagem de acordo com a BNCC não é um ensino em que somente o professor conduz, ou seja, o professor não é o centro, mas sim o aluno, nesse sentido, quando um professor elabora uma brincadeira ele estar mediando a aprendizagem e oportunizando o aluno a ser também protagonista de seu próprio aprendizado durante uma brincadeira. Na brincadeira a criança pode realizar descobertas, criar e se socializar com o outro aprendendo diversas habilidades novas que colaboram para o convívio em sociedade.

Portanto, a BNCC entende que a brincadeira é um dos eixos que possibilita uma aprendizagem de qualidade para a criança, respeitando o direito de brincar e a natureza de ser criança, que antes era não era considerado. Para a BNCC por meio das brincadeiras as aprendizagens são consolidadas, pois este, é o meio em que a criança mais aprende, interagindo com pares por meio do lúdico, que permite a imaginação, expressão, criatividade, interação, exploração e protagonismo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem é de suma importância, principalmente na etapa da educação infantil, pois é essencial entender o mundo da criança para garantir uma aprendizagem que tenha resultados positivos e significativos que se traduz na realidade do educando. Dessa forma a ludicidade se torna uma ferramenta pedagógica em que o professor precisa entender como funciona para ter o domínio e tornar o ensino para as crianças em uma atividade prazerosa, com alegria e interessante. O lúdico é proporcionar momentos de aprendizados que deixem os alunos envolvidos no processo da aprendizagem.

O estudo da ludicidade para aprendizagem proporcionou perceber que é um instrumento que o educador precisa se apropriar do seu uso nas atividades não como uma forma somente de recreação, mas como um instrumento que tenha objetivos. A ludicidade quando envolvida nas atividades colaboram para a interação da criança com o espaço, crianças e adultos, promove novos conhecimentos, é um meio de expressão, desenvolvem

a criatividade, autonomia e protagonismo. A aprendizagem lúdica se torna mais enriquecida, a criança aprende brincando e se desenvolve de forma integral.

As brincadeiras e os jogos são duas ferramentas importantes e o espaço da educação infantil é um lugar apropriado para acontecer esses tipos de atividades que permitem a ação lúdica e estimula o aprendizado da criança de forma prazerosa. Durante um jogo a criança está aprendendo a pensar, raciocinar, regras, cooperação, respeitar a vez do outro e se desenvolvendo socialmente. Os jogos e as brincadeiras possibilitam a criança se tornar atuante e protagonista na aprendizagem, pois são ferramentas que vai estimular na criança a concentração, a resolver situações- problemas, investigar, e a ajudar na relação com o outro.

E por fim deste trabalho de conclusão do curso, foi abordado a relação da Base Nacional Comum Curricular e sua relação com o brincar. Percebeu-se que a BNCC tem como seus eixos norteadores na educação infantil a interação e o brincar, portanto, é inadmissível que o educador pense em atividades sem que haja o lúdico e o brincar envolvido no processo. Quando se trata de criança é preciso respeitar sua natureza de ser criança, dessa forma a BNCC entende que a forma que a criança mais aprende é por meio das brincadeiras que permitem a interação das crianças entre pares e o ambiente em que ela está.

A BNCC é um documento que norteia o professor para a realização do planejamento, sendo assim, as brincadeiras propostas pelo educador devem estar em consonância com as competências e habilidades que fazem parte da BNCC. Fica ainda mais claro que o brincar não pode ser uma atividade de recreação sem habilidades a serem ampliadas ou desenvolvidas, pois o educador, deve saber o que ele quer desenvolver nas crianças a partir da brincadeira que ele está propondo. A própria Base (BNCC) influencia o professor ser lúdico, proporcionar atividades lúdicas é colaborar para o aprendizado da criança com qualidade e com entusiasmo.

Dessa forma, o professor deve sempre pensar na sua prática enquanto profissional da Educação Infantil e refletir se sua prática está colaborando para a aprendizagem e contemplando para promoção da ludicidade, gerando prazer e entusiasmos nas crianças durante a atividade. É importante que o educador perceba o quanto é importante que a ludicidade se faça presente em suas atividades, pois é uma ferramenta pedagógica que auxilia todo seu trabalho, se tornando um facilitador da aprendizagem para desenvolver novos saberes em que permita a criança estar no centro da aprendizagem e ele como o mediador da construção do conhecimento.

Referências

- BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e Educação Infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em 05 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 set. 2023.
- MODESTO, Monica, Cristina; RUBIO, J. A importância da ludicidade na construção do conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, p. 1-16, 2014. Disponível em: https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/monica.pdf. Acesso em: 7 set. 2023.
- NILES, R. P.; SOCHA, K. A importância das atividades lúdicas na Educação Infantil. **Ágora: revista de divulgação científica**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 80-94, 2015. DOI: 10.24302/agora.v19i1.350. Disponível em: <http://ojs.unc.br/index.php/agora/article/view/350>. Acesso em: 10 set. 2023.

PACHECO, M. A. L.; CAVALCANTE, P. V.; SANTIAGO, R. G. F. P.. **A BNCC e a importância do brincar na Educação Infantil. Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6383>. Acesso em: 1 set. 2023.

PEREIRA, D.C; SILVA, D. de S. **A importância do brincar para o desenvolvimento integral da criança na educação infantil. EDUCERE** – Revista da Educação, Umuarama, v.21, n.1, p. 111-130, jan./jun.2021. Disponível em: <https://ojs.revistasunipar.com.br/index.php/educere/article/view/7357>. Acesso em: 1 set. 2023.

RODRIGUES, Lídia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. 2013. 96 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SANTOS, A.; PEREIRA, J. **A importância dos jogos e brincadeiras lúdicas na Educação Infantil. REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 480-493, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/899>. Acesso em: 1 set. 2023.

6

A BRINQUEDOTECA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM INFANTIL

THE PLAYBRACE AS A SPACE FOR CHILDREN'S LEARNING

Marjury de Oliveira Castro

Lucimara Sampaio Basilio

Resumo

A brinquedoteca é um ambiente especialmente projetado para promover o desenvolvimento educacional e social de crianças na Educação Infantil, focando no ensino-aprendizagem de maneira lúdica e criativa. Desta forma, um projeto de ensino que tem como objetivo trabalhar a importância da brinquedoteca na educação infantil como recurso para a aprendizagem infantil é uma estratégia poderosa para tornar o aprendizado mais envolvente e prazeroso, como também estabelece as bases para um crescimento saudável e uma educação de qualidade. Aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando um ambiente enriquecedor e lúdico que estimula o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças de forma abrangente. Traz como objetivos investigar como a inclusão de brinquedotecas no currículo da Educação Infantil impacta positivamente no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais das crianças, avaliar a eficácia de estratégias pedagógicas, analisar a influência das brinquedotecas no desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, investigar como a implementação de brinquedotecas pode contribuir para a construção de competências emocionais e sociais. A metodologia utilizada trata-se de uma abordagem socioconstrutivista, baseada nas teorias de pensadores como Lev Vygotsky, destaca a importância da interação social e do ambiente colaborativo no processo de construção do conhecimento. Portanto, a consideração final sobre o tema da brinquedoteca na Educação Infantil e no ensino-aprendizagem é que, quando implementada de maneira eficaz e alinhada aos objetivos educacionais, a brinquedoteca desempenha um papel crucial na construção de uma base sólida para o futuro acadêmico e pessoal das crianças, promovendo um ambiente de aprendizado enriquecedor e significativo na primeira infância.

Palavras-Chaves: Brinquedoteca. Educação Infantil. Lúdico. Ensino-Aprendizagem

Abstract

The toy library is an environment specially designed to promote the educational and social development of children in Early Childhood Education, focusing on teaching-learning in a playful and creative way. In this way, a teaching project that aims to work on the importance of the toy library in early childhood education as a resource for children's learning is a powerful strategy to make learning more engaging and enjoyable, as well as laying the foundations for healthy growth and education. Of Quality. Improve the teaching and learning process, providing an enriching and playful environment that stimulates the cognitive, social and emotional development of children in a comprehensive way. Its objectives are to investigate how the inclusion of toy libraries in the Early Childhood Education curriculum positively impacts the development of children's cognitive and social skills, evaluate the effectiveness of pedagogical strategies, analyze the influence of toy libraries on the development of the teaching and learning process, investigate how Implementing toy libraries can contribute to building emotional and social skills. The methodology used is a socio-constructivist approach, based on the theories of thinkers such as Lev Vygotsky, highlighting the importance of social interaction and the collaborative environment in the process of knowledge construction. Therefore, the final consideration on the topic of the toy library in Early Childhood Education and teaching-learning is that, when implemented effectively and aligned with educational objectives, the toy library plays a crucial role in building a solid foundation for the academic and personal future. children, promoting an enriching and meaningful learning environment in early childhood.

Keywords: Toy library. Child education. Ludic. Teaching-Learning

1. INTRODUÇÃO

A brinquedoteca é um ambiente especialmente projetado para promover o desenvolvimento educacional e social de crianças na Educação Infantil, focando no ensino-aprendizagem de maneira lúdica e criativa. Nesse espaço, as crianças têm a oportunidade de explorar uma variedade de brinquedos, jogos e atividades que estimulam o aprendizado de forma divertida, ajudando no desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Como menciona Almeida (2023), a brinquedoteca é um espaço onde o infante podem experimentar situações do cotidiano e a criar, idealizar e desenvolver sua concepção de si mesmo, valores morais e a socialização com pares.

Ao oferecer um ambiente rico em estímulos e interações, a brinquedoteca desempenha um papel fundamental no processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância. Neste contexto, exploraremos a importância da brinquedoteca na Educação Infantil e sua influência no ensino-aprendizagem.

2. TEMA

A importância da brinquedoteca na aprendizagem infantil é um tema crucial, visto que o ato de brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A brinquedoteca é um ambiente projetado para promover a interação com brinquedos e jogos, onde as crianças podem explorar, experimentar e aprender de forma divertida e criativa.

A interação com brinquedos desafia as crianças a confrontarem suas experiências com a realidade vivida, e isso contribui para o desenvolvimento de várias habilidades. Almeida (2023) cita algumas estratégias que podem ser adotadas pelos educadores para contribuir no desenvolvimento de habilidades, como: estimular a exploração livre; criar objetivos e desafios; promover a socialização; oferecer variedade; e incentivar o compartilhamento.

Em primeiro lugar, o brincar estimula a imaginação e a criatividade, permitindo que as crianças criem cenários e histórias, o que é essencial para o pensamento abstrato e a resolução de problemas. Além disso, a brinquedoteca oferece oportunidades para as crianças praticarem habilidades sociais, como compartilhar, cooperar e resolver conflitos, à medida que interagem com seus colegas. Isso é essencial para o desenvolvimento das habilidades sociais que serão necessárias ao longo de suas vidas.

No contexto do ensino, a brinquedoteca pode ser um recurso valioso para escolas, pois permite que as crianças aprendam de forma ativa e participativa, com o objetivo de atender às necessidades de aprendizado das crianças. Ao proporcionar um ambiente onde a exploração é encorajada, as crianças podem assimilar conceitos de matemática, ciências, linguagem e muito mais de maneira natural e significativa.

Ademais, a brinquedoteca pode ser uma ferramenta essencial para a promoção do interesse pela aprendizagem, a autoestima e a autoconfiança da criança, à medida que as crianças adquirem novas habilidades e descobrem o prazer de explorar o mundo ao seu redor.

Em resumo, a brinquedoteca desempenha um papel fundamental na aprendizagem

infantil, estimulando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Através da interação com brinquedos e jogos, as crianças desenvolvem habilidades que são essenciais para o sucesso no ensino formal e para a vida em sociedade, tornando a brinquedoteca uma ferramenta valiosa para a educação e o crescimento saudável das crianças.

3. JUSTIFICATIVA

A educação infantil é uma fase crucial no desenvolvimento das crianças, pois é nesse período que a base para o aprendizado futuro é estabelecida. Entre as abordagens educacionais mais eficazes e estimulantes para crianças pequenas, destaca-se a utilização de brinquedotecas como parte integrante de um projeto de ensino. Com o apoio tanto do setor público como do privado, a brinquedoteca surgiu com objetivos educacionais e terapêuticos para o funcionamento e atendimento às crianças que visitavam o espaço educacional (Silva *et al.*, 2021).

Com isso, a brinquedoteca transforma o ambiente de aprendizado em um espaço mais lúdico e cativante, como também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da interação social, da coordenação motora e do raciocínio lógico.

A interatividade é um dos principais benefícios da implementação de uma brinquedoteca no contexto da educação infantil. Ao oferecer um espaço repleto de brinquedos e jogos, as crianças são incentivadas a explorar, compartilhar e brincar em conjunto. Isso promove a comunicação, o trabalho em equipe e a socialização, habilidades cruciais que serão úteis ao longo de suas vidas. A brinquedoteca se torna, assim, um laboratório de interação social, onde as crianças aprendem a expressar suas ideias, compreender as dos outros e resolver conflitos de maneira construtiva.

Além da interatividade, a coordenação motora é outro aspecto fundamental do desenvolvimento infantil. Brincar com brinquedos que envolvem movimentos físicos, como quebra-cabeças, blocos de construção e jogos de encaixe, ajuda as crianças a aprimorar suas habilidades motoras finas e grossas. A manipulação de objetos, a coordenação de mãos e olhos e o domínio dos movimentos corporais são aspectos que a brinquedoteca aborda de maneira natural e divertida, contribuindo para o desenvolvimento físico das crianças.

Além disso, a brinquedoteca é um ambiente propício para estimular o raciocínio lógico. Muitos dos brinquedos e jogos disponíveis exigem que as crianças resolvam quebra-cabeças, planejem estratégias e tomem decisões. Isso não apenas fortalece suas habilidades cognitivas, mas também fomenta a criatividade e a resolução de problemas. Através de atividades lúdicas, as crianças aprendem a pensar de forma crítica e a explorar diferentes abordagens para resolver desafios, habilidades que são fundamentais em sua jornada educacional e pessoal.

Como aspecto fundamental da lei 9394/96, o artigo 29 diz que “a Educação Infantil, primeira etapa da Educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e Social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Desta forma, um projeto de ensino que tem como objetivo trabalhar a importância da brinquedoteca na educação infantil como recurso para a aprendizagem infantil é uma estratégia poderosa para tornar o aprendizado mais envolvente e prazeroso, como também estabelece as bases para um crescimento saudável e uma educação de qualidade.

4. PARTICIPANTES

- Crianças em idade pré-escolar: São os principais beneficiários da brinquedoteca, pois têm a oportunidade de aprender, brincar e se desenvolver de maneira lúdica e educativa.
- Educadores da Educação Infantil: Professores e pedagogos que implementam e coordenam as atividades da brinquedoteca, desempenhando um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem das crianças.
- Pais e responsáveis: Eles também são afetados pela brinquedoteca, pois podem observar o desenvolvimento de seus filhos, participar de atividades e receber informações sobre a importância do brincar na Educação Infantil.
- Psicólogos e terapeutas: Podem estar envolvidos para fornecer suporte emocional e terapia por meio das atividades da brinquedoteca.

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivos Gerais

Aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando um ambiente enriquecedor e lúdico que estimula o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças de forma abrangente.

5.2 Objetivos Específicos

- Investigar como a inclusão de brinquedotecas no currículo da Educação Infantil impacta positivamente no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais das crianças.
- Avaliar a eficácia de estratégias pedagógicas que utilizam brinquedotecas como ferramenta principal para melhorar a compreensão de conceitos complexos em disciplinas específicas.
- Analisar a influência das brinquedotecas no desenvolvimento da criatividade e da resolução de problemas, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem.
- Investigar como a implementação de brinquedotecas pode contribuir para a construção de competências emocionais e sociais, como empatia e colaboração, entre as crianças.

6. PROBLEMATIZAÇÃO

No contexto da Educação Infantil, a implantação de brinquedotecas tem sido amplamente valorizadas como uma estratégia de ensino inovadora e eficaz. No entanto, há uma dificuldade que surge quando se busca avaliar o impacto concreto desses espaços lúdicos no processo de ensino-aprendizagem. A problematização reside na complexidade de medir e demonstrar de forma objetiva como as brinquedotecas contribuem para o desenvolvimento das crianças.

O desafio fundamental está em quantificar e qualificar os benefícios da brinquedoteca, indo além da simples observação de crianças se divertindo. Como podemos mensurar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social que ocorre nesse ambiente? Além disso,

como garantir que as atividades na brinquedoteca estejam alinhadas com os objetivos educacionais da Educação Infantil?

É necessário, portanto, refletir sobre como podemos definir métricas e indicadores que permitam avaliar o impacto das brinquedotecas de forma sólida e confiável. Ao delinear esse campo teórico e desenvolver métodos de avaliação mais precisos, poderemos enfrentar a dificuldade de medir o impacto das brinquedotecas na Educação Infantil e, assim, maximizar os benefícios que esses ambientes lúdicos podem oferecer às crianças em seu processo de ensino-aprendizagem.

7. REFERENCIAL TEÓRICO

A brinquedoteca é um ambiente de interação social, que permite que as crianças adquiram a capacidade de dividir, de compreender os limites do próximo e formar laços de amizade. Com isso, promove o desenvolvimento de habilidades físicas, mentais e sociais nas crianças, ao mesmo tempo em que oferece um espaço protegido e monitorado para que elas possam se envolver em atividades lúdicas, educacionais e recreativas (Almeida, 2023).

As atividades lúdicas podem contribuir para o processo de aprendizagem infantil, transformando o ato de brincar, de uma mera distração, em uma estratégia eficaz para envolver as crianças no processo de educação desde os estágios iniciais de sua jornada escolar. Isso implica em usar a ludicidade como um meio para facilitar a aprendizagem (Almeida, 2023).

A primeira brinquedoteca, segundo Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri), teve sua origem em 1934, nos Estados Unidos, na cidade de Los Angeles. Esse surgimento ocorreu durante um período de crise econômica e visava resolver os desafios enfrentados devido a frequentes furtos em uma loja de brinquedos. No contexto brasileiro, as brinquedotecas tiveram seu início no ano de 1971, quando uma exposição de brinquedos pedagógicos foi realizada. Essa exposição foi direcionada aos pais de crianças consideradas excepcionais, a profissionais da área e a estudantes, sendo sediada no Centro de Habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAÉ) em São Paulo (Silva *et al.*, 2021).

A partir de sua criação, a brinquedoteca, com seus objetivos educacionais e terapêuticos, desempenha um papel de extrema importância na sociedade contemporânea. Sua criação não apenas reflete a compreensão da necessidade de oferecer às crianças um ambiente onde possam aprender e se desenvolver de maneira lúdica, mas também reconhece a importância de atender às necessidades terapêuticas de crianças que enfrentam desafios particulares.

Ao ser apoiada tanto pelo setor público quanto pelo privado, a brinquedoteca se torna um exemplo de parceria eficaz na promoção do bem-estar infantil. Ela oferece um espaço seguro e supervisionado, onde as crianças podem explorar, aprender, socializar e, em alguns casos, receber terapia de maneira integrada, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e saudável, onde cada criança tem a oportunidade de se desenvolver, independentemente de suas circunstâncias individuais. Portanto, a existência e o apoio à brinquedoteca são componentes essenciais da construção de um ambiente de aprendizado e cuidado infantil abrangente e equitativo.

Dessa forma, a formação lúdica deve estar presente na capacitação de educadores, transformando o ambiente educacional, viabilizando a transformação de visões convencionais, afastando-se do mero acúmulo de informações repetitivas e adotando uma abor-

dagem que promova a criação de conhecimento e o desenvolvimento contínuo do saber (Almeida, 2023).

Na perspectiva Vygotsky (1991), o brinquedo é como a “lei suprema do pensamento egocêntrico”, acreditando que o brinquedo desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo das crianças, pois permite que elas internalizem e representem experiências do mundo real de maneira mais flexível e adaptativa.

Quando uma criança se envolve em atividades de brincadeira, ela cria um ambiente imaginário onde pode experimentar diferentes papéis, situações e desafios. Isso ajuda a desenvolver habilidades como a resolução de problemas, a empatia e a capacidade de simbolização. Vygotsky (1991) argumenta que o brinquedo é uma ferramenta que permite à criança explorar o mundo sob sua própria perspectiva e compreender a realidade a partir de diferentes ângulos.

Portanto, o brinquedo não é apenas uma atividade divertida, mas também um meio essencial de construção do pensamento, do desenvolvimento social e do crescimento cognitivo.

Assim, Vygotsky (1991) destaca o brinquedo como uma peça-chave no processo de desenvolvimento infantil, que vai muito além da diversão e é, na verdade, a base para o crescimento intelectual e social das crianças.

A legislação brasileira valoriza a importância do brincar na infância. Várias leis e documentos destacam essa questão, mesmo que não mencionam diretamente a criação de brinquedotecas nas instituições escolares. No entanto, eles enfatizam a promoção do brincar como um direito das crianças.

Na Lei Nº 8.069 de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 16 traz que “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] VIII - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação e exclusão;” corroborando com a Lei Nº 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que em seus artigos 31 defende que: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1990; 1996).

O brincar é uma parte fundamental desse desenvolvimento. As brinquedotecas nas instituições escolares desempenham um papel significativo ao oferecer um ambiente estruturado para o brincar, estimulando o aprendizado por meio de atividades lúdicas. Uma brinquedoteca oferece uma série de benefícios significativos para crianças, sendo um ambiente rico em estímulos e oportunidades de aprendizado.

Para as crianças, a brinquedoteca é um local onde podem explorar sua criatividade, desenvolver habilidades e adquirir conhecimento de maneira lúdica e divertida. Além dessas inúmeras vantagens para a criança, inclui o desenvolvimento da motricidade, a promoção da saúde, a facilitação da interação social, a promoção do bem-estar e o auxílio na superação de desafios, como tratamentos de saúde ou experiências traumáticas que possam estar enfrentando (Almeida, 2023).

Percebe-se a diminuição do tempo dedicado pelas crianças ao brincar, o que ocasiona consequências significativas em nossa sociedade. Também afeta a capacidade das crianças de interagir e desenvolver empatia, habilidades essenciais para uma sociedade saudável e coesa. Portanto, a mudança nos hábitos de brincar tem um impacto profundo na sociedade como um todo, exigindo atenção e ações para garantir que as crianças tenham a oportunidade de se envolver em atividades lúdicas e, assim, crescer de maneira

equilibrada, saudável e socialmente competente (Silva *et al.*, 2021).

O brincar é o meio pelo qual a criança cultiva o entendimento das normas, a consideração pelo próximo, nutre sua afetividade, assimila a paciência para aguardar sua vez de falar e desenvolve a habilidade de escutar. A partir disso, o educador deve estabelecer objetivos que promovam essa ampla gama de aprendizado e incentivar as crianças a explorarem todas essas oportunidades através de atividades lúdicas na brinquedoteca, sempre priorizando o prazer e a diversão (Almeida, 2023).

Em resumo, o surgimento e a disseminação das brinquedotecas, também conhecidas como ludotecas, representam um esforço significativo para resgatar o valor do brincar espontâneo no desenvolvimento infantil. Elas oferecem um espaço dedicado a atividades lúdicas que não apenas promovem o crescimento integral da criança, mas também estimulam a criatividade, a aprendizagem e a socialização.

O reconhecimento da importância do brincar como um direito da infância reforça a necessidade de incentivar ambientes como as brinquedotecas, onde as crianças podem prosperar em sua jornada de descoberta e desenvolvimento. Portanto, as brinquedotecas desempenham um papel vital ao proporcionar oportunidades valiosas para as crianças aprenderem, crescerem e desfrutarem de uma infância saudável, rica em experiências lúdicas.

8. METODOLOGIA

A abordagem socioconstrutivista, baseada nas teorias de pensadores como Lev Vygotsky, destaca a importância da interação social e do ambiente colaborativo no processo de construção do conhecimento. Nesse contexto, este projeto de ensino busca promover a aprendizagem infantil por meio da interação social e da experiência prática na brinquedoteca (Vygotsky, 1991).

Vygotsky enfatizou que o aprendizado é um processo social e que as interações entre pares desempenham um papel fundamental na construção do conhecimento. Na brinquedoteca, as crianças têm a oportunidade de aprender e se desenvolver por meio da exploração, experimentação e interação com colegas (Vygotsky, 1991).

Este percurso metodológico se desdobrará em duas etapas principais: planejamento e execução. Aqui, delinearemos essas etapas, destacando as considerações essenciais em cada uma delas.

8.1 Planejamento

- **Definição do Objetivo Educacional:** O primeiro passo foi estabelecer um objetivo claro para o projeto. O que se espera alcançar com a introdução da brinquedoteca na aprendizagem infantil? Pode ser o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas ou emocionais.
- **Identificação do Público-Alvo:** Alunos da educação infantil, com idades entre 3 e 6 anos. É fundamental conhecer as características do grupo de alunos envolvidos para realizar o planejamento das atividades com base na faixa etária.
- **Seleção do Conteúdo:** Determinamos os principais tópicos a serem abordados no projeto.

- **Estruturação das Atividades:** Criamos um plano de atividades que irão guiar o processo, o que incluiu a seleção de brinquedos específicos, atividades práticas e estratégias de ensino.
- **Recursos Necessários:** Avaliamos os recursos materiais, financeiros e humanos necessários para implementar o projeto, como a aquisição de brinquedos, espaço físico e a colaboração de outros profissionais.
- **Avaliação:** Estabelecemos critérios e métodos de avaliação para medir o progresso e o sucesso do projeto. Isso inclui observações, registros de desempenho e feedback dos alunos.

8.2 Execução

- **Introdução e Engajamento:** Começaremos o projeto introduzindo o conceito de brinquedoteca e explicando sua importância para os professores e os pais e responsáveis.
- **Exploração e Experimentação:** Proporcionaremos um ambiente rico em brinquedos e jogos adequados à faixa etária, incentivando as crianças a explorar, experimentar e criar.
- **Mediação Pedagógica:** Os professores desempenharam um papel fundamental na orientação dessas atividades e na promoção do aprendizado.
- **Acompanhamento e Avaliação Contínua:** Durante o projeto, monitoraremos o progresso dos alunos e faremos ajustes, conforme necessário.
- **Atividades Reflexivas:** Incluiremos momentos de reflexão, nos quais os alunos poderão compartilhar suas experiências, discutir o que aprenderam e como se sentem em relação à brinquedoteca.
- **Encerramento e Avaliação Final:** Concluiremos o projeto com uma avaliação abrangente, revisando o progresso e os resultados alcançados em relação aos objetivos educacionais estabelecidos.
- O desenvolvimento deste projeto será um processo que proporcionará uma experiência rica e estimulante, beneficiando o desenvolvimento das crianças, preparando-as para um futuro de sucesso educacional e pessoal.

9. Cronograma

| Fase 1: Planejamento e Preparação | | Fase 2: Execução | | Fase 3: Avaliação e Aperfeiçoamento | |
|---|---------------|--|---------------|---|---------------|
| Definição de Objetivos | 11/09 a 15/09 | Inauguração: Realização de uma cerimônia de inauguração para envolver pais, educadores e crianças no projeto. | 13/11 | Avaliação de Impacto | 18/12 a 22/12 |
| Levantamento de Recursos | 18/09 a 22/09 | Atividades e Programação: Desenvolvimento e realização de atividades lúdicas, jogos, brincadeiras e experiências educativas dentro da brinquedoteca. | 14/11 a 15/12 | Revisão e Melhorias | 26/12 a 29/12 |
| Espaço Físico: Preparação do ambiente da brinquedoteca, incluindo pintura, organização do layout e garantia de segurança. | 25/09 a 29/09 | Monitoramento e Adaptação | 20/11 a 15/12 | Envolvimento da Comunidade: Envolver pais e a comunidade na manutenção e apoio à brinquedoteca. | 02/01/24 |
| Formação de Equipe | 02/10 a 06/10 | | | | |

10. RECURSOS

10.1 Recursos Humanos

1. Educadores da Educação Infantil: Professores e pedagogos que conduzirão as atividades na brinquedoteca, interagindo com as crianças para promover seu desenvolvimento.
2. Auxiliares de Educação: Profissionais que auxiliarão os educadores na supervisão das atividades, garantindo a segurança das crianças e a organização do espaço.
3. Coordenador da Brinquedoteca: Um profissional responsável pela gestão e supervisão das operações da brinquedoteca, incluindo o planejamento de atividades e a manutenção dos recursos.
4. Psicólogos ou Terapeutas: Especialistas que podem ser consultados para oferecer suporte emocional e terapia quando necessário.
5. Equipe de Manutenção: Pessoal encarregado de garantir que os brinquedos e o espaço físico estejam sempre em boas condições.

10.2 Materiais e recursos materiais

1. Brinquedos Diversificados: Incluindo jogos educativos, quebra-cabeças, blocos de construção, brinquedos sensoriais, bonecos, e outros brinquedos adequados para a faixa etária.
2. Mobiliário Adequado: Mesas, cadeiras, estantes de armazenamento e áreas de

descanso para crianças.

3. Materiais Artísticos: Lápis de cor, papel, tintas, pincéis, tesouras seguras e outros materiais para atividades artísticas e criativas.
4. Livros Infantis: Uma seleção de livros adequados à idade para incentivar a leitura e o desenvolvimento da linguagem.
5. Equipamento de Segurança: Barreiras de proteção, tapetes acolchoados, e outros itens para garantir um ambiente seguro.
6. Computador ou Dispositivos Eletrônicos Educacionais: Se apropriado, dispositivos para atividades educativas supervisionadas.
7. Material de Higiene e Limpeza: Para manter a brinquedoteca limpa e higienizada, incluindo produtos de limpeza seguros.
8. Material de Primeiros Socorros: Um kit de primeiros socorros deve estar disponível para lidar com pequenos incidentes.
9. Recursos de Armazenamento: Prateleiras, armários e caixas de armazenamento para manter os materiais organizados e acessíveis.

11. AVALIAÇÃO

- Acompanhamento: Durante a implementação do projeto será estabelecido um sólido processo de acompanhamento para monitorar o progresso e fazer ajustes conforme necessário. Uma equipe de educadores e coordenadores da brinquedoteca estará presente diariamente para garantir que as atividades ocorram conforme o planejado.
- Avaliação Contínua: Ao longo do projeto, serão realizadas avaliações contínuas para medir o impacto das atividades da brinquedoteca no desenvolvimento das crianças. Serão coletados dados qualitativos, como observações de comportamento e interações, bem como dados quantitativos, como o progresso no desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais, que permitirá uma análise constante do projeto e a identificação de áreas que precisavam de melhorias.
- Atividades Reflexivas: Durante o projeto, serão realizadas atividades reflexivas regulares com a equipe de educadores e coordenadores da brinquedoteca. Eles compartilharão suas experiências, desafios e sucessos, discutir-se-á estratégias de ensino e trocar-se-á ideias para melhorar o ambiente da brinquedoteca.
- Avaliação Final: Ao término do projeto, uma avaliação final será realizada para avaliar o sucesso global da implementação da brinquedoteca na Educação Infantil, coletando dados abrangentes, incluindo o progresso das crianças, a satisfação dos pais e educadores, e os impactos no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Este projeto buscar-se-á demonstrar como a brinquedoteca é uma estratégia educacional eficaz e inovadora. A avaliação constante, atividades reflexivas e a coleta de dados permitirão um aprimoramento contínuo e contribuirão para o sucesso do projeto. Durante os anos, a brinquedoteca provou ser um recurso valioso para o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A brinquedoteca na Educação Infantil é muito mais do que apenas um espaço com brinquedos; é um ambiente enriquecedor que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças e no processo de ensino-aprendizagem. Através de atividades lúdicas e educativas, as brinquedotecas estimulam o crescimento cognitivo, emocional e social das crianças, proporcionando um ambiente onde a curiosidade, a criatividade e a exploração são incentivadas.

O ensino-aprendizagem na primeira infância é marcado por uma busca ativa por conhecimento, e as brinquedotecas oferecem uma abordagem pedagógica que respeita essa natureza inquisitiva. No entanto, para que as brinquedotecas alcancem seu potencial máximo, é necessário um comprometimento com a formação adequada dos educadores, a avaliação constante dos resultados e o envolvimento ativo dos pais.

Em um mundo onde a educação é cada vez mais centrada no desenvolvimento de habilidades do século 21, como resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade e colaboração, as brinquedotecas se tornam um recurso valioso para aprimorar o aprendizado das crianças. Elas proporcionam um espaço seguro e estimulante onde as crianças podem desenvolver essas habilidades de maneira natural e divertida.

Portanto, a consideração final sobre o tema da brinquedoteca na Educação Infantil e no ensino-aprendizagem é que, quando implementada de maneira eficaz e alinhada aos objetivos educacionais, a brinquedoteca desempenha um papel crucial na construção de uma base sólida para o futuro acadêmico e pessoal das crianças, promovendo um ambiente de aprendizado enriquecedor e significativo na primeira infância.

Referências

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

DA SILVA, Carmen Gonçalves et al. A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 7, p. 963-977, 2021.

DE ALMEIDA, Mônica Waléria Nunes. A INFLUÊNCIA DA BRINQUEDOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 8, p. 2400-2409, 2023.

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

VYGOTSKI, L. S. A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. **São Paulo: Martins Fontes**, 1991.

7

**BRINQUEDOTECA: UM AMBIENTE LÚDICO
QUE FAVORECE A APRENDIZAGEM**

**LIBRARY: A PLAYFUL ENVIRONMENT THAT ENHANCES
LEARNING**

Rayana Costa Nascimento

Resumo

O projeto de ensino propõe explorar a importância da brinquedoteca como um ambiente lúdico que influencia o desenvolvimento da criança na educação infantil. Destacando a necessidade de os professores planejarem e organizarem atividades nesse espaço, busca compreender como a ludicidade contribui para a formação da personalidade, valores e ética das crianças. O referencial teórico destaca a origem das brinquedotecas, o papel do brinquedista e a diversidade de tipos de brinquedotecas existentes. A metodologia proposta envolve o planejamento e a execução de atividades variadas, como jogos, brincadeiras, leitura e confecção de materiais, visando estimular o desenvolvimento integral das crianças. O projeto enfatiza a importância do lúdico no cotidiano infantil, seguindo conceitos de diversos teóricos, como Vygotsky e Piaget. Conclui-se ressaltando a necessidade de espaços de qualidade para as crianças na escola, promovendo o brincar como meio de aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: Brinquedoteca. Educação Infantil. Ludicidade. Desenvolvimento Infantil.

Abstract

The teaching project aims to explore the importance of the toy library as a playful environment that influences the development of children in early childhood education. Highlighting the need for teachers to plan and organize activities in this space, it seeks to understand how playfulness contributes to the formation of children's personality, values, and ethics. The theoretical framework highlights the origin of toy libraries, the role of the toy librarian, and the diversity of types of toy libraries. The proposed methodology involves the planning and execution of various activities, such as games, play, reading, and the creation of materials, aiming to stimulate the integral development of children. The project emphasizes the importance of play in the daily lives of children, following concepts from various theorists such as Vygotsky and Piaget. It concludes by emphasizing the need for quality spaces for children in school, promoting play as a means of learning and development.

Keywords: Toy Library. Early Childhood Education. Playfulness. Child Development.

1. INTRODUÇÃO

O projeto de ensino a ser apresentado traz como tema: Brinquedoteca: Um ambiente lúdico que favorece a aprendizagem. A brinquedoteca assume uma grande responsabilidade, pois é um espaço onde a criança passa a vivenciar situações do seu cotidiano e a criar e desenvolver sua própria personalidade, valores, ética e atitudes diante outra criança. Falar sobre o espaço da brinquedoteca é algo que me encanta, por ver nesse espaço a alegria da criança e saber que esses momentos vivenciados nesse espaço trazem diversos benefícios para a criança.

Este projeto contempla a linha de pesquisa da docência na educação infantil, incentivando os futuros professores a estarem preparados para planejar e organizar aulas que contemplem momentos nesse espaço. O ambiente da brinquedoteca deve ser visto como recurso pedagógico na construção da aprendizagem da criança da educação infantil, por isso abordar esse tema é interessante.

A problemática que me levou a abordar esse tema e desenvolver ações nesse projeto surgiu do seguinte questionamento: De que maneira a brinquedoteca influencia o desenvolvimento da criança na educação infantil e como o professor pode organizar os momentos nesse espaço favorecendo o lúdico?

O objetivo desse projeto de ensino é de compreender que o lúdico faz parte do cotidiano da criança, e precisa ser bem empregado no espaço escolar e uma das maneiras propícias de empregar o lúdico nesse espaço é através da brinquedoteca que é um espaço onde a criança aprende brincando. Nesse espaço organizado e com a utilização de jogos educacionais e brinquedos pedagógicos as crianças passam a fazer diversas descobertas que se tornam bem interessantes.

A Brinquedoteca vem proporcionar um espaço para que o jogo e a brincadeira sejam tratados como atividades voluntárias, livres, onde a criança representa seus desejos, sua realidade através do faz-de-conta, além de despertar a criatividade, o raciocínio, o significado de ganhar e perder e o convívio com outras crianças no mesmo grupo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A brinquedoteca é um lugar, como o próprio nome diz destinado ao brincar, ali a criança vai encontrar inúmeras possibilidades de aguçar sua imaginação e criatividade por meio do faz de conta, em que ela automaticamente passa a se conhecer melhor. Segundo Teixeira, 2011:

A brinquedoteca é um espaço para brincar e, por isso, independentemente do nível escolar, esse será sempre seu maior objetivo. É importante valorizar a ação da criança que brinca, e para isso, é necessário que haja profissionais conscientes para interagirem e organizarem o espaço de modo que favoreça a essa ação (TEIXEIRA, 2011, p.76).

Ainda, segundo Friedmann (1992), a brinquedoteca é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar.

As brinquedotecas colaboram com o desenvolvimento das crianças em seus aspectos

cognitivos, afetivos, físico-motores, morais, linguísticos e sociais. À medida que a criança faz sua interação com o meio físico e social, vai também conhecendo o mundo a partir de sua ação sobre ele e vai assimilando novas informações.

A primeira ideia de brinquedoteca surgiu em 1934, em Los Angeles, Estados Unidos. A ideia surgiu para tentar resolver o problema de que as crianças de uma escola roubavam brinquedos de uma loja próxima. Com esse fato, iniciou-se o empréstimo de brinquedos, que existe até hoje na referida cidade.

Em 1963, em Estocolmo como na Suécia, surgiu a primeira Ludoteca, com o objetivo de orientação aos pais de crianças excepcionais. Em 1967 em Londres, surgiram as Toy Libraries ou Bibliotecas de Brinquedos.

No Brasil, em 1973, surgem as Ludotecas da Apae, que funcionava sob forma de rodízio de brinquedos entre as crianças. As brinquedotecas do Brasil começaram a ser organizadas nos anos 80 e como toda ideia nova, enfrentou algumas dificuldades não só por causa do aspecto financeiro, mas também para se impor como instituição reconhecida e valorizada no nível educacional.

Em 1981, foi criada a primeira brinquedoteca brasileira, na Escola Indianópolis, em São Paulo, que priorizava o ato de brincar. Em 1984, surgiu a Associação Brasileira de Brinquedotecas. Hoje existem aproximadamente 210 brinquedotecas no Brasil.

As atividades na brinquedoteca podem ocorrer de modo que sejam dirigidas ou mesmo espontâneas. O professor, além de organizar o espaço, deve ser o facilitador dos jogos e das brincadeiras.

Os brinquedos podem ser definidos de duas maneiras: seja em relação à brincadeira, seja em relação a uma representação social. No primeiro caso, o brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte numa brincadeira; pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca uma sucata, efêmera, que só tenha valor para o tempo da brincadeira, um objeto adaptado. Tudo, nesse sentido, pode se tornar brinquedo e o sentido lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura (BROUGÈRE, 1995, p. 62-63).

Nesse sentido, Santos (1997, p.21) enfatiza que:

Brinquedoteca é um espaço para a criança brincar. Não é preciso acrescentar mais objetos, é preciso valorizar a ação da criança que brinca, é preciso transcender o visível e permitir a seriedade do fenômeno. Se as relações entre os brinquedistas e as crianças forem corretas, se tiverem a dimensão que podem e devem ter, resultados surpreendentes irão acontecer.

Devido ao surgimento das brinquedotecas, tornou-se necessário um profissional que pudesse desenvolver os brinquedos e atendessem as necessidades das mesmas. Eis que surge “o brinquedista”.

O brinquedista nada mais é que aquele profissional que trabalha com a criança na brinquedoteca, fazendo a mediação criança/brinquedo. É a função mais importante dentro de uma brinquedoteca e requer uma formação específica.

Entende-se que o brinquedista deva ser um educador, antes de ser um especialista em brinquedos, deve ter em sua formação conhecimentos de ordem psicológica, pedagógica, sociológica, literária, artística, ou seja, formação que lhe deem um conhecimento real

sobre criança, brinquedo, jogo, brincadeira, escola, homem e sociedade.

Para Santos (1997, p.19) o brinquedista é:

[...] aquele profissional sério, que estuda, que pensa, que pesquisa, que experimenta, dando um caráter de cientificidade a seu trabalho e, ao mesmo tempo, aquela pessoa com sensibilidade. Entusiasmo e determinação, que chora, que ri, que canta e que BRINCA.

Os brinquedistas devem sempre estar atualizados, buscando cursos de formação, oficinas, capacitação, seminários, estágios e treinamentos, que poderão oferecidos por pessoas especializadas na área, como por exemplo, universidades.

É preciso também, que o brinquedista consiga o equilíbrio entre ser educador brinquedista. Conseguir esse equilíbrio teórico-prático é fundamental para garantir que a brinquedoteca alcance bons resultados, pois se o educador supera o brinquedista, poderá resultar em um pedagogismo exagerado, tirando a magia, a liberdade e o sonho da brincadeira, transformando brinquedos e jogos em técnicas pedagógicas.

E se o supera o educador, poderá transformar o trabalho nas brinquedotecas em espontaneísta, sem Carter científico, em depósitos de crianças e brinquedos.

Vale destacar que vários são os tipos de brinquedotecas, sendo assim organizados:

- Escolas e creches: Tem finalidade pedagógica; é organizada num setor da escola, ou em centros de educação continuada.
- Comunidade e bairros: Estimula a relação na vizinhança; geralmente são associações e organizações filantrópicas.
- Hospitais: Amenizam o sofrimento, neutraliza a frieza e diminui o stress; Consultórios, clínicas, dentre outros.
- Universidades: Espaço de pesquisa; Formação de professores e Recursos Humanos.
- Circulantes: Atendem crianças de periferias; instaladas em ônibus, e caminhonetes itinerantes.
- Clínicas Psicológicas: Auxiliam no comportamento.
- Bibliotecas e Centros culturais: Espaço de incentivo à leitura; A criança utiliza o espaço com liberdade para brincar.
- Brinquedotecas Temporárias: Lazer e diversão.
- Casa: Organização e responsabilidade.

A brinquedoteca tem como objetivo geral, oferecer um espaço de qualidade para as crianças e adolescentes, onde é utilizada o lúdico como instrumento de educação moral e afetiva, sendo uma estratégia para desenvolvimento da cidadania e consciência emocional.

Dessa forma o lúdico é trabalhado através de brinquedos e brincadeiras tradicionais, que são aos poucos resgatadas de nossa cultura.

Assim, entende-se que a brinquedoteca é um espaço encantador e transformador, onde se resgata o prazer de brincar alegremente, visando no contexto histórico-social e cultural da criança. Cabe a cada um educador, especialmente quando trabalha diariamente com as crianças, tentar romper com alguns paradoxos de infância, permitindo e favore-

cendo o brincar. Como toda atividade humana o brincar se constitui na interação de vários fatores que, marcam determinado momento histórico sendo transformado pela própria ação dos indivíduos e por suas produções culturais e tecnológicas.

Para Vygotsky, o brincar é a atividade principal da criança e tanto promove a construção do conhecimento quanto o seu desenvolvimento, pois é através das atividades lúdicas que e a criança passa a vivenciar papéis sociais, pois nas brincadeiras de faz-de-conta ela vivencia na imaginação o que observa no meio cultural em que vive.

Segundo Piaget (1978, p.81), “A brincadeira favorece a autoestima das crianças auxiliando a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa, contribuindo para a interiorização de determinado modelo adulto”.

De acordo com Oliveira (1995, p.18), “O brincar do bebê tem uma importância fundamental na construção de sua inteligência e de seu equilíbrio emocional, contribuindo para sua afirmação pessoal e integração social”.

Assim, o brincar se torna importante no desenvolvimento da criança de maneira que as brincadeiras e jogos que vão surgindo gradativamente na vida do ser desde os mais funcionais até os de regras, são elementos elaborados que proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e formação da sua identidade.

Segundo Bruno Bettelheim (1989) apud Carvalho (2011, p. 4):

“Os termos brincadeira e jogo designam atividades distintas que se referem também a diferentes estágios do desenvolvimento da criança. Brincadeira refere-se às atividades da criança pequena, caracterizadas por uma liberdade total de regras a não ser aquelas surgidas na própria atividade lúdica, pelo envolvimento solto da fantasia e pela ausência de objetivos fora da atividade em si. Enquanto jogo, em geral, refere-se a atividades competitivas e estruturadas por regras de consenso e só ocorrem em um estágio mais avançado do desenvolvimento”.

Na concepção de Santos (1995, p.9), “o brinquedo, o jogo e a brincadeira são veículos do crescimento das crianças, possibilitando a esta explorar o mundo, descobrir-se, entender-se e posicionar-se em relação a si mesmo e à sociedade de uma forma natural”. Estes três elementos são fundamentais no processo de desenvolvimento cognitivo, motor e social da criança.

As brincadeiras e jogos são fundamentais para o desenvolvimento da motricidade, do raciocínio através do faz de conta, utilizado pela criança quando brinca. Compreendendo a relação das crianças com o brincar, devemos identificar as necessidades que o movem em direção a essa atividade.

Segundo Garbarino (1992 *apud* BOMTEMPO, 2001, p. 69): É através de seus brinquedos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde ela estabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros.

Carvalho e Pontes (2003, p. 48) mencionam que:

A brincadeira é uma atividade psicológica de grande complexidade, é uma atividade lúdica que desencadeia o uso da imaginação criadora pela impossibilidade de satisfação imediata de desejos por parte da criança. A brincadeira enriquece a identidade da criança, porque ela experimenta outra forma de ser

e de pensar; amplia suas concepções sobre as coisas e as pessoas, porque o faz desempenhar vários papéis sociais ao representar diferentes personagens (CARVALHO; PONTES, 2003, p. 48).

Na seguinte afirmação vemos o que a brincadeira proporciona para a criança, que segundo Vygotsky (1989, *apud* WAJSKOP, 2000):

“A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz” (VYGOTSKY, 1989 *apud* WAJSKOP, 2000, p. 35).

O brincar para a criança é obedecer aos impulsos conscientes e inconscientes que levam às atividades físicas mentais de grande significação e, por ser o brincar de interesse da criança, promove atenção e concentração, levando-a a criar, pensar, e conhecer novas palavras situações e habilidades. Segundo Velasco (1996, p. 78):

Brincando a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver as capacidades inatas podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca à vontade tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso.

Ainda na linha de pensamento deste autor, Velasco (1996), diz que as brincadeiras abordam o desenvolvimento, bem como a socialização e a aprendizagem. É nesse momento que a criança tem prazer em realizá-las, pois permite a ela todo o desenvolvimento sem esforço. Independente da época e da cultura, as crianças sempre brincaram e brincam, ou seja, elas vão brincar e aprender da forma que mais gostam.

De acordo com Piaget (2003), o caráter educativo do brincar é visto como uma atividade formativa, que pressupõe o desenvolvimento integral do sujeito quer seja, na sua capacidade física, intelectual e moral, como também a constituição da individualidade, a formação do caráter e da personalidade de cada um.

Enquanto na fase dirigida há a presença das brincadeiras como atividades cujo objetivo específico é o de promover a aprendizagem de um determinado conceito, ou seja, além de serem marcados pela intencionalidade do educador.

O processo de evolução da criança requer novas habilidades, levando-a a explorar novos ambientes e objetos, nos quais a brincadeira e o jogo tornam-se meios de exploração e manifestação da linguagem infantil. Segundo Antunes toda criança passa por intenso processo de desenvolvimento corporal e mental. Para o referido autor:

Nesse desenvolvimento se expressa a própria natureza da evolução e exige a cada instante uma nova função e a exploração de nova habilidade. Essas funções são essas novas habilidades, ao entrarem em ação, impelem a criança a buscar um tipo de atividade que lhe permita manifestar-se de forma mais completa. A “linguagem” indispensável dessa atividade é o brincar, é o jogar. Portanto, a brincadeira infantil está muito mais relacionada aos estímulos internos do que às contingências exteriores (2008, p.37).

Diante dessas pesquisas, compreende-se que a criança passa por um processo de evolução desde seu nascimento, por isso, precisa ser estimulada para que possa desenvolver suas capacidades físicas e intelectuais. E, por meio dos jogos e brincadeiras, pode ocorrer o processo de assimilação e apreensão do conhecimento.

3. METODOLOGIA

3.1 Planejamento

Esse é um momento para organização das atividades a serem desenvolvidas no espaço da biblioteca. Primeiramente é necessário que se organize o espaço da brinquedoteca com cantinhos lúdicos e atraentes. Lembrando que os cantinhos devem ser pensados para a faixa etária das crianças não as expondo a perigos. Nesse processo é preciso ter um olhar bem cuidadoso, principalmente na escolha de brinquedos com peças pequenas, degraus, e dentre outros. É necessária muita atenção e cuidado na organização desse espaço.

3.2 Disponibilizar espaços de qualidade para crianças na escola

Desenvolvimento da segunda etapa: Criar brinquedotecas como possibilidade de espaços de convívio coletivo com ambiente permita relações psíquico-saudáveis. Dessa forma são atendidos aspectos fundamentais como: atender padrão ergométrico; respeitar limites de densidade de ocupação do espaço; oferecer diversidade de tipos de brincadeiras e brinquedos que podem ser utilizadas de forma simultânea e fortalecer as relações sociais.

3.3 Organização das atividades

Criar um calendário para atender as crianças na brinquedoteca diariamente a semana, essa organização será apresentada na execução da proposta.

Apresentar as atividades que serão desenvolvidas no espaço da brinquedoteca.

3.4 Execução das atividades

- Segunda-feira: Brinquedos pedagógicos, brincadeiras com bola, cartolina com os pés sujo de tintas, Historinhas e desenho educativos e finalizou com relaxamento com música suave;
- Terça-feira: Brincadeiras com fantasias, Pintura livre e com desenhos prontos e músicas;
- Quarta-feira: Audiovisual filme depois, brincadeiras dirigidas;
- Quinta-feira: Jogos; Quebra-cabeça, Jogo da memória, leitura;
- Sexta-feira: jogos educativos, Confecção de pinturas em prato de papelão, Brincadeiras livres.

Podem ser realizadas com as crianças brincadeiras como:

1. Dança da cadeira, brincadeiras de faz-de-conta;
2. Teatro de fantoches;

3. Brincadeiras com fantasias de palhaço, mágico, bailarina;
4. Brincadeira de roda, de bola, pula corda, pega-pega, esconde-esconde;
5. Jogos como: quebra-cabeça, jogo da memória, tiro ao alvo, pega vareta, boliche, puxa palito, encaixe, jogo com massa de modelar, dominó, jogo de montar;
6. Jogo de perguntas e respostas;
7. Leitura de livros infantis,
8. Confecção de brinquedos e objetos com material reciclável,
9. Pintura livre e com desenhos prontos.

3.5 Oferecer formas de intervenções lúdicas

O professor deve desenvolver estratégias lúdicas durante a execução de suas atividades e na mediação de situações espontâneas por meio de brinquedos e jogos tradicionais a partir da extensão; ensinar brincadeiras antigas (identificadas através de pesquisas) e criar e disponibilizar novos jogos baseados na cultura lúdica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ideias abordadas nesse projeto são muito importantes para serem desenvolvidas e aplicadas no espaço da educação infantil. Este projeto orienta os educadores da importância desse espaço lúdico para o desenvolvimento das crianças a partir da mediação com a brincadeira e também contribui para mostrar que é possível organizar o espaço da brinquedoteca na educação infantil ainda que de maneira simples. É importante que o profissional tenha conhecimento sobre esse espaço, sobre como desenvolver as atividades na brinquedoteca e a importância da organização de maneira lúdica.

Com as pesquisas apresentadas nesse projeto fica claro que as crianças têm direito a espaços de qualidade para brincar e que é preciso pensar na organização desses espaços nas instituições da educação infantil, propondo fisicamente itinerários de brincadeiras.

Desta maneira, verifica-se a relevância da existência de um ambiente propício para as crianças brincarem e se desenvolverem ao mesmo tempo, onde elas podem se expressar, criar, se socializar, enfim, um ambiente onde a criança pode ser criança.

Esse projeto me ajuda a entender a organização do espaço de uma brinquedoteca, as atividades que o professor pode desenvolver nesse espaço, e também compreendo a necessidade de investir em formações para mediar esse processo, na qual não basta apenas desenvolver brincadeiras, mas é necessário organizar e planejar esses momentos, pois as brincadeiras precisam ter significado para a criança.

Desta maneira, esse é um tema que precisa ser alvo das pesquisas dos estudantes na área de pedagogia, a fim de entender que a brinquedoteca possibilita oportunidades de educar e cuidar através de brincadeiras livres e orientadas, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com outros em uma atitude básica de aceitação, respeito, confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Referências

- BOMTEMPO, Edda. **A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário.** In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.* São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2001.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura.** São Paulo: Cortez, 1995.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CARVALHO, A. **O brincar.** Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- CARVALHO, Lina M. de M. **Brinquedoteca em espaço não-escolar: ludicidade e aprendizagem.** Teresina: PET-Pedagogia UFPI. 2011.
- FRIEDMAN, A. **O direito de brincar.** São Paulo: Scritta: Abrinq, 1992.
- FRIEDMAN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender – O resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.
- OLIVEIRA, V. B. de. **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, Vera Barros. **O Brincar e a Criança.** Petrópolis: Vozes, 1995.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- PIAGET, Jean. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- PIAGET, Jean. **Desenvolvimento e aprendizagem.** Lavatelly. Tradução: Paulo Francisco. Rio de Janeiro.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: sucata vira brinquedo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos.** Petrópolis: RJ, Vozes, 1997.
- _____. **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico.** Petrópolis: RJ, Vozes, 2001.
- _____. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- TEIXEIRA, Carlos E. J. **A ludicidade na escola.** São Paulo: Loyola, 1995.
- TEIXEIRA, S. R. de O. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.
- WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1995.
- WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, 1995. n. 92, p. 62-69.
- _____ (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico.** Petrópolis: Vozes, 2000.

8

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TDAH NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**INCLUSIVE EDUCATION AND ADHD IN CHILDHOOD
EDUCATION**

Eurilene Maranhão Ferreira

Resumo

O artigo visa demonstrar a importância da educação inclusiva para os alunos com TDAH, como ela pode ajudar a desenvolver e construir escolas para todos. Na sociedade atual, existe uma exclusão oculta muito comum, por isso devemos discutir a sua importância desse assunto. A sociedade é formada por diversos paradigmas que buscam historicamente pessoas perfeitas, ou pelo menos tidas como pessoas perfeitas. No desenvolvimento dessa pesquisa buscou-se comprovar os fatos que as pessoas enfrentam, enfatizar a importância dos educadores em garantir direitos iguais para os alunos e manter a integridade desses sujeitos sociais e dar a todos os direitos iguais. Diante desse contexto o objetivo geral desse estudo foi refletir teoricamente acerca dos principais obstáculos encontrados na proposta da Educação Inclusiva diante do TDAH. Foi realizada pesquisa através de materiais já publicados na área da pedagogia referente ao tema abordado, os dados foram extraídos de materiais de revistas eletrônicas, além de livros de bibliotecas universitárias sobre o tema abordado do idioma nacional e no período 2000 a 2022. Tendo em vista esse contexto, conclui-se o trabalho de intervenção com alunos TDAH exige do professor um planejamento organizado das aulas, com encaminhamento metodológico adequado, usando, por exemplo, atividades que envolvem uso de símbolos e significados.

Palavras-chave: TDAH, TDAH na sala de aula, Práticas pedagógicas, Alunos com TDAH e Professores.

Abstract

The article aims to demonstrate the importance of inclusive education for students with ADHD, how it can help develop and build schools for all. In today's society, there is a very common hidden exclusion, so we must discuss the importance of this issue. Society is made up of different paradigms that historically seek perfect people, or at least considered perfect people. In developing this research, we sought to prove the facts that people face, emphasize the importance of educators in guaranteeing equal rights for students and maintaining the integrity of these social subjects and giving everyone equal rights. Given this context, the general objective of this study was to reflect theoretically on the main obstacles found in the proposal for Inclusive Education in the face of ADHD. Research was carried out using materials already published in the area of pedagogy regarding the topic covered, the data were extracted from materials from electronic magazines, as well as books from university libraries on the topic covered in the national language and in the period 2000 to 2022. Taking into account In this context, intervention work with ADHD students requires organized lesson planning from the teacher, with appropriate methodological guidance, using, for example, activities that involve the use of symbols and meanings.

Keywords: TDHD, TDHD in the classroom, Pedagogical practices, Students with TDHD and Teachers.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva configura-se como um modelo de ensino que inclui alunos com qualquer tipo de deficiência ou habilidade no ensino regular, buscando compreender e atender as necessidades do educando especiais em todas as disciplinas na sala de aula regular para promover o aprendizado e o desenvolvimento pessoal e para todos.

O processo de inclusão cria uma necessidade de transformação da escola, pois implica a inclusão dos alunos que pertencem aos grupos de alunos dos serviços de educação especial no ensino regular, na perspectiva da educação inclusiva, e para que as escolas se adaptem às suas necessidades, para que a inclusão, em última análise, exija o mesmo o modo de ensino tradicional.

O tema escolhido tem por finalidade entender a relevância da educação inclusiva da criança da educação infantil com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade-TDAH e suas especificidades englobam diversos fatores, desse modo, faz-se necessário pesquisar e analisar sobre o processo de inclusão, compreender as características do aluno com TDAH e os desafios pedagógicos frente a esse aluno.

Diante desse contexto, justifica-se que é de consciência de poucos que os desafios com relação ao tema proposto são reais, mas muitos não compreendem. É de suma relevância levantar essa pauta, para melhorar a compreensão e trabalhar de forma correta que venha pôr em alcance dos profissionais da educação a competência específica, principalmente para facilitar o aprendizado das crianças com TDAH

Nota-se que o TDAH por ser um tema bastante popular e discutido no ambiente escolar e analisar os aspectos teóricos de uma análise da inclusão escolar de alunos com TDHA do ensino infantil. Portanto, a questão que orienta essa pesquisa é: Quais são os principais obstáculos encontrados na execução da educação inclusiva diante do TDHA?

No objetivo geral do presente estudo refletir teoricamente acerca dos principais obstáculos encontrados na proposta da Educação Inclusiva diante do TDAH. Além dos objetivos específicos são apresentar o conceito de inclusão e do TDAH; compreender a importância da inclusão de pessoas com TDHA no ambiente escolar e apresentar as principais estratégias pedagógicas para trabalhar com as crianças com TDAH

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica que foi extraída de matérias já publicadas, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Científica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2000 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos 22 anos, na língua portuguesa.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.1 Educação inclusiva e TDHA

A manifestação para inserir pessoas com deficiência só iniciou recentemente e historicamente, a presença discriminatória nas escolas e na sociedade em geral tem se limitado à educação de uma população seleta e homogênea. Aqueles que não pertencem a este

grupo são excluídos desta sociedade.

Após alguns anos de exclusão e abandono, até a década de 1980, algumas instituições começaram a ser notadas e abertas, mas segundo Nascimento *et al.* (2020) as instituições estavam mais preocupadas com deficiências visuais e auditivas e continuou a excluir deficiência física, especialmente deficiência intelectual. O serviço é irregular e quase inexistente como iniciativa oficial no campo da educação.

Na metade do século XIX, começou a ser elaboradas políticas voltadas para a educação especial. Foi nesse período que apareceram as instituições como a Sociedade Pestalozzi do Brasil e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e segundo Santana (2020), o controle dessas associações ocorreram quando as escolas públicas estavam mal preparadas para atender alunos com necessidades especiais.

O ensino para pessoas com necessidades especiais não iniciou de fato até a década de 1930. Em 1954, surgiu a primeira APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais, que acabou dominando o Brasil, pois as escolas públicas não estavam preparadas para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência. Com o apoio do poder público, principalmente da comunidade, essas instituições passaram a divulgar métodos e materiais educativos específicos.

Em 1977, sob a direção do Ministério da Educação (MEC), foi formulada a Política de Educação Especial, que esclareceu a criação de classes especiais e escolas especiais para a rede de ensino. Adotou-se um modelo psicomédico e, a partir de então, a educação especial assumiu o ensino de alunos com necessidades especiais que até então não eram considerados especiais. A partir da década de 1980, devido à internalização da APAE, acelerou-se a criação de instituições, principalmente na área de deficiência mental. Por sua vez, a Constituição de 1988 trouxe mudanças significativas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Em junho de 1994, como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, a Declaração de Salamanca foi elaborada para orientar a prática de organizações e governos, que recomendavam que as escolas acolhessem crianças deficientes e superdotadas. O objetivo geral da Declaração é identificar políticas que inspirarão a ação de governos de organizações internacionais e nacionais de ajuda, ONGs e outras agências para aplicar a Declaração de Princípios, Políticas e Práticas às Necessidades Educacionais Especiais.

Assim, a Declaração de Salamanca (2014) assume que

“[...] as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de entender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado” (BRASIL, 2014, p. 16).

A partir da Declaração de Salamanca, o direito à educação para todos foi difundido em todo o país. A Constituição Federal e a Portaria 9.394/16 e a Lei Básica (LDB) se baseiam nos seguintes princípios e ideias: Todos devem ter oportunidades iguais de aprender e desenvolver suas habilidades, habilidades e potencialidades para alcançar a independência social, vida e integração plena na sociedade (BRASIL, 2016).

Em 2011, foi promulgado o Decreto nº 7.611 que, entre outras medidas, dispôs sobre a Assistência à Educação Profissional (AEE). Portanto, com base nesses elementos relevantes que temos e no progresso significativo na educação inclusiva, decidimos apresentar

alguns desses marcos em uma linha do tempo por meio de uma estrutura (BRASIL, 2013).

Segue-se até o atual momento tendo ganhos nessa área, não sem lutas, mas sempre avançando para que mais pessoas com deficiências físicas e intelectuais tenha direitos iguais para aprender e se desenvolver.

A educação inclusiva é a modalidade oferecida a todos, sem distinção e sem seletividade, com a principal finalidade de matricular pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas formais. Portanto, uma escola inclusiva é aquela que faz as mudanças necessárias para acolher todos os tipos de alunos, sejam ou não portadores de deficiência. Esta é uma escola heterogênea que deve acomodar plenamente as particularidades de cada aluno.

De acordo com a Declaração de Salamanca (2014) dá a seguinte definição sobre escolas inclusivas:

“...todas as crianças devem ser cuidadas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras. Isso deve incluir crianças comprometidas e talentosas ou deficientes, meninas, crianças trabalhadoras e de rua, crianças de áreas remotas, viajantes ou nômades, crianças que perderam seus pais para a AIDS ou guerra civil, filhos de minorias linguísticas, raciais ou culturais e filhos de outros grupos desfavorecidos e marginalizados (BRASIL, 2014, p. 41).

Trata-se de educação inclusiva, e no que se refere ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em redes educacionais comuns em todos os níveis.

Segundo Carvalho (2014), uma escola inclusiva é uma escola para todos porque é um sistema educativo que reconhece e acolhe as diferenças individuais e respeita as necessidades de qualquer aluno. Não só as pessoas com deficiência são atendidas, mas todos os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou de desenvolvimento por diversos motivos (endógenos ou exógenos, temporários ou permanentes).

Assim, o conceito de escolas inclusivas envolve igualdade de oportunidades educacionais e sociais, onde todos os alunos, sem exceção, têm o direito de serem incluídos no mesmo sistema educacional (MARTIN; JÁUREGUI; LÓPEZ, 2014).

Segundo Sánchez (2015, p.10):

“..., a educação inclusiva deve ser entendida como mais uma tentativa de enfrentar as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno do sistema educacional e como um meio de garantir que os alunos com deficiência tenham os mesmos direitos que os demais, ou seja, os mesmos que seus o direito dos colegas da escola regular” (SANCHEZ, 2015, p. 10).

O conceito de necessidades educativas especiais está associado a dificuldades de aprendizagem para alguns alunos, devido a algumas limitações físicas, cognitivas, etc. Correia (2013) referiu-se ao conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), afirmando que se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e dificuldades de aprendizagem causadas por fatores orgânicos ou ambientais. Brennan (2018), ao referir-se ao conceito de NEE, diz que

Uma instituição educacional é definida como um estabelecimento, instituição ou lugar que oferece educação para um grupo de pessoas. É uma instituição de ensino formal

criada pela sociedade para cumprir seus anseios e, para transmitir-lhes valores, atitudes e conhecimentos, deve primeiro respeitar a diversidade dos seres humanos (BRENNAN, 2018, p.36).

Com bases nessas ideias, uma escola inclusiva é uma escola para todos, independe da cor, religião, cultura, ou condição do aluno. Todos que estão dentro da escola estão ali para aprender, participar e fazer parte dessa comunidade escolar como um todo.

Visto sobre os conceitos de inclusão, educação inclusiva no tópico a seguir será abordado sobre conceito e características do TDAH.

2.2 Transtorno e Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)

O transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) é atualmente uma preocupação particular dos docentes, principalmente na educação infantil. Edit e Ferraccioli (2013) explicam que quando as crianças estão muito agitadas para acompanhar, esta é uma maneira muito comum de pensar e falar e essas manifestações de suas atividades escolares realmente sofrem com essa doença.

Pereira (2017) cita que a aprendizagem dos alunos é realizada com a necessária participação dos professores e na saúde mental dos alunos com TDAH, principalmente para a educação infantil, que exige muito trabalho e orientação permanente para que possam desenvolver suas habilidades para fazer um bom trabalho quando os professores mudam de espectadores obstrutivos a importantes agentes, buscam mediar a promoção do processo de humanização do aluno.

Bentsk (2014) explica que o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade é considerado uma discinesia excessiva e agressiva que não só ocorre no momento do espasmo do nervo, mas também ocorre com frequência. Já o impulso está intimamente relacionado ao fato de que agem sem pensar e não se preocupam com as consequências. Em crianças com TDAH, o comportamento impulsivo pode variar de trivial (gritar) a extremamente perigoso (agressão física), prejudicando a interação social.

Segundo Eidt e Ferracioli (2013), o diagnóstico de TDAH tem óbvio significado clínico, ou seja, ocorre quando um médico ou equipe profissional descobre que existem características diagnósticas claras e duradouras naquele caso específico. foto.

O TDAH é uma doença genética reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que pode ou não ser acompanhada de TDAH, centrada nos sintomas de desatenção, sendo o resultado do TDAH e da impulsividade. São considerados comportamentos negativos porque podem levar à desobediência, problemas de relações sociais e confusão (PHELAN, 2014, p. 104).

Barkley (2013) explica que podem apresentar dificuldade de prestar atenção a detalhes ou errar por descuido em atividades escolares e de trabalho; dificuldade para manter a atenção em tarefas ou instruções e não terminar tarefas escolares, domésticas ou deveres profissionais; mudar constantemente de uma atividade para outra sem terminar nenhuma; dificuldade em organizar tarefas; evitar ou relutar em envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante; demonstrar suplicio na realização dos deveres de casa, somente conseguindo realizar aos poucos, interrompendo seguidamente o trabalho; fuga de brincadeiras que exijam muita concentração; perder coisas necessárias para tarefas ou atividades; ser facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa e apresentar esquecimentos em atividades diárias.

Rizo (2013) fala que o TDAH é caracterizado pelo aumento da função motora e crianças hiperativas são agitadas e continuam se exercitando quase o tempo todo. Os professores descrevem essas crianças como muito inquietas, sempre se levantando da mesa, conversando muito e sempre bagunçando uma pessoa, ou seja, parecem estar rodando um pequeno motor o tempo todo, e raramente tentam se sentar se São obrigados a permanecer sentados, continuarão a varrer a secretária, a bater os pés ou a mexer as mãos. É quase impossível para ela se interessar por um jogo onde deve ficar quieta, eles sempre querem correr.

Silva (2013) cita também que a falta de atenção pode surgir de diferentes maneiras. A criança não consegue ficar focada por muito tempo, por exemplo: se começar a ler metade da página de um livro, não vai mais se lembrar do que acabou de ler. A desatenção é um dos principais culpados dos erros estúpidos que as crianças cometem durante a avaliação, por não conseguirem se concentrar no chamado momento.

Topczewski (2018) os cérebros de crianças com TDAH parecem não ter filtros, então qualquer estímulo pode desviar sua atenção. Por exemplo, os diferentes ruídos na sala de aula são suficientes para fazer com que as crianças perciam o que o professor está falando ou quer para dizer, e então eu não sei o que ele vai dizer.

Pereira (2017) explica que os sintomas de TDAH devem estar presentes tanto na escola, quanto em casa (ou então em outra situação que não seja somente na escola). O transtorno é mais comum em crianças e adolescentes, ele ocorre em 3 a 5% das crianças em várias regiões diferentes do mundo em que já foi pesquisado.

Rizo (2013) cita ainda que é preciso, entretanto, que os sintomas estejam presentes antes dos 12 anos de idade, em mais da metade dos casos o transtorno acompanha o indivíduo na vida adulta, embora os sintomas de inquietudes fiquem mais brandos. Na infância em geral se associa a dificuldade na escola e na interação com as demais crianças, pais e professores.

As crianças são vistas sempre como “desinteressadas”, “avoadas”, “ligadas por um motor”, ou seja, não param quietas por muito tempo. As crianças com TDAH parecem sonhar acordadas e muitas vezes são lentas na cópia e na execução dos deveres, em geral, não prestam atenção a detalhes. Gonçalves (2017, p.45) postula que “o professor deve ser capaz de orientar os pais, indicando o caminho até o psicopedagogo tornando-se o elo principal entre a família e os especialistas envolvidos no tratamento”

A partir da fase pré-escolar, a intervenção no ambiente escolar será mais eficaz, porque a interação natural do grupo no ambiente é propícia à aprendizagem e ao domínio dos comportamentos e habilidades das crianças. O espaço escolar é importante porque amplia as possibilidades de relações sociais, neste caso, para além da família, é uma das primeiras situações estabelecidas que podem proporcionar experiências e desafios, constituindo assim um espaço privilegiado para o desenvolvimento infantil (CIASCA; 2019).

Segundo Benczik e Bromberg (2013, p. 204) a escola que melhor atende as necessidades das pessoas com TDAH se preocupa mais em desenvolver o potencial de todos, respeitando as diferenças individuais, fortalecendo seus pontos fortes e ajudando a superar as fragilidades, porque precisam ser Apoio e intervenção de educação psicológica mais forte.

Tonelotto (2013) afirma que crianças com TDAH podem encontrar dificuldades na escola, ter problemas de leitura, escrita e cálculo, e precisam estar atentas a possíveis desvios de aprendizagem, que geralmente se manifestam nos estágios iniciais de aprendizagem. Por exemplo, dificuldades de orientação espacial e temporal, dinâmica global, coordenação motora visual, equilíbrio, confusão, ritmo, habilidades sociais e atraso de linguagem.

Por se tratar de um tratamento que se manifesta de forma crônica nos primeiros anos de vida da criança, não permitindo principalmente que ela se concentre o TDAH, pode trazer sérios prejuízos às crianças, seja no âmbito educacional ou social. Parte agora para entender a importância da inclusão de pessoas com TDHA e seu desenvolvimento no ambiente escolar.

Carvalho (2013) explica que no âmbito escolar apesar de ser um espaço sociocultural, onde as diferenças sempre existiram, nem sempre reconheceu a sua complexidade, considerando todos os elementos do processo pedagógico. A escola possibilita diferentes formas de presenças, sendo um desafio que se buscou desenvolver um trabalho homogeneizado. Historicamente esse ambiente se caracteriza pela visão da educação que limita a escolarização à apenas alguns alunos, legitimando assim um processo de exclusão, através das políticas e das práticas educacionais, que apresentam a ordem social.

Cury (2013) diz que o âmbito escolar é essencial para a diversidade, principalmente para o aluno com o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade onde se percebe a necessidade de repensar e defender a escolarização como direito de todos. Dessa forma, a inclusão traz como princípio básico, proporcionar a educação para todos, sendo que, esse direito do aluno com necessidades especiais e de todos os cidadãos à educação.

Todavia, a realidade do processo inclusivo ainda é diferente que a legislação propõe e requer diante as diversas discussões. Houve um enorme avanço na universalização e atenção a diversidade, diante da Resolução n.2/2016 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com a seguinte recomendação os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos (BRASIL, 2016).

A inclusão é um movimento muito discutido por diversos segmentos, mas sua inserção nada mais é do que garantir por lei o direito constitucional de suas necessidades, tendo uma educação de qualidade (MANTOAN, 2014). Incluir nada mais é do que fazer com que o próximo experimente o campo de existência no presente, fazendo com que suas necessidades sejam consideradas, participando de trocas de conhecimentos e das interações no ambiente escolar. De acordo com Mittler (2013):

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação (MITTLER, 2013, p. 25).

A educação de qualidade para todos, Segundo Javer (2015) demanda do replanejamento das escolas, que inclui não só a aceitação, mas também a ênfase nas diferenças. Ou seja, na educação inclusiva, as escolas devem estar preparadas para enfrentar o desafio de oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos.

Portanto, Mattos (2016) explica que para incorporar efetivamente os alunos com necessidades especiais ao sistema educacional de modo que possam resgatar sua cidadania e ampliar sua visão de sobrevivência. Não há dúvida de que essas medidas são essenciais, mas não são suficientes.

Januzzi (2013) diz que o processo de inclusão do aluno com TDAH na rede regular de ensino, certamente é um grande desafio para o sistema educacional. Sendo um assunto que gera discussões e divide opiniões. Mesmo com todo amparo legal, encontra percalços e muitas vezes não chega a ser efetivo. Logo, faz-se imprescindível compreender o que é de fato educação inclusiva.

Cavaco (2014) descreve a inclusão como incluir é aceitar, é sentir a educação além do contexto físico do espaço sala ou escola, é, sobretudo, uma forma de estar e de ser dos pais, dos docentes e não docentes, das escolas, da sociedade e do mundo em geral isto é inclusão.

Pode-se dizer que inclusão escolar nada mais é do que acolher a todos os cidadãos, independentemente de seus adjetivos particulares, sem exceção, na rede de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi fundada em 1961 para as pessoas com deficiência, houve o enquadramento destes indivíduos no sistema educacional. Porém, não havia um planejamento adequado que suprisse essa necessidade especial e está inclusão não ocorria de fato. Entretanto, a partir dos anos 90, surge um movimento mundial em prol de uma proposta de Educação Inclusiva, conforme nos descreve Giardinetto (2019, p.34):

Foi a partir das últimas décadas do século passado, que a tendência da Educação Especial mudou em função de novas demandas e expectativas sociais. Políticas públicas começaram a entrar em vigor para garantir a todos os alunos acesso à escolaridade regular, em salas de aulas comuns. (...) Começa a surgir, então, um novo paradigma, o da inclusão (GIARDINETTO, 2019, p.34).

As Políticas Públicas surgem em favor do acesso de todos os alunos no ensino regular, no entanto, com isso surgem alguns problemas, como apenas a inserção dos alunos. De acordo com Silva (2017):

Uma escola regular, tal como se encontra estruturada hoje, não se torna automaticamente uma escola inclusiva somente por admitir alguns alunos com deficiência em suas turmas. Uma escola só se torna inclusiva depois que se reestrutura para atender à diversidade dos alunos em suas necessidades especiais, em suas habilidades e estilos de aprendizagem (SILVA, 2007, p. 55).

A educação especial ou inclusiva é muito mais do que aceitar o ingresso de alunos com deficiência, para isso, ela deve passar por adaptações para atender a diversidade e as necessidades desse aluno. Estas mudanças devem acontecer tanto no espaço físico como o atitudinal (DUPAUL; STONER, 2017).

Cury (2013) afirma que o ensino deve acontecer preferencialmente na rede regular não significa o fim das escolas especiais, mas estas servem como complemento e apoio na formação destes alunos no ensino regular. Um ponto importante a destacar é que todo o ambiente escolar esteja apto para receber os alunos com TDAH. É preciso que haja um projeto pedagógico inclusivo, onde apenas o ingresso e a frequência na escola não bastam, sendo necessário que a aprendizagem e o desenvolvimento aconteçam.

Assim, Goldestein (2016) diz que para que a escola inclusiva seja uma realidade, tem que haver recursos para a adequação deste aluno no espaço escolar, além da preparação e treinamento dos profissionais que ali se encontram. De uma maneira geral, o processo de inclusão do aluno com TDAH na escola regular, depende de vários fatores trabalhados em conjunto para que aconteça de forma satisfatória. De forma que, a inclusão não se torne

uma ação de exclusão. Segundo Lago (2017, p.38), ir à escola é benéfico para os alunos em inclusão:

Mais do que um exercício de cidadania, ir à escola, para a criança psicótica, tem valor terapêutico, porque a escola pode contribuir para a retomada da estruturação perdida para o sujeito, na medida em que oferece oportunidade de criar laços sociais (LAGO, 2017, p. 38).

Mattos (2016) diz que o convívio e a integração dos alunos contribuem para o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos com necessidades especiais. Esses relacionamentos escolares os preparam para a vida em sociedade, com base no amor e respeito às diferenças. Talvez seja esse o principal objetivo da inclusão, aproximar os alunos uns dos outros para ocorrer essa troca de vivências entre eles, favorecendo seu desenvolvimento. Contudo, é preciso que exista a união de todas as pessoas envolvidas com esses alunos para que os resultados se mostrem positivos.

Pereira (2015) explica que a Educação básica é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, corresponde a um longo período da vida da criança e do adolescente, para tanto percebemos a importância delegada à escola como instrumento de formação e de desenvolvimento do ser humano. É no decorrer destes períodos e de suas transições que o professor deve atentar para as particularidades de cada aluno, percebendo as suas dificuldades, os seus avanços e as suas habilidades

O TDAH vem sendo considerado pelos educadores como um fator preocupante, principalmente na fase escolar e segundo os apanhados de Maia e Confortin (2015), num período em que a criança inicia seu contato com a leitura e a escrita, é necessário que mantenha sua atenção e concentração sustentados, a fim de que os objetivos pedagógicos propostos possam ser alcançados. Na idade escolar, crianças com TDAH apresentam maior probabilidade de repetência, evasão, baixo rendimento acadêmico e dificuldade emocionais e de relacionamento social. Pessoas que apresentam sintomas de TDAH na infância têm uma maior probabilidade de desenvolver problemas relacionados ao comportamento.

Além da família, o professor deve ter conhecimento acerca das características do TDAH e como ele se manifesta, na intenção de promover a inclusão do estudante, a fim de que não haja rótulos ou que o aluno fique isolado das práticas pedagógicas, auxiliando-o no desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades (PERRENOUD, 2018).

Vasconcelos e Felizardo (2020) cita que o papel do educador vem se transformando ao passar dos anos, no sentido de suprir as demandas sociais, tornando-se cada vez mais complexo. Logo, não basta somente ter os conhecimentos técnicos, mas adentrar no campo das especificidades dos seus alunos, ou seja, ser um pesquisador acerca dos transtornos que podem afligir os educandos. Com isto, o professor deve aprofundar-se no conhecimento sobre o TDAH, pois somente assim, conseguirá modificar a sua prática pedagógica, tornando-a mais inclusiva.

De forma mais específica, Silva e Cabral (2016) dizem que a necessidade do professor ser um observador em sala de aula, mesmo sabendo das dificuldades que os rodeiam, uma vez que muitos trabalham em salas com grande quantidade de alunos, aumentando o número de demandas e fazendo com que o professor sinta-se sobrecarregado, situação que dificulta um olhar mais individual para os alunos. Ao conseguir ultrapassar tais dificuldades, o professor deve aprofundar-se nas questões que envolvem o transtorno, buscando métodos efetivos, no sentido de evitar o fracasso escolar do aluno (MATTOS, 2015).

Dentro da sala de aula, Pereira (2015) explica que os docentes enfrentam dificulda-

des na hora de lidar com portadores de TDAH, não sabendo como agir. Grande parte dos professores não tem formação especialmente voltada para diversidades. É necessário que sejam encontradas formas de ajudar os discentes dentro e fora da escola, para que eles tenham oportunidades de desenvolver suas habilidades.

Maia (2015) cita ainda que por conviverem diariamente com as crianças e observarem seus comportamentos, geralmente, os professores são os responsáveis por notar alterações no modo de agir dos alunos, sendo os primeiros a perceber sintomas que podem indicar a presença do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Pereira (2015) afirma que o trabalho envolvendo crianças com transtorno do TDAH deve ser cuidadoso, específico e tolerante. Os docentes devem tratá-las com atenção, se atentando às individualidades de cada aluno, e garantindo que ele tenha o maior proveito possível no processo de ensino-aprendizagem. Crianças com até 6 anos de idade, são mais vulneráveis e necessitam de ainda mais cuidado.

Silva e Cabral (2016) mencionaram que os professores da Educação Infantil têm uma grande responsabilidade pois fazem parte do início da vida escolar dos pequenos, o período mais importante para se diagnosticar o TDAH, já que a condição pode impactar os sujeitos durante todo o processo de ensino aprendizagem. Nota-se a necessidade de qualificar os profissionais da educação para que saibam trabalhar corretamente com as crianças portadoras do transtorno. A inclusão destas crianças se faz essencial já que todos os alunos são igualmente importantes.

Como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade é recorrente, soluções para lidar com os alunos portadores, sempre serão necessárias, em todas as instituições de ensino, já que a Constituição Federal de 1988, por meio do artigo 205, descreve que a promoção da Educação deve ser realizada “com igualdade de condições de acesso e de permanência na escola” (BRASIL, 2018, p. 136).

Maia (2015) afirma que a formação para atendimento especializado às diversidades não é oferecida à todos os profissionais da educação, escola tem o dever de orientar os professores a organizarem-se de modo que colaborem com o ensino-aprendizagem do aluno. É necessário identificar em quais competências ele têm mais facilidade, reduzir os aspectos que o distraem, buscar saber o que prende sua atenção, convergir essa atenção para assuntos didáticos, auxiliar na organização de tarefas, estimular o questionamento e a participação nas aulas, tornar o ambiente agradável, relacionar as disciplinas à realidade e utilizar o aluno como exemplo para isso, identificar quais os focos de atenção e como trabalhá-lo em sala de aula.

Algumas estratégias podem contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com TDAH, dentre elas: a organização estrutural da sala (colocar o aluno próximo ao professor), bem como ao lado de colegas que não o distraiam; realizar atividades em pequenos grupos (o aluno com TDAH, pode se sentir mais acolhido e mais estimulado). O próximo capítulo irá adentrar com mais profundidade nas metodologias que foram utilizadas por professores, em prol dos alunos com TDAH.

2.3 As principais estratégias pedagógicas para trabalhar com as crianças com TDAH

O transtorno do déficit de atenção e hiperatividade sempre foi o problema mais comum encontrado pelos professores no ambiente escolar. Porém, a intervenção correta promove a interação dessas crianças com seus pares e evita que percam o interesse pela

escola, o que, infelizmente, é muito comum entre adolescentes com TDAH. Nesse sentido, faz-se necessário primeiro verificar a percepção e o conhecimento dos professores que atuam no primeiro ciclo do ensino fundamental, pois esta é a idade em que os sintomas vistos pelos pesquisadores começam a aparecer na escola.

Reconhecer o TDAH pode ajudar os professores a enfrentar e ajudar os alunos sem prejudicar outras crianças por meio de estratégias que promovem o bom desempenho na escola. Para Craft (2014, p. 156), “a melhor forma de trabalhar com alunos com essa doença é acreditar que os alunos podem aprender enquanto ensinam”. É importante que os professores permaneçam sempre motivados, para que o trabalho seja realizado de forma positiva. É preciso encontrar uma forma de cobrir essas crianças, mas para o TDAH é quase impossível ficar quieto por um período de tempo determinado pelo professor para desenvolver suas atividades escolares, portanto, o professor deve considerar atividades que vão além da mente e corpo dessas crianças.

O professor é o responsável pela primeira observação, e eles percebem o comportamento agitado em relação às outras crianças. Também é difícil se concentrar em tarefas ou jogos em vez de prestar atenção ao que os outros lhe dizem; é difícil seguir as regras e instruções, não concluir o trabalho que você iniciou, tarefas e materiais são confundidos, para evitar atividades que exijam atividades mentais trabalhar, perder coisas importantes e ser facilmente confundido com você. Distráido por coisas que não estão relacionadas com o que você está fazendo, esqueça os compromissos e tarefas recomendados (TOPCZEWSKI, 2013, p.23).

Para crianças com TDAH, a rigidez da sala de aula é irreparável. Portanto, eles devem ser incentivados a trabalhar à sua maneira e buscar o aprimoramento. Uma escola orientada para resultados em termos de conteúdo pode não ser adequada para essas crianças. Smith e Strick (2013, p.34) “Se tal pessoa for confiada a um professor inflexível em tarefas e testes, ou usar materiais e métodos que não atendem às suas necessidades, ela será reprovada.” As escolas podem se tornar instituições de incentivos também pode se tornar uma fonte de conflito.

Ao escolher um ambiente de sala de aula para crianças com TDAH, os professores devem escolher cuidadosamente um ambiente silencioso para reduzir a distração dos alunos. De modo geral, o ambiente ideal deve ser organizado para que os alunos possam entender e localizar o espaço. Não é recomendado que os alunos se sentem perto de portas, janelas e no fundo da sala de aula.

Estudos têm demonstrado que ambientes ruidosos e caóticos estão relacionados à menor concentração de atenção no trabalho e maiores níveis de comportamento impulsivo em crianças com TDAH. Nesse processo, o professor deve proporcionar aos alunos um ambiente que atenda às suas necessidades e condições favoráveis de aprendizagem (BARKLEY, 2018).

O uso dos sinais visuais ou verbais, incluem para lembrar ao aluno, por exemplo, quando ele não consegue se concentrar. Ter o hábito de marcar, iluminar, sublinhar comandos ou partes importantes a serem destacados, para que os alunos não se esqueçam e prestem mais atenção ao conteúdo solicitado. Sempre que os alunos alcançam um bom desempenho em seus estudos, eles sempre fornecem feedback positivo por meio de elogios. Alunos com TDAH respondem melhor quando são levados a sério.

O professor deve sempre estabelecer contato com os alunos para que possam estabelecer uma relação de confiança. Nesse caso, o professor desempenha um papel impor-

tante, pois a relação que estabelece com a criança ajuda o aluno a se sentir seguro e pode se tornar um sujeito com criatividade, capacidade de raciocínio e autonomia. A prática docente do professor deve ser pautada pela cooperação e valorização dos alunos com TDAH, sendo recomendado que as atividades das crianças com TDAH sejam sistematizadas para lidar com as dificuldades de atenção, atenção e memória (NELLA, 2013, p. 183).

A pesquisa de Poeta e Rosa Neto (2005 p.113) sobre o uso de atividades psicomotoras mostra que: por meio da intervenção do professor e do uso de atividades psicomotoras, os alunos com TDAH podem progredir no campo do movimento, tais como: coordenação motora global, fino coordenação motora, Os conceitos de equilíbrio, lateralidade, corpo, tempo e espaço são a base para a realização das tarefas diárias e são essenciais para as atividades escolares e os aspectos relacionados à aprendizagem.

Os professores devem sempre incentivar as crianças com TDAH por meio de exercícios gráficos, jogos e raciocínio lógico, como completar frases, identificar diferenças e classificar números. Portanto, acredito que ela possa se expressar e interagir com outros alunos.

A hiperatividade pode dificultar o desenvolvimento de comportamentos sociais adequados para crianças hiperativas e, por meio da brincadeira, pode aumentar o respeito por grupos e normas sociais. O jogo é uma ferramenta criativa, atraente e interativa que pode ajudar os professores a minimizar os problemas de desatenção e comportamento social das crianças hiperativas, melhorando assim a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, porque as crianças usam este tipo de experimento de reprodução de comportamento e experimentam o mundo exterior (BARROS, 2002, p. 63).

A utilização de jogos educativos tem o efeito de adaptar os alunos a atividades interessantes, despertando maior interesse no tema abordado, proporcionando um ambiente diferenciado e relaxante e, portanto, propício ao desenvolvimento cognitivo, pois ajuda os alunos a se tornarem mais cuidadosos. O professor deve atuar como mediador, explicar o jogo aos alunos e sempre acompanhá-lo, tornando-o educativo e lúdico. Brincar e jogar são maneiras de aprender habilidades e regras. Como as crianças com TDAH têm dificuldade em seguir as regras, mesmo que façam algumas atividades interessantes, elas podem apresentar comportamentos dispersos, mas ainda precisam aprender a jogar as regras e jogar.

Para Barros (2002, p.63), quando os jogos exigem um alto grau de concentração, atenção e paciência, o comportamento lúdico de crianças consideradas hiperativas será definitivamente afetado porque a intensidade lúdica dessas crianças é baixa. Para crianças “normais” essas crianças podem se comportar de maneira diferente das outras devido ao comportamento instável. Com isso, fica difícil para a criança com TDAH manter a amizade, e as pessoas que gostam de brincar podem atuar como facilitadoras das relações interpessoais e ampliar seu círculo de amizades. Os professores devem criar formas de trabalhar, certo Para Barros (2002, p.63),

Proporcionar algum conforto à criança com TDAH e deixá-la à vontade na hora de procurar novos amigos, pois os amigos são importantes para o desenvolvimento dessas crianças e de qualquer criança.

De acordo com Lopez (2001, p.38) o comportamento instável, a ansiedade e a desatenção das crianças imperativas mantêm as outras crianças longe delas porque não entendem a forma de seu relacionamento e, em última análise, pensam que são inconvenientes.

Portanto a música, os jogos interativos, ginástica e outras atividades ajudam os alunos com TDAH mais calmos e menos agressivos. O objetivo é aplicar o conhecimento e a lógica.

Lopes (2001 p.40) comentou que “os professores podem utilizar uma variedade de recursos na construção de jogos com os alunos, e o contato das crianças com eles constitui um estímulo para a adoção de novos comportamentos”. Os jogos permitem que as crianças ensinem tópicos específicos enquanto se divertem. Segundo Piaget (1998, p.76) os jogos podem liberar tensão, frustração, insegurança e até agressão, medo e confusão, mas a criança não percebe que salvou todos esses sentimentos.

Segundo Vygotsky (2001 p.23), “por meio da brincadeira, as crianças aprendem a colocar em prática a curiosidade, ganhar iniciativa, autoconfiança e desenvolver a linguagem, o pensamento e a atenção”.

Lorenzini (2002 p.15) enfatizou que o brincar é “um elemento da atividade lúdica, que proporciona à criança a experiência sensorial, de movimento, percepção, cognição e ordem cultural, necessária para o desenvolvimento”.

Cunha (2012 p.32) acrescentou: “Brincar é uma ferramenta eficaz para o ensino e a aprendizagem de crianças com TDAH porque minimiza os problemas de desatenção, irritabilidade, irritabilidade e comportamento hiperativo”.

Nesse sentido, Vygotsky (2001 p.32) sugeriu que “os recursos didáticos devem ser utilizados porque ajudam a manter a atenção das crianças com deficiência, estimulam a criatividade, a capacidade de participar ativa e efetivamente, e promovem o brincar e a interação com outros alunos “ Os alunos com TDAH se sentirão motivados ao estudar com os amigos em sala de aula. Neste processo, os professores também devem estabelecer rotinas, estabelecer regras e selecionar os recursos adequados. Esta experiência permite que os alunos aprendam a compartilhar, socializar e cuidar uns dos outros

As características dos recursos didáticos são estímulos específicos que podem ser operados, têm finalidade didática, e devem passar por um plano, ou seja, após a seleção de procedimentos e técnicas, são selecionados e inseridos no ensino. Uma das funções dos recursos didáticos é ajudar os alunos a desenvolver o pensamento e a imaginação, além de aproximar os alunos da realidade e extrair dos recursos coisas úteis para a aprendizagem (MANZINI, 2000, p.20).

Mas como Silva (2010, p.30) enfatizou que “os recursos por si só não podem promover o ensino, a presença dos professores é essencial para proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagem” e acrescentou que “ao selecionar, construir ou ajustar os recursos, os professores devem levar em consideração os alunos Características pessoais, para que os recursos possam garantir que os alunos participem das atividades e melhorem seu desempenho na realização de tarefas”.

Os professores também devem motivar os alunos a construir seus próprios jogos. As crianças se sentirão mais motivadas. Ao construir os jogos, elas ganham um bom relacionamento interpessoal. Para Lopes (2001, p.40) “Ao fazer brincadeiras, a criança pode fazer a sua própria experiência: errar, corrigir, construir, criar, copiar, fazer planos, o que vai aumentar a sua autoestima, revelar a sua capacidade, e ela pode usar isso ponto, e pode fazer muitas coisas por si mesmo. Vygotsky (2001, p.34) define os brinquedos como “uma atividade que proporciona uma experiência mais prazerosa do que outras atividades, mas na perspectiva do desenvolvimento psicológico, eles desempenham um papel fundamental.

Portanto, os alunos que entendem o TDAH precisam de diferentes estratégias para auxiliá-los e buscar entender o que são essas estratégias não apenas para promover os professores em sua prática, mas principalmente para os alunos que estarão mais envolvidos

no processo de aprendizagem. Interaja com outros alunos em sala de aula.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), que tem como características a desatenção, impulsividade e hiperatividade, tornou-se hoje um tema de relevante interesse para profissionais da educação, devido ao grande número de laudos comprovados.

Este fenômeno não acontece por acaso, mas justifica-se por diferentes razões, e uma delas é a associação que o TDAH mantém com o comportamento “antissocial”, suas implicações negativas no funcionamento cognitivo e social do sujeito”. As intervenções pedagógicas para os alunos com TDAH ressaltam a necessidade de se valorizar e formar professores ativos, criativos e verdadeiramente comprometidos com o processo de inclusão em educação.

É neste sentido que esta pesquisa se insere e tem a pretensão de avançar, pois para que se possa desenvolver nas escolas um verdadeiro projeto que inclua e ajude alunos TDAH é preciso que o professor primeiramente reconheça esses alunos para que possam buscar informações e práticas pedagógicas que possam além de inclui-los em sala ajudá-los na sua formação escolar.

Ultrapassando barreiras de preconceito onde um aluno TDAH não é desleixado ou “que não quer nada” e sim que precisa da ajuda de toda comunidade escolar para seu progresso. O trabalho de intervenção com esses alunos exige do professor um planejamento organizado de suas aulas, com encaminhamento metodológico adequado. O uso de recursos diversificados possibilitará ao estudante com TDAH experiências perceptivas, integradas e dinâmicas além de prazerosas.

Referências

- BARKLEY, R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- BARROS, Juliana Monteiro Gramatico. **Jogo infantil e hiperatividade**. Sprint, 2002
- BENCZIK, E.; BROMBERG. P. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica**. São Paulo: casa do Psicólogo, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. 2016 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 de set. 2023
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Centro Gráfico do Senado Federal – Brasília, 2016.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 2013
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2014. **Dispõe sobre a sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília: Congresso Nacional, 2014.
- BRENNAM, C. A. Competência social, inclusão escolar um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol 28 - n 3. 2018.
- CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2019.
- CARVALHO, Rosita Edler. Cartografia do trabalho docente para educação Inclusiva. **Revista @ mbienteeducação**, São Paulo: v.1, n. 2, p. 21-30, ago; dez, 2013.
- CAVACO, N. **Minha criança é diferente? Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão**

- das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- CONFORTIN, Cláudia Rodrigues de. *Corpos que não param: criança, “TDAH” e escola.* Porto Alegre, 2015. 195.p.
- CORREIA, Theresinha Guimarães. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2013
- CRAFT, David. **Distúrbios de Aprendizagens e Déficits de Atenção.** In: WINNICK, J. Educação Física e Esportes adaptados. São Paulo A: Manole, 2014
- CUNHA, Ana Cristina Teixeira. **Importância das atividades lúdicas na criança com Hiperatividade e Déficit de Atenção segundo a perspectiva dos professores.** 2012. Tese de Doutorado.
- CURY, N. **Minha criança é diferente?** Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- DUPAUL, S.; STONER, M. **Hiperatividade: Como desenvolver a capacidade de atenção da criança.** 7. ed. Campinas: Papirus, 2017
- EIDT, N. M.; FERRACIOLI, M. U. **O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade.** Editora Alínea. Campinas, 2013.
- GIARDINELLO, C. A. S. **O que é hiperatividade?** Sintomas e causas. 2019. Disponível em: <http://w.w.w.psicologosp.com/22013/10/o-que-e-hiperatividade-sintomas-ecausas.html> . Acesso em: 31.10.23.
- GOLDESTEIN, Iane. **Projeto de lei obriga o poder público a oferecer um programa de diagnóstico e tratamento precoce a alunos da educação básica.** [Homepage da internet], 2016. Disponível em: <https://tdah.org.br/senado-aprova-lei-para-alunos-com-tdah-e-dislexia/> Acesso em: 31.10.23
- GONÇALVES, Leydmar Wagner de Sousa. **A participação do professor no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).** 2017. 56 f. Monografia-Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2017
- JANUZZI, Cacilda. *O que é TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade*, 2013. [homepage da internet]. Disponível em: <https://dda-deficitdeatencao.com.br/tdah.html> Acesso em: 31.10.23
- JAVER, D. **Revista da Educação Especial.** Ed. Secretaria de Educação Especial. Brasília, v. 4, n. 2, p. 1-58, jul./out. 2008.
- LAGO L. A. *Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade em Crianças: Uma Revisão Interdisciplinar.* **Psic.: Teor. e Pesq.,** Brasília, Out-Dez 2017, Vol. 26 n. 4, pp. 717-724
- LOPES, Maria da Glória. **Jogos na Educação: criar, fazer e jogar.** 3a ed. São Paulo: 2001
- LORENZINI, Marlene V. *Brincando a brincadeira com a criança deficiente: novos rumos terapêuticos.* **São Paulo: Manole**, v. 134, p. 15, 2002
- MAIA, Maria Inete Rocha. *TDAH e Aprendizagem: Um Desafio Para a Educação.* **Revista Perspectiva.** v.39, nº148, p 73 – 84, dez 2015. Disponível em: http://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/148_535.pdf. Acesso em: 31.10.23
- MANTOAN, M. T. E. **Caminhos pedagógicos da educação inclusiva.** In: Caminhos pedagógicos da educação especial. GAIO, R e MENEGHERTTI, R. G. K. (Ogrs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2014
- MANZINI, E. J. Recursos pedagógicos para o ensino de alunos com paralisia cerebral. **Revista mensagem da Apae**, v. 36, n. 84, p. 17-21, 2000
- MARTINS, F.R. JAUREGUI, L.S.; LOPES, P.B. Estudo epidemiológico dos sintomas do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e transtornos de comportamento em escolas da rede pública de Florianópolis usando a EDAH. **Rev. Bras. Psiquiatr**, 2014; Vol.26 n.3, 150.155.
- MATTOS, Renata Maria Dantas de. **O TDAH na perspectiva da inclusão.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba, 2016. Disponível em: https://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/posdistancia/50640.pdf Acesso em: 31.10.23
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2013.
- NASCIMENTO, Álisson Raul Melo; CHAVES, Valdianny da Glória Albuquerque; COSTA, Maria Adilza; TORRES, Vanessa Cavalcanti. **Linha Do Tempo Na Educação Inclusiva: Tecnologias Como Subsidio Para Aprendizagem.** 2020 Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/70138.pdf> Acesso em: 20 de setembro 2023.
- NELLA, Marcos Garcia. **Educação física: desenvolvendo competências.** São Paulo: Phorte, p. 183-198, 2013.

- PEREIRA, Adriana de Andrade Gaião. **Hiperatividade: conhecendo sua realidade**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1ª edição, 2017.
- PEREIRA, Cláudia. **Associações de Déficit de Atenção e TDAH no Brasil**. Educamais, 2015. Disponível em: <https://educamais.com/associacoes-hiperatividade-brasil/> Acesso em: 31.10.23.
- PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2018
- PHELAN, T. W. **TODA/TDAH: Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**. São Paulo: M. Books, 2014.
- PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018
- POETA, Lisiane. Schilling; ROSA NETO, Francisco. Intervenção motora em uma criança com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). **Revista Digital Efdesportes**, Buenos Aires, 2015
- RIZO, Luciana; RANGÉ, Bernard. **Crianças desatentas, hiperativas e impulsivas: como lidar com essas crianças na escola?** In: Brandão e cols (Org.). Sobre o Comportamento e Cognição: A história e os avanços, a seleção por consequências em ação. 1ed. Santo André: Esetec Editores Associados, 2013, v. 11, p. 422-432.
- SANCHES, I. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, v.12, n.45, 2015.
- SANTANA, Adriana Silva Andrade. **Educação Inclusiva No Brasil: Trajetória E Impasses Na Legislação**.2020 Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_8.pdf> Acesso em: 20 de setembro 2022.
- SILVA, Ana. Beatriz. **Mentes inquietas: Entendendo Melhor o Mundo das Pessoas Distraídas, Impulsivas e Hiperativas**. São Paulo: Gente, 2013
- SILVA, Karla F. W. da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso**. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- SILVA, Katia Beatriz Corrêa; CABRAL, Sérgio Bourbon. **Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade TDAH**. 2016 Disponível em: <https://tdah.org.br/wpcontent/uploads/site/pdf/cartilha%20ABDA.final%2032pg%20otm.pdf>. Acesso em: 31.10.23
- SILVA, Michele Oliveira **Protocolo para prescrição ou adaptação de recursos pedagógicos para alunos com paralisia cerebral**. 2010.
- SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z: Guia Completo para Educadores e Pais**. Penso Editora, 2013
- TOPCZEWSKI, Abram. **Hiperatividade e DDA: como lidar?**. Casa do Psicólogo, 2018, p.23.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 2013
- VASCONCELOS, Jaine de Souza Lima; FELIZARDO, João Everaldo Alves. Alfabetização e a inclusão das crianças com TDAH: Os desafios e as possibilidades. **Rev. Mult. Psic.** V.14 N. 53, p. 64-71, Dezembro/2020.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Martins Fontes, 2001

9

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A APRENDIZAGEM NA ESCOLA

INCLUSIVE EDUCATION AND LEARNING AT SCHOOL

Aline Santos de Sena

Mariana Cardoso

Resumo

Esse estudo apresenta reflexões teóricas sobre a educação inclusiva e processo de aprendizagem no ambiente escolar, pois se trata de um tema relevante para a comunidade escolar, assim como para a sociedade pois promove a igualdade de oportunidades para todos os alunos, incluindo pessoas com deficiências, dificuldades de aprendizagem ou outras diferenças. Isso contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Para isso, o tipo da pesquisa realizada foi do tipo qualitativa, tendo por base a revisão de literatura, sendo estes os meios pelos quais foram obtidos a fundamentação teórica; tendo como os principais autores utilizados, tais como: Barreto *et al.* (2018); Bezerra (2020); Carvalho e Miguel (2022); Garcia (2006); Palaro e Santos Cruz (2021); Silva (2019). Conclui-se que a formação do pedagogo é fundamental para o sucesso da educação inclusiva e investir em programas de formação de qualidade para pedagogos é essencial para garantir uma educação inclusiva e equitativa, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e social de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades.

Palavras-Chave: Educação inclusiva. Aprendizagem. Ambiente escolar.

Abstract

This study presents theoretical reflections on inclusive education and the learning process in the school environment, as it is a relevant topic for the school community, as well as for society, since it promotes equal opportunities for all students, including people with disabilities, learning difficulties or other differences. This contributes to building a fairer and more equitable society. For this, the type of research carried out was qualitative, based on the literature review, these being the means by which the theoretical foundation was obtained; having as the main authors used, such as: Barreto *et al.* (2018); Bezerra (2020); Carvalho and Miguel (2022); Garcia (2006); Palaro and Santos Cruz (2021); Silva (2019). It is concluded that the training of pedagogues is fundamental to the success of inclusive education and that investing in quality training programs for pedagogues is essential to ensure inclusive and equitable education, contributing to the academic and social development of all students, regardless of their differences and needs.

Keywords: Inclusive education. Learning. School environment.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um princípio fundamental que busca garantir o acesso e a participação de todos os indivíduos na educação, independentemente de suas diferenças, necessidades ou condições. Nesse contexto, o papel do pedagogo desempenha um papel crucial, pois é responsável por promover práticas educacionais que atendam a diversidade de alunos presentes nas salas de aula.

A inclusão educacional não é apenas uma questão de cumprimento de direitos e legislação, mas também uma abordagem pedagógica que enriquece o ambiente de aprendizado e contribui para o desenvolvimento integral de cada estudante. Para que a educação inclusiva seja eficaz, é essencial que os pedagogos estejam adequadamente preparados e capacitados para lidar com os desafios e as demandas dessa abordagem.

Assim, a formação do pedagogo nesse contexto envolve a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que o capacitem a identificar, atender e apoiar as necessidades individuais de seus alunos, considerando suas diferenças culturais, sociais, cognitivas e físicas.

Neste contexto, surge a seguinte questão: quais os desafios para a inclusão e a aprendizagem no contexto da Educação Inclusiva? O presente estudo tem por objetivo geral explorar a importância da formação do pedagogo para atuar na educação inclusiva, destacando como a capacitação adequada pode influenciar positivamente a qualidade da educação para todos os alunos.

Os objetivos específicos são: estudar evolução histórico e conceitos da educação especial e educação inclusiva; as características dos alunos da Educação Especial e a Educação Inclusiva e analisar a importância da formação do pedagogo para atuar na educação inclusiva.

A metodologia trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura. Esse método também permite a atualização dos conhecimentos quanto ao assunto, oferecendo ao leitor, um conhecimento prévio sobre o tema abordado. A revisão de literatura é constituída de pesquisa de materiais já elaborados, a partir de livros, literatura especializada e artigos científicos. A pesquisa foi realizada junto a livros, doutrinas e banco de dados científicos eletrônicos.

O estudo se justifica, devido a importância de mais pesquisas que abordem os desafios que os pedagogos enfrentam ao implementar a educação inclusiva e como a formação adequada pode ajudar a superá-los. Também serão apresentados exemplos de boas práticas em formação de pedagogos para a educação inclusiva em diferentes contextos educacionais.

A relevância desse estudo reside na busca por um ensino mais equitativo e inclusivo, que reconheça e valorize a diversidade de nossos alunos. Ao compreender a importância da formação do pedagogo nesse contexto, pode-se contribuir para a promoção de uma educação de qualidade para todos, em consonância com os princípios de igualdade, justiça e respeito pela individualidade de cada aluno.

Quanto à estrutura, o trabalho divide-se em três capítulos, no primeiro capítulo faz-se um estudo sobre a Inclusão, educação especial e educação inclusiva. No segundo capítulo descreveu-se sobre a formação do pedagogo. Enquanto no terceiro capítulo, apresenta a importância a formação do pedagogo para atuar na educação inclusiva.

2. INCLUSÃO, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é um conceito que se refere à prática de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais, tenham acesso igualitário à educação de qualidade e oportunidades de aprendizado. Isso inclui alunos com deficiências, necessidades especiais, origens étnicas diversas, habilidades e talentos variados, entre outros aspectos (SOUZA; MACHADO, 2019).

Segundo Cruz (2022), a educação inclusiva visa criar ambientes de aprendizado que respeitem e valorizem a diversidade, promovendo o pleno desenvolvimento de cada aluno e preparando-os para uma participação ativa na sociedade.

Quanto a evolução histórica da educação inclusiva, esta reflete uma mudança gradual de abordagens segregacionistas para abordagens inclusivas. A princípio, tem-se um grande período de segregação e exclusão, pois, por muitos anos, as pessoas com deficiência ou diferenças significativas eram frequentemente excluídas do sistema educacional convencional. Eles eram colocados em escolas ou instituições separadas, muitas vezes isoladas da sociedade (GOMES *et al.*, 2017).

Nas décadas de 1960 e 1970, o conceito de integração começou a ganhar destaque. A integração envolvia a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, mas eles frequentemente recebiam poucos recursos ou apoio especializado (GALAN *et al.*, 2017).

Conforme Correia e Baptista (2018), a Educação Especial surgiu como uma abordagem para atender às necessidades educacionais de alunos com deficiência. Embora isso tenha representado um avanço em relação à segregação, ainda mantinha uma separação entre educação especial e educação regular.

Assim, o conceito de inclusão ganhou força a partir das décadas de 1980 e 1990. A inclusão educacional passou a ser vista como uma abordagem que promovia o acesso de todos os alunos ao mesmo ambiente de aprendizado, adaptando o currículo e fornecendo suporte individualizado, quando necessário. A inclusão não se limita apenas a alunos com deficiência, mas a todos os estudantes que possam enfrentar barreiras à aprendizagem (SANTANA; RODRIGUES, 2023).

Também é importante destacar que muitos países começaram a adotar legislações e políticas que promovem a educação inclusiva, como a Lei de Educação para Todos nos Estados Unidos (IDEA) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas, essas leis e convenções reforçam o compromisso com a inclusão educacional (CALEGARI-FALCO; MOREIRA, 2017).

Outro ponto importante foi a formação de professores. A formação de professores passou a incluir a preparação para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula, fornecendo as ferramentas necessárias para atender às necessidades individuais dos estudantes (BARRETO *et al.*, 2018).

Nesse sentido, a educação inclusiva evoluiu de uma abordagem segregacionista para uma abordagem que busca garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender juntos em um ambiente inclusivo e respeitoso. Ela continua a evoluir à medida que as sociedades reconhecem a importância de promover a igualdade de oportunidades na educação.

A educação inclusiva defende valores educacionais de diversidade, equidade e justiça social; trata-se do direito de todas as crianças a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças. O objetivo de educar crianças com deficiência é o mesmo que educar crianças sem deficiência: apoiar as crianças a atingirem seu pleno potencial e levar

uma vida produtiva como membros ativos de suas comunidades (FRANCO; GOMES, 2020).

Crianças com deficiência geralmente requerem serviços e apoios especializados para dominar o conteúdo ensinado. No entanto, em muitos países, os serviços de educação especializados assumem a forma de segregar os alunos com deficiência em salas de aula ou escolas separadas, sem oportunidades de se envolver com colegas que não têm deficiência e muitas vezes sem acesso ao currículo que esses colegas estão aprendendo (GARCIA, 2006).

Mudar da segregação para incluir todos os alunos em salas de aula de educação geral e escolas significa fornecer a todos os alunos nessas salas de aula os apoios e serviços exclusivos de que precisam - como acesso a dispositivos de assistência, assistentes de professores e um currículo adaptado - para participarem efetivamente a sala de aula.

Essa mudança geralmente é substancial, e requer tempo, vontade política e uma compreensão dos benefícios de incluir educação para todos os alunos. Dito isso, não existe uma definição universal de deficiência. Neves *et al.* (2019) afirmam que a deficiência é um “conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com os outros”.

Godoy *et al.* (2019) ensinam ainda que pessoas com deficiência incluem aqueles que têm deficiências físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais de longo prazo que, em interação com várias barreiras, podem impedir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com os outros. Essa definição fornece diretrizes importantes para a deficiência, mas deixa a categorização específica com base no diagnóstico para os próprios sistemas de educação.

No entanto, algumas organizações e países têm usado uma definição mais ampla de inclusão que inclui a educação de todos os indivíduos que podem ser marginalizados, por exemplo, a Declaração de Salamanca e Estrutura para Ação em Educação com Necessidades Especiais afirma que as escolas inclusivas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Isso deve incluir crianças com deficiência e superdotadas, crianças de rua e trabalhadoras, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outras áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados (BATISTA; CARDOSO, 2020).

Independentemente de como os sistemas de educação inclusiva são definidos, as partes interessadas na educação devem ter uma compreensão clara dos princípios da educação inclusiva à medida que desenvolvem e fortalecem os sistemas de educação especial. A seguir está uma caixa de texto abaixo que fornece uma visão geral do que são - e não são - características da educação inclusiva (SANTANA; RODRIGUES, 2023).

Incluir alunos com deficiência pode apoiar melhorias na prática de ensino e beneficiar todos os alunos. Incluir efetivamente um aluno com deficiência requer que professores e administradores escolares desenvolvam capacidades para apoiar os pontos fortes e necessidades individuais de cada aluno, não apenas os alunos com deficiência. A evidência da pesquisa sugere que, na maioria dos casos, ser educado ao lado de um aluno com deficiência não leva a efeitos adversos para crianças sem deficiência (DA SILVA, 2019).

A inclusão é um tema amplamente debatido em todo o mundo, e no Brasil, os debates em torno da educação especial e inclusiva ganharam destaque com a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu 20 metas a serem alcançadas ao longo de uma década. Compreender como esse processo de inclusão se desenrolou é es-

sencial para construir conceitos sólidos sobre o assunto e superar os tabus e barreiras que se formaram ao longo dos anos (CORREIA; BAPTISTA, 2018).

No país, diversos decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis tratam desse assunto, isso demonstra que o tema inclusão ainda requer discussão e debate contínuos para atingir um nível adequado de respeito e igualdade, principalmente no espaço escolar (GOMES *et al.*, 2017).

Para Souza e Machado (2019), somente com a Lei nº 4.024 de 1961, que faz parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a pessoa com deficiência foi conceituada como “Excepcionais” e passou a receber atendimento educacional com o objetivo de integrá-la à sociedade. No entanto, essa abordagem tratava essas pessoas como “anormais” e frequentemente as isolava da sociedade, privando-as de acesso à escola e educação.

Em 1971, a Lei nº 5.692 substituiu a lei anterior e determinou que alunos com “deficiências físicas ou mentais”, aqueles com considerável atraso em relação à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento adequado em locais especializados, evitando sua inclusão nas escolas regulares (SOUZA; MACHADO, 2019).

A Constituição Federal de 1988, por meio do artigo 208, estabeleceu que era dever do estado garantir atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, assegurando a educação básica obrigatória e gratuita para todos os cidadãos de 4 a 17 anos. No entanto, essa abordagem ainda não estava alinhada com as ideologias sociais que perpetuavam o preconceito e a superioridade (GALAN *et al.*, 2017).

No ano de 1989, a Lei nº 7.853 destacou a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, enfatizando que elas deveriam receber atendimento educacional especializado em instituições públicas e privadas, incluindo escolas especiais gratuitas e obrigatórias. A lei também afirmava que o poder público era responsável por garantir a matrícula compulsória em cursos regulares para pessoas com deficiência capazes de se integrarem ao sistema regular de ensino (BARRETO *et al.*, 2018).

No entanto, segundo Neves *et al.* (2019) essa lei excluía algumas crianças vistas como “insociáveis”, incapazes de socializar-se com os demais. Mesmo com todas essas garantias legais, as pessoas com deficiência continuavam sendo tratadas como diferentes e incapazes, enfrentando exclusão e preconceito.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que surgiu na década de 1990, estabeleceu o direito ao atendimento educacional especializado para crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, protegendo seus direitos e priorizando seu atendimento em políticas públicas (BATISTA; CARDOSO, 2020).

Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial abordou a inclusão de alunos com deficiência nas escolas, mas apenas sob o conceito de “Integração Instrucional”, incluindo aqueles que conseguiam acompanhar o ritmo dos demais alunos considerados “normais”. Essa abordagem excluía os alunos que não se encaixavam nesse padrão, limitando seu acesso à educação especial. Portanto, essa abordagem foi vista como um retrocesso em relação ao tema da inclusão (BEZERRA, 2020).

Esse histórico demonstra a complexidade da jornada em direção à educação inclusiva no Brasil, destacando a evolução das políticas e a necessidade contínua de debates e ações para garantir que todos tenham acesso à educação de qualidade, independentemente de suas diferenças.

Em desacordo e insatisfação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996

estabeleceu que, se necessário, serviços de apoio especializado deveriam ser oferecidos na escola regular para atender às necessidades da Educação Especial (CALEGARI-FALCO; MOREIRA, 2017).

Godoy *et al.* (2019) ensinam que essa lei garantiu que o atendimento educacional poderia ocorrer em classes, escolas ou serviços especializados sempre que as condições específicas dos alunos impedissem sua integração nas classes regulares. Ela também abordou a formação de professores, currículo, métodos e práticas para atender a esse público, reconhecendo que atender a alunos com necessidades específicas exigiria mudanças nos conceitos, estrutura curricular e na formação dos professores.

O Decreto nº3.298 de 1999 estabeleceu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, destacando a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, complementando o ensino regular. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) enfatizou a importância da Educação Especial como modalidade de educação escolar em todos os níveis, garantindo vagas no ensino regular para diversos tipos de deficiência (CRUZ, 2022).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu diretrizes em 2001, afirmando que os sistemas de ensino deveriam atender a todos, assegurando atendimento especializado às pessoas com deficiência. No entanto, o documento também considerou a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado como uma possibilidade, encaminhando alunos diagnosticados com deficiência para a educação especial (SANTANA; RODRIGUES, 2023).

De acordo com Garcia (2006), a Resolução CNE/CP Nº1/2002 levou em consideração a formação de professores, abrangendo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, destacando a necessidade de conhecimentos sobre educação inclusiva e as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em 2002, a Lei nº 10.436/02 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, regulamentada pelo Decreto Nº 5.626/05 em 2005. Em 2006, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos destacou a importância de incluir temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos escolares (FRANCO; GOMES, 2020).

Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) enfatizou a educação inclusiva, mencionando a importância de estruturas físicas acessíveis nas escolas, formação adequada para professores e salas de recursos de multimídia para atender a todos os alunos. O Decreto Nº 6.094/07 de 2007 destacou o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, reforçando sua inclusão no sistema público de ensino (CALEGARI-FALCO; ALENCAR; MOREIRA, 2022).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, traçou o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil, destacando a importância de políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos (CORREIA; BAPTISTA, 2018).

Conforme Da Silva (2019), em 2012, a Lei nº 12.764 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu metas para a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

3. CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os alunos da educação especial podem apresentar uma ampla variedade de características, incluindo deficiências físicas, intelectuais, sensoriais, transtornos do espectro autista (TEA), entre outras. Cada aluno é único e suas necessidades educacionais variam consideravelmente (PALARO; SANTOS CRUZ, 2021).

De acordo com Santos (2021), esses alunos muitas vezes requerem adaptações curriculares e estratégias de ensino personalizadas para atender às suas necessidades individuais, tais como terapia ocupacional, fonoaudiologia, acompanhamento especializado, e assim por diante.

Os alunos com necessidades educacionais necessitam de acesso a uma educação especial e inclusiva, por isso, a educação especial envolve a colaboração de diversos profissionais, na busca de um atendimento próprio para alunos pessoa com deficiência (PcD) (SILVA; MATOS, 2016).

O termo de “pessoas com necessidades especiais” foi uma designação adotada anteriormente por pais, especialistas e pela sociedade em geral para descrever indivíduos que apresentavam diversas limitações físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, bem como síndromes e desafios relacionados à saúde mental. Nesse contexto, a terminologia “alunos ou crianças excepcionais” foi substituída por “crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais”. Essa mudança na nomenclatura foi internacionalmente reconhecida na Declaração de Salamanca em 1994, realizada na Espanha (CARVALHO; MIGUEL, 2022).

No Brasil, a nomenclatura “portadores de necessidades educacionais especiais” foi adotada em 1986 pelo Ministério da Educação (MEC) e posteriormente incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e às diretrizes curriculares nacionais para a educação especial em 2001, no entanto, essa terminologia não permaneceu oficialmente (CABRAL, 2021).

O termo “pessoa com deficiência” é amplamente reconhecido no contexto acadêmico, no sistema educacional, nos discursos oficiais e na linguagem comum, foi introduzido com o propósito de suavizar ou eliminar a conotação negativa das palavras usadas para descrever as diferenças individuais entre pessoas que podem apresentar limitações físicas, motoras, sensoriais, cognitivas, linguísticas, bem como condições como síndromes variadas, altas habilidades, ou comportamentos desviantes (ARANTES; GEBRAN, 2015).

Essa terminologia se espalhou rapidamente e foi aceita devido à sua capacidade de se adaptar a uma ampla gama de situações, por exemplo, pode-se dizer que pessoas com deficiência visual têm necessidades que são consideradas “especiais”, uma vez que a maioria das pessoas não requer os recursos e ferramentas específicas que elas usam para acessar a leitura, a escrita e se deslocar em suas atividades diárias (DARUB; SOARES; SANTOS, 2020).

Jesus e Borges (2018) explicam que para essas pessoas, é essencial o uso do sistema Braille, livros de áudio, leitores, software de síntese de voz, bengalas, cães-guia ou guias humanos. O mesmo princípio se aplica a indivíduos que precisam de muletas, cadeiras de rodas ou andadores para sua locomoção, da mesma forma, pessoas surdas confiam na linguagem gestual e na comunicação visual.

Existem também aqueles que necessitam de assistência especial para alimentação, vestuário, higiene pessoal e outras atividades cotidianas. Nesses casos, essas pessoas precisam desenvolver habilidades específicas, funções e aprendizados adaptados às suas ne-

cessidades individuais (DAMASCENO; PEREIRA, 2019).

Algumas dessas necessidades podem ser de caráter temporário ou permanente, dependendo das circunstâncias específicas que as originaram. A compreensão das pessoas com necessidades especiais tem evoluído e a classificação dessas pessoas torna-se desafiadora à medida que se aprenda mais sobre suas individualidades (CRUZ, 2022).

Conforme Godoi, Rocha e Leite (2023), as necessidades desses alunos englobam dificuldades de aprendizagem, que não necessariamente estão ligadas a deficiências, bem como limitações no desenvolvimento que impactam o desempenho escolar, desafios de comunicação e sinalização, além de incluir casos de altas habilidades ou superdotação.

A amplitude desse termo torna desafiador determinar quem não se encaixa na categoria de pessoas com deficiência e que tem necessidades educacionais especiais, uma vez que abrange uma variedade significativa de circunstâncias e características individuais (BEZERRA, 2020).

Portanto, a identificação dos alunos na área de Educação Especial desempenha um papel crucial na melhoria do trabalho educacional, na orientação das políticas públicas, na formulação de estratégias de investimento e alocação de recursos, na capacitação de professores e na eficaz implementação de serviços de Educação Especial (FRANCO; GOMES, 2020).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida em 2008, representa um avanço no reconhecimento do conhecimento acumulado e nas demandas sociais por políticas públicas que buscam garantir uma educação de alta qualidade para todos os alunos (POKER; MILANEZ, 2015).

As diretrizes dessa política ampliam o escopo da Educação Especial, enfatizando a oferta de apoio educacional especializado complementar ou suplementar à educação regular, no entanto, embora haja espaço para substituição da educação regular em circunstâncias específicas, a política não promove explicitamente a adoção de uma abordagem de Educação Inclusiva em toda a rede pública de ensino (CABRAL, 2021).

Segundo Silva e Matos (2016), em 2003, o Ministério da Educação lançou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com o intuito de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos e esse programa envolve um amplo esforço de capacitação de gestores e educadores em todo o Brasil, com foco no acesso universal à educação, na organização de atendimento educacional especializado e na promoção da acessibilidade.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação especial é uma modalidade abrangente que engloba todos os níveis, etapas e tipos de ensino. Ela se dedica a oferecer um atendimento educacional especializado, fornecendo recursos e serviços, além de orientação sobre sua utilização no contexto do ensino e aprendizagem em salas de aula regulares (OLIVEIRA; MANZINI, 2016).

O sistema educacional no Brasil tem adotado a responsabilidade de matricular alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares e de disponibilizar o AEE. Isso é feito para garantir o acesso a uma educação de qualidade para esses alunos (SALVINI, 2019).

O principal objetivo do AEE é identificar, desenvolver e organizar recursos pedagógicos e medidas de acessibilidade que removam as barreiras à plena participação dos alunos, levando em consideração suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos, visando sua autonomia e independência tanto na

escola como fora dela (LANUTI; MANTOAN, 2018).

Embora a legislação estabeleça critérios para identificar os alunos que se enquadram no público-alvo da Educação Especial (PAEE), diversos estudos mostram que, na prática, há variações na interpretação e na implementação da lei (CALEGARI-FALCO; ALENCAR; MOREIRA, 2022).

Além dos critérios legais, outros fatores que influenciam o encaminhamento de alunos, tais como: considerações clínicas, que exigem um laudo para a matrícula; a necessidade de um protocolo com etapas definidas, desde o encaminhamento feito pelo professor regular até o atendimento clínico; além disso, o atendimento a alunos que não possuem laudo e não estão oficialmente categorizados como PAEE (ARANTES; GEBRAN, 2015).

De acordo com Santana e Teixeira (2022) Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como público-alvo:

- a. Alunos com deficiência: São aqueles que enfrentam limitações físicas, intelectuais, mentais ou sensoriais de longo prazo, as quais, quando combinadas com diversas barreiras, podem impedir sua participação plena e eficaz na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: Isso abrange indivíduos que demonstram alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, dificuldades nas interações sociais, na comunicação ou comportamentos estereotipados. Essa categoria inclui alunos com diagnósticos como autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- c. Alunos com altas habilidades/superdotação: São aqueles que apresentam um potencial significativamente elevado e um profundo envolvimento em uma ou mais áreas do conhecimento humano, que podem ser intelectuais, acadêmicas, de liderança, psicomotoras, artísticas ou relacionadas à criatividade.

Os serviços e recursos da educação especial compreendem aqueles que garantem o acesso ao currículo, promovendo a acessibilidade aos materiais didáticos, espaços e equipamentos, sistemas de comunicação e informação, bem como a todas as atividades escolares (DARUB; SOARES; SANTOS, 2020).

Quando se estabelece que os alunos precisam se encaixar em uma das categorias mencionadas, surge uma questão subjetiva em relação à exigência de um laudo para a matrícula. No entanto, o laudo não é necessário para o preenchimento do censo escolar, o que cria uma contradição em relação à importância desse laudo na caracterização do PAEE (PALARO; SANTOS CRUZ, 2021).

Godoi, Rocha e Leite (2023) ensinam que para atender às necessidades específicas relacionadas às altas habilidades/superdotação, são desenvolvidas atividades de enriquecimento curricular em colaboração entre escolas regulares e instituições de ensino superior, profissional e tecnológico, pesquisa, artes, esportes e outras áreas. Isso visa enriquecer a experiência educacional desses alunos de maneira abrangente.

Alunos que recebem atendimento na Educação Especial geralmente apresentam uma variedade de características que os conduzem a esse suporte desde o momento do diagnóstico de uma deficiência ou quando enfrentam dificuldades significativas de aprendizagem. O encaminhamento para a Educação Especial ocorre frequentemente através da identificação por parte dos professores da classe regular, que observam que o aluno necessita de um apoio mais personalizado e direcionado (SANTOS, 2021).

Para Oliveira e Manzini (2016), essas características podem incluir, mas não se limitam as deficiências físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais, além disso, dificuldades de aprendizagem, sejam elas de origem específica, como dislexia, discalculia, ou mais gerais, também podem levar à busca de suporte na Educação Especial.

Em alguns casos, a própria família desempenha um papel fundamental no processo de encaminhamento. Os pais ou responsáveis percebem as necessidades singulares de seus filhos e podem solicitar apoio adicional à escola, contribuindo assim para o início do atendimento na Educação Especial (OLIVEIRA; MANZINI, 2016).

Portanto, de acordo com Damasceno e Pereira (2019), as características dos alunos atendidos na Educação Especial são diversas e abrangem uma ampla gama de deficiências, dificuldades de aprendizagem e necessidades específicas, sendo identificadas tanto pelos professores da classe regular quanto pela própria família, desempenhando um papel crucial no direcionamento desses alunos para receber o suporte adequado.

4. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação do pedagogo marca o início de uma jornada acadêmica na qual o indivíduo se compromete a adquirir conhecimento sobre os elementos que envolvem o ensino escolar, esse processo resulta na aquisição do aprendizado necessário para se qualificar e ingressar na carreira docente (BORGES; ALVES, 2022).

O processo de formação assegura o desenvolvimento das habilidades profissionais necessárias para atuar como educador. Ela visa capacitá-lo para o exercício da profissão docente. Conforme definido no inciso III do art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, existem dois perfis de professores designados para lidar com alunos que possuem necessidades educacionais especiais: o professor da classe comum com habilidades apropriadas e o professor especializado em educação especial (SANTOS, 2021).

Para estabelecer uma escola inclusiva, é importante adotar uma abordagem que leve em consideração não apenas as adaptações substanciais relacionadas ao direito dos alunos de participar do ensino regular, mas também as adaptações menores, que não têm menos importância. Isso abrange a formação e preparação dos professores para lidar com esses alunos de maneira eficaz (SANTANA; RODRIGUES, 2023).

Conforme Godoi, Rocha e Leite (2023), o pedagogo recebe a capacitação necessária para atender às diversas necessidades que os alunos possam apresentar, com o papel de mediador entre o conhecimento e o aluno é crucial, e na educação inclusiva, assume um papel ainda mais relevante. Cabe a ele criar oportunidades para que os alunos participem ativamente das atividades pedagógicas, superando as barreiras muitas vezes impostas pela visão comum.

Isso ocorre porque o currículo transcende a simples definição de disciplinas, objetivos e métodos de avaliação, incorporando concepções teóricas, sociais e políticas, assim, a elaboração de um currículo está intrinsecamente ligada aos interesses da sociedade (DARUB; SOARES; SANTOS, 2020).

Dessa forma, Deimling (2013) ensina que o currículo deve ser considerado como algo passível de adaptação, uma vez que precisa refletir as mudanças ao longo do tempo, especialmente as necessidades em constante evolução na área de atuação e na realidade local.

É importante observar que cursos de nível superior que negligenciam as necessidades

da região onde pretendem ser implementados podem resultar na formação de profissionais inadequados para a respectiva área da Educação Especial. Isso significa que os estudantes de Pedagogia dessas instituições podem receber conhecimentos que não estão devidamente alinhados com as demandas do mercado de trabalho, incapazes de estabelecer conexões significativas entre o conteúdo aprendido no ensino superior e as exigências do mundo profissional (GALAN *et al.*, 2017).

A configuração da formação de professores no Brasil é resultado de um modelo de expansão do ensino superior que foi implementado na década de 1990. Esse modelo, influenciado pelas reformas do Estado e orientado pelas recomendações de organismos internacionais, resultou em várias mudanças significativas no cenário educacional do país (BEZERRA, 2020).

Entre as principais características desse processo de transformação, destacam-se a criação dos Institutos Superiores de Educação e a diversificação e flexibilização da oferta de cursos de formação de professores. Isso foi uma resposta à crescente demanda por formação superior na área de educação (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019).

Com a introdução dessa nova estrutura organizacional que centralizou o debate sobre a formação de professores nos Institutos Superiores de Educação, várias associações, incluindo a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), manifestaram posição contrária a essas iniciativas (CORREIA; BAPTISTA, 2018).

Silva (2019) ensina que isso ocorreu porque essas mudanças eram vistas como uma reformulação apressada e desconsideravam o papel das atuais instituições formadoras, que historicamente haviam sido centros de produção de conhecimento e agências responsáveis pela formação de profissionais da educação.

Nesse contexto, houve preocupações quanto ao impacto dessas mudanças na qualidade da formação de professores, na pesquisa educacional e no desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes. As associações desempenharam um papel fundamental na defesa de uma formação de professores sólida e comprometida com os princípios educacionais, visando a preservar o papel das instituições formadoras já estabelecidas no processo de formação de profissionais da educação (LANUTI; MANTOAN, 2018).

Suas preocupações incluíam a manutenção da qualidade da formação, a continuidade da pesquisa acadêmica e a garantia de que a formação de professores fosse efetiva e relevante para as necessidades educacionais do país (GOMES *et al.*, 2017).

Na busca pelo fortalecimento da formação de professores no Brasil, no ano de 2002, foram promulgados importantes resoluções. A Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, abrangendo cursos de licenciatura e graduação plena (JESUS; BORGES, 2018).

Paralelamente, a Resolução CNE/CP nº 2/2002 regulamentou a duração e carga horária dos cursos de licenciatura e graduação plena destinados à formação de professores da Educação Básica em nível superior, nesse contexto, a perspectiva da educação inclusiva foi incorporada às diretrizes de formação docente (POKER; VALETIM; GARLA, 2017).

Conforme Godoi, Rocha e Leite (2023), a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabeleceu que as instituições de ensino superior deveriam incluir em sua organização curricular a formação docente voltada para a atenção à diversidade, abrangendo o desenvolvimento de conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

O Parecer CNE/CP nº 9/2001, homologado em 2001, destacou que a educação básica deveria ser inclusiva, visando à integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares. Isso implica que a formação dos professores de todas as etapas da educação básica deve incorporar conhecimentos relativos à educação desses alunos (JESUS; BORGES, 2018).

Essa medida reforçou a importância de preparar os futuros professores para atender a uma política de integração dos alunos com NEE nas classes comuns dos sistemas de ensino, promovendo, assim, a educação inclusiva. Essas medidas representaram um avanço importante na promoção da inclusão e na preparação dos professores para atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e características individuais (CALEGARI-FALCO; ALENCAR; MOREIRA, 2022).

Portanto, a Pedagogia deve integrar em seus currículos uma formação abrangente que englobe a Educação Inclusiva em todas as suas vertentes, incluindo conceitos, metodologias e práticas inclusivas. Isso pode ser alcançado através de várias abordagens (ARANTES; GEBRAN, 2015).

Conforme Palaro e Santos Cruz (2021), uma das opções é incorporar tópicos relacionados à inclusão em disciplinas existentes ou introduzir disciplinas específicas que abordem a inclusão e a educação inclusiva de maneira mais aprofundada no currículo, além disso, é importante identificar outros aspectos de formação que também precisam ser incentivados, bem como orientar ações no campo da psicologia e da pedagogia que possam contribuir para o desenvolvimento de alunos e professores nessa área.

Deve-se compreender que o currículo é o instrumento que determina os conhecimentos científicos e os valores que as instituições de ensino consideram essenciais para que os educandos adquiram, portanto, ele desempenha um papel significativo na orientação das práticas pedagógicas dos professores e na promoção da Educação Inclusiva como um valor fundamental na formação de futuros pedagogos (CABRAL, 2021).

Destaca-se que os profissionais considerados capacitados recebam uma formação inicial que contemple de forma aprofundada tanto a educação especial quanto a educação inclusiva, isso envolve não apenas a inclusão de uma disciplina sobre esses temas em seu currículo (DAMASCENO; PEREIRA, 2019).

Silva e Matos (2016) afirmam também que a aquisição de competências que permitam o pedagogo identificar as necessidades educacionais específicas dos estudantes e adaptar suas práticas pedagógicas para atender a essas especificidades, no entanto, é importante reconhecer que essas tarefas não são simples de serem cumpridas.

Uma formação verdadeiramente eficaz requer um compromisso contínuo com o aprofundamento e a atualização dos conhecimentos e práticas relacionados à educação especial e inclusiva e isso implica em uma abordagem holística que englobe não apenas a teoria, mas também a prática, a sensibilidade para as necessidades individuais dos alunos e a capacidade de adaptação constante às mudanças e desafios do ambiente educacional (DARUB; SOARES; SANTOS, 2020).

Poker e Milanez (2015) ensinam que a formação contínua e a reflexão constante desempenham um papel crucial no desenvolvimento de professores capacitados na área da educação especial e inclusiva.

Na categoria da educação inclusiva, o papel desempenhado pelo pedagogo é de extrema importância para garantir que o processo de inclusão seja efetivamente implementado. Para isso, é fundamental que o pedagogo atue de maneira a sensibilizar todos os profissionais da educação quanto à necessidade de adotar uma abordagem inclusiva

(POKER; VALETIM; GARLA, 2017).

A inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor ou das reformas estruturais na escola, mas sim uma missão compartilhada por todos os envolvidos no ambiente educacional, pois deve-se promover a conscientização de que a política inclusiva vai além da simples formação inicial e continuada dos professores e das adaptações estruturais na escola (BORGES; ALVES, 2022).

De acordo com Deimling (2013), isso envolve um compromisso coletivo de garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação plural e democrática. Isso significa criar um ambiente onde as diferenças são valorizadas e respeitadas, onde as barreiras são superadas e onde os alunos podem desenvolver seu pleno potencial, independentemente de suas necessidades ou características individuais. Para Barreto et al., (2018), ao promover a inclusão na escola, se contribui para a formação de cidadãos que valorizam a diversidade e respeitam as diferenças. Essa formação vai muito além das paredes da escola, uma vez que os valores de inclusão e igualdade permeiam toda a sociedade.

Nesse sentido, a atuação do coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos têm a oportunidade de participar plenamente, contribuir e prosperar, independentemente de suas diferenças e necessidades individuais (PEREIRA; GUIMARÃES, 2019).

O pedagogo deve demonstrar a capacidade de desenvolver atividades de maneira diversificada, quebrando o estigma de que os alunos com necessidades especiais são incapazes de acompanhar o ritmo dos demais, pelo contrário, o profissional deve estabelecer condições para que esses alunos participem de maneira ativa, ainda que de uma forma diferente, promovendo, assim, a inclusão efetiva no ambiente escolar (BATISTA; CARDOSO, 2020).

Franco e Gomes (2020) ensinam que esse perfil desempenha funções fundamentais no contexto educacional, garantindo que os alunos com necessidades específicas recebam o apoio necessário para que alcancem todo o seu potencial de aprendizado.

Assim, a formação do pedagogo para a Educação especial e inclusiva, seja ela inicial ou especializada, desempenha um papel crucial na promoção de uma educação inclusiva e de alta qualidade para todos os alunos (CARVALHO; MIGUEL, 2022).

5. CONCLUSÃO

A formação do pedagogo desempenha um papel crucial na promoção de uma educação inclusiva. Notou-se que o pedagogo é o profissional que pode moldar o ambiente escolar de forma a acolher e atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças e características individuais.

Sua capacidade de compreender as demandas da educação inclusiva, adaptar práticas pedagógicas e colaborar com toda a equipe escolar é essencial para o sucesso desse modelo educacional. A importância da formação do pedagogo na educação inclusiva transcende as paredes da sala de aula, impactando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao promover a valorização da diversidade e o respeito às diferenças desde a base educacional, o pedagogo contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e inclusivos, no entanto, é fundamental que as instituições de ensino superior, os órgãos governamentais e as próprias escolas reconheçam a importância de oferecer uma formação de

qualidade para os futuros pedagogos, que contemple de maneira abrangente as questões da educação inclusiva.

Além disso, é essencial investir em formação continuada e atualização profissional para que os pedagogos estejam preparados para os desafios em constante evolução que a educação inclusiva apresenta. O pedagogo, nesse contexto, é o agente de transformação que torna essa visão uma realidade.

Portanto, a formação do pedagogo para atuar na educação inclusiva é um investimento no futuro da educação e na construção de uma sociedade mais igualitária. Verificou-se que se trata de uma jornada desafiadora, mas repleta de recompensas, na qual cada aluno tem a oportunidade de aprender, crescer e contribuir para um mundo mais inclusivo e acolhedor.

Referências

- ARANTES, Ana Paula Pereira. GEBRAN, Raimunda Abou. **O curso de pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais**. Holos, v. 6, fev. 2015.
- BARRETO, Flavia de Oliveira Champion, et al. **Educação Inclusiva: contexto social e histórico, análise das deficiências e uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem**. Editora: Érica; 1ª Edição, 2018.
- BATISTA, Leticia Alves. CARDOSO, Maykon Dhones de Oliveira. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 44, 17 de novembro de 2020.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos**. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v. 26, n. 4, p.673-688, Out. Dez., 2020.
- BORGES, F.A. ALVES, L.H.B. Formação inicial de pedagogos(as) numa perspectiva inclusiva: um panorama de pesquisas brasileiras. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e37/1–22, 2022.
- CABRAL, Herta Camila da Silva. **Formação de pedagogos para atuar com estudantes público-alvo da educação especial no contexto do ensino regular**. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.
- CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire. MOREIRA, Jani Alves da Silva. A gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares: um debate acerca da formação do pedagogo no Brasil. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p. 256-273, jan./abr. 2017.
- CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire. ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de. MOREIRA, Jani Alves da Silva. A formação do pedagogo e a práxis pedagógica inclusiva em espaços escolares e não escolares. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0844-0859, mar. 2022.
- CARVALHO, Sandra Maria Souza de. MIGUEL, Marcelo Calderari. Transformação da Educação Inclusiva na perspectiva da Psicopedagogia educacional. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 28, 2 de agosto de 2022.
- CORREIA, G.B. BAPTISTA, C.R. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 716-731, 2018.
- CRUZ, Renata Santos. **A Formação de Professores em pedagogia frente ao processo de inclusão nas escolas regulares de ensino**. 20f. Universidade Federal Rural da Amazônia. Belém – PA. 2022.
- DAMASCENO, Allan Rocha. PEREIRA, Andressa Silva. **Políticas curriculares: a formação do pedagogo para a educação especial**. e-Curriculum, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1200-1218, jul. 2019.
- DA SILVA, Francyne Monick Freitas. **A educação inclusiva na formação inicial do pedagogo: o desafio no currículo dos futuros professores**. CONEDU. VI Congresso Nacional de Educação. 2019.
- DARUB, Ana Keully Gadelha dos Santos. SOARES, Gardênia Lídia Chaves. SANTOS, Pricila Kohls dos. Formação docente inicial e as discussões sobre a inclusão: análise do currículo do curso de pedagogia de uma universidade pública da região norte do Brasil. **Investigaciones y experiencias**. n. 1. 2020.

- DEIMLING, Natalia Neves Macedo. **A Educação Especial nos cursos de Pedagogia**: considerações sobre a formação de professores para a inclusão escolar. *Educação Unisinos*, 17(3): p. 238-249, setembro/dezembro 2013.
- FRANCO, Renata Maria da Silva. GOMES, Claudia. Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 37, n. 113, p. 194-207, ago. 2020.
- GALAN, Ana Enelise. et al. A Inclusão de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais e os Desafios do Docente na Educação Infantil. **Ensaios Pedagógicos**, v. 07, n. 02, jul./dez. 2017.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a Educação Especial e as Formas Organizativas do Trabalho Pedagógico. **Rev. bras. educ. espec.**, vol. 12, n. 03, dez. 2006.
- GODOY, Vanessa Boldarini de, et al. Legislação brasileira e a inclusão escolar de indivíduos com distúrbios da comunicação. **Rev. CEFAC**, São Paulo, v. 21, n. 3, e15518, 2019.
- GODOI, E. ROCHA, J.G. LEITE, L. de S. Formação de professores alfabetizadores e a inclusão escolar da criança com deficiência. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 17, p. e5005017, 2023.
- GOMES, Claudia. et al. Colaboração pedagógica na ação inclusiva nas escolas regulares. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 34, nº 104, 2017.
- JESUS, Denise Meyrelles de. BORGES, Carline Santos. Formação Inicial de professores na perspectiva inclusiva: quais os desenhos? In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; FONSECA, Kátia de Abreu; REIS, Márcia Regina dos (Orgs.). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018.
- LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Resignificar o Ensino e a Aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. *Polyphonia*, **Revista de Educación Inclusiva**, v. 2, n. 1, p. 119-129, 2018.
- MELO, Jonas da Silva. ALENCAR, Edvoneete Souza de. A formação do pedagogo em uma perspectiva inclusiva: análise documental. *EDUR*. **Educação em Revista**; 36:e218303. 2020.
- NEVES, Libéria Rodrigues. et al. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019.
- OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de. MANZINI, Eduardo José. Encaminhamento e Perfil do público-alvo da educação especial de uma sala de recursos multifuncionais: estudo de caso. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 559-576, Out.-Dez., 2016.
- PALARO, Simone Martins de Caires. SANTOS CRUZ, José Anderson. Interface do trabalho da psicopedagogia na educação especial e inclusiva. **Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 22, n.00, e021016, 2021.
- PEREIRA, Cláudia Alves Rabelo. GUIMARÃES, Selva. A Educação Especial na Formação de Professores: um estudo sobre cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 571-586, Out.-Dez., 2019.
- POKER, Rosimar Bortolini. MILANEZ, Simone Ghedini Costa. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da UNESP e da USP. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. esp., 2015.
- POKER, Rosimar Bortolini. VALETIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão escolar e formação inicial de professores: a percepção de alunos egressos de um curso de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 3, p. 876-889, set./dez., 2017.
- SALVINI, Roberta Rodrigues, et al. Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a defasagem escolar dos alunos da educação especial. **Estud. Econ.**, São Paulo, vol.49 n.3, p.539-568, jul.-set. 2019.
- SANTANA, Edilânia Maciel. RODRIGUES, Ana Paula. A atuação do pedagogo especializado e a educação especial na era da inclusão. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 08, Ed. 01, Vol. 02, pp. 24-43. Janeiro de 2023.
- SANTANA, Andressa Maciel Nonato. TEIXEIRA, Verônica Rejane de Lima. Importância de Atendimento Educacional Especializado na Educação Especial em Escolas Públicas. **Rev. Psic.** v. 16, n. 63, p. 299-313, Outubro/2022.
- SANTOS, Glenda Airan Bispo dos. **Educação inclusiva**: contribuições para o desenvolvimento de metodologias dentro de um planejamento individual. 62 f. Centro Universitário AGES, Paripiranga, 2021.
- SILVA, Francyne Monick Freitas da. **A educação inclusiva na formação inicial do pedagogo**: o desafio no

currículo dos futuros professores. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

SILVA, Ketlis Lima da. MATOS, Maria Almerinda de Souza. A formação de professores no curso de pedagogia da UFAM para a inclusão de alunos com deficiência. **Educitec**, n. 3, 2016.

SOUZA, Myrella Lopes de. MACHADO, Alexsandro dos Santos. Perspectivas e desafios da educação inclusiva: uma revisão bibliográfica. **REVASF**, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 9, n.20, p. 24-49, set/out/nov/dez., 2019.

10

**LUDICIDADE: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**PLAYFULNESS: THE IMPORTANCE OF PLAY IN EARLY
CHILDHOOD EDUCATION**

Ednara Gonçalves Cruz

Resumo

O presente trabalho tem por tema: “Ludicidade: a importância do brincar na educação infantil”, que tem como objetivo compreender a importância do brincar na Educação Infantil, mostrando assim que o lúdico se apresenta como ferramenta de ensino para o desempenho e desenvolvimento integral dos alunos; e não deve ser visto apenas como diversão, vai além do brincar, do jogar, a criança aprende e se socializa. A ludicidade é uma necessidade na vida do ser humano em todas as idades ninguém brinca sem intenção, desenvolvendo a criatividade, a socialização com o outro, o raciocínio, a coordenação motora, os domínios cognitivos, afetivos e psicomotores. Os professores devem adequar às brincadeiras as fases de cada criança, entender e praticar o lúdico não só como descontração, mas como eixo fundamental, peça-chave da aprendizagem. Por meio do presente estudo, que seguiu um viés bibliográfico, de natureza qualitativa, compreendeu-se que o lúdico apresenta benefícios para o desenvolvimento da criança estimulando e capacitando-as com inteligências múltiplas e participação efetiva. Concluiu-se frente ao aporte teórico que as propostas pedagógicas devem visar e considerar a criança centro do planejamento curricular, sendo sujeito histórico e de direitos que nas interações; relações e práticas cotidianas que vivenciam; constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre natureza e sociedade produzindo cultura, tendo o lúdico como a arte de aprimoração de saberes um instrumento pedagógico valioso para possibilitar a melhoria da aprendizagem.

Palavras-chave: Ludicidade. Brincar. Educação Infantil. Crianças. Socialização.

Abstract

The theme of this work is: “Playfulness: the importance of playing in early childhood education”, which aims to understand the importance of playing in Early Childhood Education, thus showing that playfulness is presented as a teaching tool for the performance and integral development of students; and it should not be seen just as fun, it goes beyond playing, playing, the child learns and socializes. Playfulness is a necessity in the life of human beings at all ages. No one plays without intention, developing creativity, socialization with others, reasoning, motor coordination, cognitive, affective and psychomotor domains. Teachers must adapt play to the stages of each child, understanding and practicing play not just as relaxation, but as a fundamental axis, a key part of learning. Through this study, which followed a bibliographic bias, of a qualitative nature, it was understood that play has benefits for children’s development, stimulating and enabling them with multiple intelligences and effective participation. It was concluded from the theoretical input that pedagogical proposals should aim to consider the child as the center of curriculum planning, as a historical subject with rights who, through interactions, relationships and daily practices, builds their personal and collective identity, plays, imagines, fantasizes, desires, learns, observes, experiments, narrates, questions and constructs meanings about nature and society, producing culture, with play as the art of improving knowledge, a valuable pedagogical tool for improving learning.

Keywords: Playfulness. Play. Early childhood education. Children. Socialization

1. INTRODUÇÃO

Na perspectiva da lógica infantil, é muito importante compreender e estimular a criatividade infantil, pois esta constitui uma das formas de relacionamento e entretenimento do mundo. A Educação Infantil precisa se preocupar em desenvolver habilidades e capacidades do educando, levando o sujeito, envolvido no processo educacional, a buscar realizações nos vários aspectos sociais, econômicos, político, cognitivo e emocional, para que seja capaz de ser membro da sociedade, com possibilidades, inclusive de transformá-la.

As crianças são o foco principal da educação infantil por isso, precisam ser estimuladas com algo que já conhecem para que possam aproveitar a escola, pois a escola é um ambiente diferente e os professores podem torná-los familiar através do brincar.

Brincar é uma importante forma de comunicação que permite às crianças recriar a vida cotidiana num mundo de fantasia e imaginação. O ato de brincar facilita o processo de aprendizagem das crianças e estabelece uma estreita relação entre brincar e aprender, pois promove a construção da autorreflexão, da independência e da criatividade. É nesse contexto que questiona-se: qual a importância do lúdico na educação infantil, e de que forma a ludicidade pode influenciar no desenvolvimento e no aprendizado das crianças?

Para definir a brincadeira infantil, enfatiza-se a importância do brincar para o desenvolvimento global físico, social, cultural, emocional, afetivo e cognitivo do ser humano. Para tanto, é necessário conscientizar pais, educadores e toda a sociedade sobre a ludicidade que a infância deve vivenciar, ou seja, o brincar faz parte de uma aprendizagem prazerosa, não apenas um lazer, mas um comportamento de aprendizagem, esse tipo de jogabilidade também é importante para intervir e prevenir problemas de aprendizagem.

Entende-se que as brincadeiras na educação infantil podem permitir que as crianças estabeleçam regras estabelecidas por elas mesmas e pelo grupo, auxiliando a integração dos indivíduos na sociedade. Desta forma, a criança resolverá conflitos e pressupostos intelectuais ao mesmo tempo que desenvolve a capacidade de compreender diferentes perspectivas, de se deixar compreender e de expressar o seu ponto de vista nas relações com os outros, ato no qual pode-se diagnosticar e prevenir futuros problemas de aprendizagem das crianças.

Neste sentido, o objetivo central deste estudo é compreender a importância do brincar na Educação Infantil, pois segundo os autores pesquisados, este é um período fundamental para a criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento e aprendizagem de forma significativa. De forma específica, contextualizar o lúdico no processo de ensino e aprendizagem da educação; compreender o papel dos jogos e brincadeiras na formação da criança; e identificar a posição do educador frente a ludicidade na educação infantil.

Este trabalho seguiu pelo viés bibliográfico, baseando-se assim, em uma revisão bibliográfica, na qual se desenvolveu com embasamento em textos já elaborados formado, principalmente, por livros e artigos. Assim, buscaram-se reunir o máximo possível de trabalhos, artigos científicos, de diferentes autores, em bases de dados referentes a educação, utilizando conteúdos atuais dos últimos 05 anos e de qualidade, para promover uma análise crítica do conteúdo. Ainda apresenta-se algumas contribuições de Kishimoto, Piaget, Referencial Curricular Nacional, Vygotsky, dentre outros que influenciaram e tiveram um olhar sensível ao lúdico como ferramenta decisiva no ensino.

2. ASPECTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS DA LUDICIDADE

Para embasar teoricamente este material, procura-se primeiramente apresentar o significado da palavra “lúdico”, cuja origem vem da palavra “*ludus*” que significa jogo, mas que evoluiu levando em consideração o estudo da psicomotricidade, de modo que deixou de apenas ter o sentido de jogo. Brincar é aquela parte da atividade humana caracterizada pela espontaneidade, funcionalidade e satisfação, não apenas como resultado, mas também como momento de ação e experiência (CRUZ; SCHERER, 2022).

Nesse sentido, brincar é uma atividade prazerosa e intensa, fundamental para a aprendizagem. O brincar desempenha um papel multifacetado na vida da criança, não só nas disciplinas educativas, mas também tem um impacto positivo no seu carácter, como cidadão educado, na forma como interage com as pessoas, respeitando o próximo, mas também tem um impacto positivo em sua personalidade. A intenção do praticante determina o carácter lúdico que se acredita estar presente em todos os jogos e brincadeiras.

Segundo Oliveira; Teixeira e Costa (2022), o enfoque lúdico constituído por brinquedos e brincadeiras, foi ao longo do tempo ganhando destaque na formação escolar das crianças. Tem aparecido como objetivo enfatizador do trabalho com brinquedos e brincadeiras desde os primórdios com ênfase nas crianças que se encontram no berçário, maternal e nas séries iniciais. Desde os primórdios da educação greco-romana com base nas ideias de Platão e Aristóteles utilizavam-se os brinquedos na educação, associando a ideia de estudo ao prazer. Platão sugeria ser, o primeiro ele mesmo, uma forma de brincar. Na antiguidade utilizavam-se dados, assim como doces, guloseimas em forma de letras e números para o ensino das crianças.

Nesse aspecto, entende-se a dimensão lúdica como importante aspecto do processo de constituição dos conhecimentos desde que permita a escolha, a decisão, as descobertas, as associações, perguntas e soluções por parte das crianças. Porém, o processo de compreensão de que as atividades envolvidas com brinquedos e brincadeiras fazem parte do desenvolvimento infantil foi um processo que levou algum tempo para ser assumido pelos educadores e também pelo próprio sistema educacional.

Segundo Porto e Pinto (2021), nos espaços onde são utilizadas as atividades lúdicas as crianças são convidadas a interagir em grupos ou pares, possibilitando a interação social e a construção de brinquedos e brincadeiras por meio da participação de todos envolvidos no processo. Nessa perspectiva, surgem estudiosos/pesquisadores que passam a dedicar sua atenção ao aspecto lúdico e sua inserção no contexto da Educação Infantil.

Assim, a Ludicidade vem como descoberta e como resgate de potenciais, pois ele vem com uma proposta interacionista com o ser e com o ambiente, fazendo com que o indivíduo que esteja participando, busque sua criatividade e sua inibição perante a sociedade. A aprendizagem tem via facilitada com os jogos e brincadeiras, pois os aspectos de comunicação, interação e raciocínio são envolvidos e usados nesses métodos de ensino.

Nesse sentido, evidencia-se o brincar como direito da criança sendo que esse direito no final do Séc. XX passa ser reconhecido em Declarações, convenções e leis, como a Convenções sobre os Direitos da Criança de 1989, adotada pela Organização das Nações Unidas - ONU, pela Constituição Brasileira de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. Todos são conquistas importantes, que colocam a ação de brincar como prioridade, sendo direito da criança e dever do Estado, da família e da sociedade (TREVEZANI *et al.*, 2021).

Mesmo diante dessas conquistas, percebe-se que quando as crianças chegam à escola trazem consigo um acervo de conhecimentos adquiridos a partir de atividades lúdicas já

realizadas no ambiente doméstico, e esse conhecimento prévio muitas vezes não recebe a atenção que merece, somando-se ao que ela experimentou a realidade separada de seu novo conhecimento. Neste contexto, os jogos e as brincadeiras são ferramentas de extrema importância para a promoção do desenvolvimento global da criança, mas vale ressaltar que durante o ano letivo as atividades que envolvem a ludicidade tendem a se tornar escassas e a chamada “ludicidade” é superestimada.”, deixando de lado a brincadeira, a criança plenamente desenvolvida é “engessada” (OLIVEIRA; TEIXEIRA; COSTA, 2022).

Confirmando, Araújo (2023) et al., destacam que a escola tradicional ainda negligência o ensino através do lúdico, pensando servir somente para a diversão, sem fornecer conhecimento apropriado para o crescimento intelectual da criança, mas através de estudos pode-se chegar à conclusão que é o contrário, pois os jogos e brincadeiras são ferramentas importantes na construção do saber.

Alvarenga e Paini (2021) destacam que o mundo do brincar tem muito a oferecer, sendo necessário que as instituições de ensino considerem o brincar como uma atividade curricular rica que pode ser explorada para proporcionar às crianças diferentes aspectos do desenvolvimento social integral. Não se deve, dessa maneira, ignorar esta fase, e sim, e respeitar porque as crianças aprendem de forma divertida através de jogos que estimulam o seu interesse pela vida escolar.

O objetivo de uma escola lúdica, é desenvolver as competências físicas e intelectuais das crianças, torná-las conscientes, criativas, e promover a interação social, despertando assim o interesse mais importante pela escola, a exploração do conhecimento e a construção de laços fortes entre alunos e escolas.

Além de contribuir para a aprendizagem e construção social das crianças, a ludicidade também pode restaurar a motivação de aprendizagem das pessoas, por isso os jogos podem ser utilizados para estimular, desenvolver e ajudar os indivíduos a integrarem-se no ambiente em todas as fases da vida.

Segundo Trevezani *et al.* (2021), os jogos não apenas ensinam, mas também criam uma zona de desenvolvimento proximal, pois incentivam as crianças a experimentar cada vez mais novas habilidades, a controlar seu próprio comportamento, a experimentar coisas ainda não aprendidas e a realizar operações mentais; bem como melhorar a capacidade de aprendizagem.

Portanto, as escolas precisam despertar, estimular e reconhecer a criatividade e a produtividade das crianças, e os educadores devem fazer dos jogos uma arte e uma ferramenta para promover a educação e permitir que as crianças desenvolvam a sua capacidade de expressão. Esse é o papel das escolas, proporcionando conteúdos ricos e sugestões diversas, porque a educação é um bem precioso para a consolidação de uma nação e um futuro brilhante para um País. Quem compõe este país? população, ou seja, pessoas que passam parte de suas vidas em instituições de ensino, e parte de seu caráter se forma em instituições de ensino.

Brincar faz parte da vida da criança, por isso deve fazer parte da rotina escolar, pois torna o aprendizado mais envolvente e interessante de acordo com suas necessidades. O exercício da brincadeira desenvolve o potencial da criança, o que o torna ainda mais valioso, porque o potencial é o que há de mais especial na criança.

Por meio do brincar a criança vai fundamentar sua personalidade e estruturar sua capacidade de julgamento em importantes valores, princípios e regras. Ao iniciar e conduzir a ação livre do brincar ou da brincadeira a criança toma decisões, expressa sua individualidade e sua identidade, compartilha brincadeiras com outras pessoas, explora a natureza

e os objetos.

Nesse sentido, Vygotsky (1991) destacou que as experiências das crianças ganham sentido e significado nas interações sociais, nas quais se estabelecem interações sociais importantes, que contribuirão para o despertar psicológico das crianças. Portanto, o que Vygotsky (1991) cunhou e chamou de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP) é que a aprendizagem desencadeia o despertar de diversos processos internos que só podem ocorrer quando a criança interage com as pessoas do ambiente e coopera com os pares.

Desse ponto de vista, vale ressaltar que a brincadeira, expressão da espontaneidade por meio de palavras e gestos, revela um significado maior na aprendizagem, de modo que a brincadeira seduz a criança pelo fascínio e mistério que inspira, o que faz com que a brincadeira seja fundamental para a formação de pequenos seres.

Vários estudos na área da educação levam-se em conta, que o lúdico pode e deve ser considerado como um propulsor da aprendizagem e facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Rodrigues *et al.* (2022) destacam que uma criança que brinca que mantém contatos afetivos com outras crianças através dos jogos provavelmente tornar-se-á um adulto seguro, autoconfiante, equilibrado, propício a entender melhor as regras e normas estabelecidas por uma brincadeira. Assim, o Referencial Curricular para a Educação Infantil diz que “Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, e uma realidade anteriormente vivenciada” (RECNEI, 1998b, p.27).

Conforme o exposto, no próximo capítulo será apresentado por meio de confirmações científicas a importância dos jogos e brincadeiras para a formação da criança, bem como seus aspectos contribuintes para o processo de ensino aprendizagem.

3. O PAPEL DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA FORMAÇÃO DA CRIANÇA

Sabe-se que o momento da brincadeira é mais do que uma distração, é um movimento interessante que contribui para o desenvolvimento holístico e cognitivo da criança, conduzindo-a a uma formação mais ampla que facilita o seu ensino e aprendizagem de forma prazerosa, estimulando assim o movimento. e conexões sociais consigo mesmo e com o mundo.

As brincadeiras são compreendidas diferenciando significados por diferentes culturas, permitindo, assim identificar uma estrutura que as especificam, seja como sistema de regras, seja como fatos sociais que assumem a imagem, o sentido que cada sociedade lhes atribui (PRADO, 2002, p. 99).

Para as crianças, brincar é sinônimo de espontaneidade e criatividade. Através da brincadeira, as crianças aprendem a conciliar a afirmação de si mesmas de formas concretas e a construir vínculos duradouros e humanizadores. A brincadeira pode especializar, refinar e prolongar o desenvolvimento da autonomia ao longo da infância e adolescência. Nas brincadeiras, as crianças elaboram, contextualizam e praticam o que os adultos ao seu redor fazem.

Nesse sentido, pontua-se que os brinquedos são objetos importantes e facilitadores no desenvolvimento das atividades lúdicas, onde através das ludicidades a criança consegue se desenvolver melhor em seu crescimento e na aprendizagem e assim cria sua identidade.

Tendo em vista a teoria fundamentada nos dados de Piaget (1996) e Vygotsky (1987),

pode-se afirmar que os jogos, brinquedos e brincadeiras e sua relação com o desenvolvimento e a aprendizagem, como processos coadjuvantes no desenvolvimento cognitivo infantil, são há muito explorados no campo científico. Nesse sentido, ao longo de sua trajetória houve tentativas de analisar os jogos através de conceitos psicológicos, biológicos, antropológicos, sociológicos e linguísticos.

Segundo Piaget (1996), o desenvolvimento da brincadeira está relacionado a processos e símbolos puramente pessoais inerentes à estrutura psicológica da criança e só pode ser explicado por ela. Assim como no desenvolvimento infantil, o autor analisa o desenvolvimento da brincadeira de forma espontânea, ou seja, à medida que novas formas estruturais se organizam, novas modificações aparecem na brincadeira, e essas modificações são integradas à brincadeira por meio de um processo denominado assimilação.

Para Piaget (1978), a construção de estruturas psicológicas desenvolve a aquisição de conhecimentos, e nesse sentido o brincar, como processo de assimilação, participa do conteúdo intelectual, equivale à aprendizagem, e também é entendido como liberdade, o ato espontâneo, a criança que é a expressão da sua vontade e da alegria que ela lhe traz. Portanto, quando as crianças apresentam comportamentos lúdicos, elas demonstram o nível do seu estágio cognitivo e constroem conhecimentos com base no seu nível de desenvolvimento.

A brincadeira desperta a imaginação e abre novas possibilidades de aprendizagem, pois nesta fase a criança é livre para criar, imaginar, e através da brincadeira pode expressar seus desejos e imitar o mundo adulto. Através do faz-de-conta, ela desenvolve a imaginação e cria situações para idealizar o mundo real. Assim, Jogos e brincadeiras são estratégias metodológicas que proporcionam aprendizagem concreta por meio de atividades práticas. Portanto, o brincar é um fator que constitui o desenvolvimento do pensamento. Além de ser uma ferramenta para as crianças compreenderem o mundo, sua evolução também acompanha e interage com o desenvolvimento da própria inteligência (GONÇALVES *et al.*, 2021).

Piaget (1978) acreditava que o desenvolvimento das crianças requer uma prática lúdica, e seu processo de aprendizagem deve ser harmonioso, pois essa atividade proporciona a expressão da imaginação, a aquisição de regras e a aplicação de conhecimentos. Brincar é o processo de estabelecimento de relações entre crianças e brinquedos, e entre crianças e adultos, sendo um dos fatores determinantes para ajudar as crianças a desenvolverem-se de forma integral.

Os jogos em ambientes educativos devem enriquecer o seu campo pedagógico. Se os métodos de educação formal não conseguem chegar a todos, porque não investir nestas novas vias? Através da brincadeira, as crianças ganham autoestima, autonomia e criatividade, fatores importantes para a integração dos alunos com deficiência intelectual na sociedade.

Compreende-se frente ao exposto, que as atividades lúdicas são essenciais, é onde ocorrem a sabedoria e as experiências reflexivas, e o conhecimento emerge do processo. Vygotsky (1998) destacou muito claramente esse processo quando afirmou que a transição de uma criança de um estágio de desenvolvimento para outro dependerá das necessidades apresentadas pela criança e dos incentivos para efetivamente colocar essas necessidades em ação, sendo que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo.

Vygotsky (1998) desenvolve sua teoria e afirma que a aprendizagem acontece em dois níveis: nível de desenvolvimento real (o que a criança já é capaz de realizar por si própria, sem ajuda do outro) e o nível de desenvolvimento potencial (aquilo que ela realiza com o auxílio de outra pessoa).

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (VYGOSTKY, 1984, p. 97).

Entende-se que o brincar é uma ferramenta que deve ser explorada como recurso didático nas escolas porque, além de desenvolver regras comportamentais, o brincar também desempenha um papel na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, ou seja, a criança consegue realizações numa situação de jogo, as quais ainda não é capaz de realizar numa situação de aprendizagem formal, pois o aluno não constrói significados a partir dos conteúdos de aprendizagem sozinhos, mas, em uma situação interativa, na qual os professores têm um papel essencial, já que qualquer coisa que façam ou deixem de fazer é determinante para que o aluno aprenda ou não de forma significativa.

Vygotsky (1984) atribui, ao ato de brincar, relevante papel na constituição de pensamento infantil. É brincando, jogando, que a criança passa a demonstrar seu estado cognitivo, auditivo, visual, tátil, motor, de modo de aprender a entrar em uma relação com os eventos do convívio social.

A arte de brincar ajuda as crianças a crescer e a se comunicar com as pessoas ao seu redor e consigo mesmas. Os jogos, por mais simples que sejam, são fonte de estímulo para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças com deficiência intelectual. Através da brincadeira, a criança tem a oportunidade de exercitar seu funcionamento psicossocial, vivenciar desafios, investigar e compreender o mundo de forma natural e espontânea. Piaget (1978) acredita ser determinante a prática lúdica, para que o desenvolvimento infantil seja harmonioso, pois tal atividade propicia a expressão do imaginário, a aquisição de regras e a apropriação do conhecimento.

De acordo com os ensinamentos de Kishimoto (2001), as brincadeiras encontram papel educativo importante na escolaridade das crianças que vão se desenvolvendo e conhecendo o mundo através das brincadeiras. Kishimoto (2001, p.62) afirma que “hoje a imagem de criança é enriquecida com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas que reconhecem o papel do brinquedo e das brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil”.

Pontua-se que as brincadeiras comuns ao universo infantil é uma das mais poderosas formas de desenvolvimento das crianças, em todos os sentidos. Os brinquedos ajudam a experimentar sensações de alegria e cooperação, estimulam a agilidade corporal e mental e incentivam a criatividade.

As crianças também aprendem a coordenar seus movimentos e a torná-los mais precisos por meio dos brinquedos. Através dessas atividades, as crianças aprendem a encontrar soluções para os conflitos e a conquistar seu lugar no grupo. As crianças usam a brincadeira para desenvolver e exercitar suas habilidades físicas e mentais e aprender sobre seu mundo. Segundo Medrado e Teixeira (2020), o ato de brincar exerce uma grande influência na vida da criança e em seu desenvolvimento social e intelectual. O brinquedo representa uma parte indispensável no desenvolvimento infantil, pois brincar é importante para a criança, a atividade lúdica, confunde-se com a própria infância.

Desse modo, compreende-se que a brincadeira favorece a autoestima das crianças, bem como auxilia-as de forma progressivamente nas suas aquisições, pois o brincar contribui para que os grupos sociais diversos se ampliem e se construam na aprendizagem.

Nesse sentido, ressalta-se que a utilização de jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil maximiza as condições para a construção do conhecimento pela criança, pois introduz as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e a ação ativa e motivadora.

Os jogos são necessários para educar e desenvolver as crianças. Alguns autores acreditam que a brincadeira pode criar relações entre os objetos culturais e a natureza que são unificadas pelo mundo espiritual, enquanto outros consideram a brincadeira uma atividade livre e espontânea responsável pelo desenvolvimento físico, moral e cognitivo (KONRATH; SCHEMES, 2019).

Pesquisadores das áreas de psicologia, arte e educação infantil acreditam que as experiências mais prazerosas para as crianças, principalmente as crianças pequenas, são as brincadeiras e os cuidados pessoais, pois é por meio dessas atitudes que emergem as relações de afeto e atenção. Então, por meio de atividades divertidas e relacionamentos afetivos, ela começa a aprender. Portanto, o educador deve concentrar suas emoções e atenção durante os primeiros anos de vida para proporcionar uma aprendizagem significativa (COTONHOTO; ROSSETTI; MISSAWA, 2019).

Porém, considera-se enfatizar, que por vezes o uso de jogos como alternativa de ensino ainda não é considerado ativamente no cotidiano das escolas devido à resistência ao seu uso por parte dos professores, no entanto outros professores que apresentam uma visão mais aberta em termos de ensino valem-se do potencial que o lúdico oferece para desenvolver sua prática pedagógica.

A literatura dedicada ao estudo do crescimento e desenvolvimento infantil sugere que o ato de brincar é mais do que apenas a satisfação de desejos. A brincadeira em si é fazer, requer tempo e espaço próprios; é uma prática composta de experiências culturais, é universal e é específica para a saúde porque promove o crescimento, leva a relações grupais e pode tornar-se mais conectado consigo mesmo e outros.

O jogo e as brincadeiras podem ser considerados recursos pedagógico indispensáveis, mas o professor deve adotar uma metodologia não convencional com recursos alternativos e inovadores. Seu trabalho individual e solitário cede lugar ao trabalho em grupo, buscando coletivamente as soluções e alternativas pedagógicas.

Segundo Silvestre e Barbosa (2022), faz-se necessário o brincar para educar e desenvolver a criança. Nesse sentido, o professor como mediador da ludicidade precisa realizar o fazer pedagógico baseado na construção de valores, atitudes, reflexões, formas de expressão, que possibilitem vivências concretas nas mais diversas situações que o jogo e o brincar possam oferecer, exemplificando também por diversas sugestões de atividades concretas. Versa-se no próximo capítulo a importância e papel do professor frente a esse contexto.

4. A ATUAÇÃO DO DOCENTE E A LUDICIDADE

A ludicidade na educação infantil pode ser aplicada a todas as atividades, pois é uma forma de aprender/ensinar que desperta alegria e por meio desta ocorre a aprendizagem. No entanto, o verdadeiro significado da educação baseada em jogos só pode ser assegurado se os professores estiverem preparados realizá-lo e compreenderem os seus fundamentos.

Segundo Viera *et al.* (2020) o educador, como responsável pelo processo educativo das crianças em sala de aula, deve traçar os objetivos a serem alcançados ao longo do

período escolar, assim, é relevante um fazer pedagógico unindo educador, brinquedo e criança, portanto, trata-se de um tripé essencial para uma educação a qual tenha sentido, proporcionando o desenvolvimento das habilidades e competências.

Para Froebel, a educação mais eficaz era aquela que proporcionasse atividade, autoexpressão e participação social. Salientou que as escolas devem considerar as crianças como atividades criativas e despertar as suas próprias capacidades criativas produtivas através da estimulação, devendo também aproveitar a alegria demonstrada pelas crianças e orientá-la através de atividades lúdicas, fazendo dos jogos a arte da aprendizagem (MORO *et al.*, 2021).

Ao brincar a criança se relaciona com outras crianças, sendo capaz de aprender a trabalhar individualmente e em grupo. Enquanto brinca a criança se desenvolve física, psíquica e socialmente, a brincadeira poderá ainda auxiliar no controle da agressividade e organizar a rotina e suas convivências diárias. Ademais, um brinquedo pode se transformar em ferramenta facilitadora para que a aprendizagem ocorra (CORRÊA, 2010, p. 2).

Frente ao exposto, entende-se que os professores da educação infantil devem disponibilizar tempo e espaço para brincadeiras e atividades dentro e fora da sala de aula. Porém, o professor não pode esquecer que mesmo em um ambiente de jogo repleto de diversão e brincadeiras, ele deve atuar como mediador para que os alunos possam explorar melhor esse momento.

Deve-se direcionar as atividades de maneira a estimular a aprendizagem, pois isso valoriza “[...] não só o resultado da atividade lúdica, mas a própria brincadeira, o simples ato de brincar e a experiência vivida e as redescobertas realizadas durante todo o processo” (CORRÊA, 2010, p. 5). Em consonância, Cunha (2001, p. 07) afirma que “cada vez que ensinamos algo e a criança, estamos impedindo que ela descubra por si mesma, por outro lado aquilo que permitimos que ela descubra por si mesma permanecerá com ela”.

Apesar de haver uma mediação do professor, o brincar deve ser uma atividade livre na qual a criança representará a sua fantasia, transformando-a em momentos de autoconhecimento e de reconhecer os outros. Assim:

O lúdico exerce uma influência positiva em todas as fases do desenvolvimento infantil, inclusive na escola. Para uma criança a brincadeira é uma necessidade relativamente importante, tanto quanto comer e vestir, fazendo parte da essência da infância, e deve ser sem dúvida, uma ação prazerosa na educação infantil. (CORRÊA, 2010, p. 08).

Nas salas de aula de educação infantil, os educadores precisam diversificar o tempo que dedicam ao trabalho com seu público, pois se trata de um ensino menos sistemático e, portanto, os alunos precisam de mais liberdade para desfrutar de sua imaginação. Obviamente, os materiais da educação infantil precisam ser coloridos, atrativos e ter certo grau de versatilidade. Nesse sentido, o ambiente precisa ser rico para garantir o sentido da aprendizagem.

Moreira; Mota e Vieira (2021), pontuam que no mundo da educação, especialmente da educação infantil, o brincar muitas vezes se torna um desafio para muitos educadores. Às vezes, muitos deles precisam saber conversar com as crianças para atingir o objetivo que todos podem imaginar, para o qual, a conversa precisa ser conduzida de forma divertida, prazerosa e, em última análise, atingir o máximo de informações que precisam para atuar em sociedade, obviamente respeitando cada um de seus tempos e limitações.

Pensando assim, o educador deve ser dinâmico, criativo e saber envolver a criança

para que ela queira participar cada vez mais do mundo do conhecimento, portanto, o professor é a “chave” principal na interação da criança com o mundo.

Neste contexto, os educadores enfrentam o enorme desafio de fazer do brincar um aliado no seu trabalho de mediação entre o mundo e as crianças. Portanto, a jogabilidade é um suporte consistente na prática educativa e, portanto, é uma ferramenta de grande importância para a formação de jovens aprendizes, e por esta razão, os educadores precisam dominar como utilizá-la na prática docente.

O educador, segundo Caroline (2019), é o responsável por criar as estratégias em sala de aula e o lúdico representa o caminho para nortear a prática do educador. Deste modo, cabe ao mesmo usar da dinamicidade utilizando de ações e estratégias convenientes a cada situação. Segundo a autora em questão, brincar na escola não deve ser visto como um luxo, mas sim como uma atividade importante para o desenvolvimento mental, físico e emocional da criança. Com base ao exposto, é importante que os projetos escolares na educação infantil façam do brincar uma prática útil para uma aprendizagem completa.

Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30):

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.

De forma concordante, Novais (2019) coloca que no processo de educação infantil o papel do professor é muito importante, é ele quem cria os diversos espaços, prepara os materiais para uso, participa das brincadeiras e faz a mediação do conhecimento. Para que o brincar seja uma estratégia de ensino que contribua para a construção da aprendizagem e para o desenvolvimento global da criança, é necessário planejar a situação. Os professores devem ter como objetivo a aprendizagem, o conhecimento e a cultura. Estas situações devem ter uma finalidade educativa. Devem ser planejados pelos educadores para atingir os objetivos do programa.

O desenvolvimento e a aprendizagem infantil ocorrem quando os agentes de aprendizagem, os alunos e os educadores estão ativamente envolvidos. É importante que os professores estejam envolvidos em atividades recreativas, colocando desafios e encontrando soluções para as crianças e envolvendo-se individual e coletivamente. Neste caso, o papel do educador é incentivar esta atividade. A intervenção docente é necessária e conveniente no processo de ensino e aprendizagem e, além da interação social, também é crucial para o desenvolvimento do conhecimento.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 23):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

A criatividade das crianças, nesse contexto, pode ser estimulada através de objetos simples, e as crianças têm a oportunidade de criar e inventar novas funções e usos para

esses objetos. Papel, pano, caixas vazias, canudos, palitos, corda, cola, lápis etc. são objetos ricos para as crianças expressarem sua criatividade e habilidades de construção. Devem-se evitar brinquedos muito estruturados, sofisticados que só podem representar aquilo a que se destinam (SANTOS; PEREIRA, 2020).

Porém, o brincar na escola não deve ser visto como um passatempo, como um momento para os alunos brincarem e os educadores fazerem uma pausa, mas este momento também deve ser liderado pelos educadores e contribuir para a criação de novas experiências. Brincar e ensinar não são atividades opostas, mas sim complementares. Portanto, é necessário utilizar ambos no mesmo espaço educacional, o que é benéfico para o crescimento dos jovens aprendizes (MARCOLINO; SANTOS, 2021).

Sendo assim o brincar não é uma questão de entretenimento, forma de descontração vai além de passatempo, maneira de divertimento. Quando a criança brinca intencionalmente o educador estimula o aluno a explorar os campos de raciocínio, do pensar, manipular, interagir, elaborar e praticar situações a resolver e avançar os processos cognitivos. O ato de brincar implica a liberdade que só se pode denominar brincadeira a ação livre, realizada a qual a decisão dos fatos e fatores depende de quem está manipulando.

De acordo com os autores supracitados, muitos educadores ainda não perceberam a verdadeira importância da brincadeira e o quanto ela contribui para o desenvolvimento pessoal, social e cultural. Um educador precisa compreender as crianças, as pessoas, o currículo e a educação para que seu ensino possa dar uma contribuição positiva à sociedade.

Vygotsky (1984) enfatizou a importância dos educadores como mediadores e responsáveis pela expansão das reservas culturais das crianças e pela forma como elas se comunicam através dos jogos. Os educadores devem intervir ativamente nos novos jogos, para que as escolas confirmem o seu papel no desenvolvimento da autonomia dos alunos. Desta forma, os professores devem conciliar os objetivos de ensino com as aspirações dos alunos e precisam encontrar um equilíbrio entre cumprir as suas funções, ensinar a aprender, estar um pouco afastados da realidade e ter tempo suficiente para pensar, inventar e aprender a brincar.

O professor deve estar sempre atento, analisando o momento de diversão, das brincadeiras, do que elas mais gostam de fazer, das brincadeiras que mais se identificam, do lugar em que gostam mais, observar quando elas estão mais calmas ou mais agitadas, com isso deve ter uma boa relação entre professor e aluno, assim terá um bom resultado tanto para professor quanto para os alunos. O educador tem que ter um cuidado especial com as crianças, pois sabemos que são seres em processo de crescimento e desenvolvimento. Deve também tratar todas as crianças com igualdade, com carinho e atenção, assim não causa constrangimento a ninguém (BARBOSA; HORN, 2009, p. 95).

Barbosa e Almeida (2020), pontuam que especialmente na educação infantil, a brincadeira é uma valiosa ferramenta de aprendizagem. A jogabilidade propõe uma importante alfabetização na prática educativa, integrando conhecimentos através das características do conhecimento de mundo. Além de conhecimento, fala, pensamento e significado, brincar melhora o desempenho acadêmico.

Compreender a importância da brincadeira permite que os professores intervenham de forma adequada, em vez descaracterizar a alegria que a brincadeira traz. Portanto, o brincar como recurso didático não deve ser utilizado sem sentido e significado, apenas para passar o tempo, mas como uma tecnologia muito relevante. A utilização de jogos, brincadeiras e brinquedos na prática docente permite o desenvolvimento de diversas ati-

vidades que contribuem para inúmeras aprendizagens e ampliam a rede construtiva de significados da criança.

Para que a prática da brincadeira se torne uma realidade na escola é preciso ter uma visão de que a Ludicidade é muito importante para a aprendizagem. É necessário que haja uma transformação no corpo docente, que os profissionais estejam capacitados e adequados para alterar suas práticas. Envolve para tanto, uma mudança de postura e disposição para muito trabalho.

Em sala de aula, a ludicidade deve ser considerada além de prazerosa como facilitadora de relacionamentos e vivências, como também como ferramenta de suma importância na formação da criança, criando ambientes gratificantes, trazendo inúmeros resultados positivos, atraentes, para as crianças e servindo de estímulo para o seu desenvolvimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho pautou-se em compreender a importância do brincar na Educação Infantil; demonstrando assim, a contribuição do comportamento lúdico para a educação infantil. Como pode ser observado ao longo do estudo, é importante estarmos atentos às informações do nosso cotidiano que são apresentadas principalmente na educação infantil com foco no brincar, podendo desta forma auxiliar e buscar informações que beneficiem o processo de ensino e aprendendo. Trazer assim benefícios e contribuições para o desenvolvimento global da criança no processo de adaptação e descoberta, estimular o desenvolvimento da criança através de atividades lúdicas desafiadoras e prazerosas, estimular diferentes áreas do cérebro e motivar a participação ativa dos alunos é propício à aprendizagem, pois promovem a visualização disparo e a formação de novas sinapses.

Compreendeu-se que, como mediador do conhecimento, o professor é responsável por fazer com que as crianças compreendam diversas atividades por meio de jogos. As brincadeiras infantis são essenciais para o desenvolvimento das habilidades físicas e mentais das crianças. Portanto, os professores não devem encarar as brincadeiras infantis apenas como entretenimento, mas como atividades que promovem o desenvolvimento das funções cognitivas das crianças. Entendeu-se que as crianças também aprendem a coordenar seus movimentos e a torná-los mais precisos por meio dos brinquedos. Através dessas atividades, as crianças aprendem a encontrar soluções para os conflitos e a conquistar seu lugar no grupo. As crianças usam a brincadeira para desenvolver e exercitar suas habilidades físicas e mentais e aprender sobre seu mundo.

Conclui-se assim, que a utilização do jogo na educação faz tanto sentido, que além de conterem objetivos educacionais, métodos e significados, representam um instrumento prático para ser aplicado no trabalho direto dos educadores; além de contribuir para o desenvolvimento biológico, cognitivo, motor, emocional e social e principalmente comprometido com o desenvolvimento integral das crianças. Sugere-se para futuras pesquisas, que seja realizado um estudo de campo, para entender *in loco*, como são planejadas e estruturadas as atividades, compreendendo de perto o real significado do brincar para as crianças.

Referências

- ALVARENGA, Maria Eduarda; PAINI, Leonor Dias. A Contribuição da Ludicidade na educação infantil. **CADERNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO**, v. 20, n. 1, p. 253-267, 2021.
- ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz et al. A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A APRENDIZAGEM SE DESENVOLVE ATRAVÉS DO ATO DE BRINCAR. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218**, v. 4, n. 9, p. e494001-e494001, 2023.
- BARBOSA, Elizabete Pereira; ALMEIDA, Luciana Freitas. As veredas do ordenamento jurídico da Educação Infantil do Campo: um olhar sobre os jogos e brincadeiras. **Dialogia**, n. 36, p. 458-469, 2020.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. 2.ed. Porto Alegre: Abdr, 2009. 128 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 2001.
- CAROLINE, Thais Rodrigues. A importância de jogos e brincadeiras na educação infantil. **Revista Praxis Pedagógica [Internet]**, p. 15-28, 2019.
- CORRÊA, Eloiza Schumacher. **Limites na primeira infância**. O que os professores precisam saber. **Pátio – Educação Infantil**. N. 23, p.21, 2010.
- COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. **Construção psicopedagógica**, v. 27, n. 28, p. 37-47, 2019.
- CRUZ, Bárbara Bertochi Brandt; SCHERER, Ana Paula. A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Seminário de Iniciação Científica e Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão**, p. e31304-e31304, 2022.
- CUNHA, Nylce Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Vetor, 2001.
- GONÇALVES, Daniele Raimundo et al. A importância do lúdico na educação infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 7, n. 10, p. 621-631, 2021.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- KONRATH, Raquel Dilly; SCHEMES, Cláudia. IDENTIDADE PESSOAL E SOCIAL DA CRIANÇA: A IMPORTÂNCIA DOS BRINQUEDOS E DAS BRINCADEIRAS. **Revista Conhecimento Online**, v. 2, p. 44-56, 2019.
- MARCOLINO, Suzana; SANTOS, Maria Walburga. A brincadeira como princípio da prática pedagógica na educação infantil: brincar, participar, planejar. **Debates em Educação**, v. 13, n. 33, p. 287-311, 2021.
- MEDRADO, Ana Cláudia de Souza Menezes; TEXEIRA, Verônica Rejane Lima. A Relevância dos Jogos e Brincadeiras para o Desenvolvimento da Aprendizagem na Educação Infantil/The Relevance of Games and Play for the Development of Learning in Early Childhood Education. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 14, n. 53, p. 260-270, 2020.
- MOREIRA, Janice Gorete; MOTA, Rafael Silveira; VIEIRA, Mauricio Aires. A contribuição da brincadeira na educação infantil: uma das ferramentas utilizadas como forma de desenvolvimento cognitivo e motor. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, p. 159-174, 2021.
- MORO, Catarina et al. A brincadeira na perspectiva da avaliação de contexto na Educação Infantil. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 68, p. 56-69, 2021.
- NOVAIS, Deiziani Rodrigues. As brincadeiras no desenvolvimento de crianças pequenas na educação infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 10, n. 2, p. 784-793, 2019.
- OLIVEIRA, Islânia; TEIXEIRA, Magda Vanessa; COSTA, Naelle. A importância da Ludicidade na Educação Infantil. **Revista Campo do Saber**, v. 8, n. 1, 2022.
- PIAGET, J. A. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PIAGET, Jean. Segunda parte: **O Jogo**. In: _____. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.
- PORTO, Bernadete; PINTO, Georgia Albuquerque. A liberdade não tira férias: brincar livre, ludicidade e educa-

ção infantil. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 2, n. 6, p. 1-23, 2021.

PRADO, P.D. **Quer brincar comigo?** Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z.B.; PRADO, P.D. (Org.). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 106.

RODRIGUES, Adriana Maria et al. Desenvolvimento da leitura na educação infantil: o papel da ludicidade. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 1, p. e52011125228-e52011125228, 2022.

SANTOS, Adriano Alves; PEREIRA, Otaviano José. A importância dos jogos e brincadeiras lúdicas na Educação Infantil. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 11, n. 25, p. 480-493, 2019.

SILVESTRE, Bruno Silva; BARBOSA, Ivone Garcia. Formação docente e as relações dialéticas da brincadeira e do jogo nas teorias de: Elkonin, Vigotski, Luria, Leontiev e Wallon. **Educação & Formação**, v. 7, 2022.

TREVEZANI, Eglieni et al. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO DE LITERATURA. **Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 22, 2021.

VIEIRA, Gilberto Ramos et al. Os jogos e brincadeiras no contexto da educação infantil em Surubim-PE. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 29593-29602, 2020.

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

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

11

O LÚDICO COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS

PLAY AS A TOOL IN THE LITERACY PROCESS IN THE EARLY
YEARS

Luciana Andrade Sousa

Mariana Cardoso

Resumo

Este estudo tem como objetivo geral analisar o impacto das atividades lúdicas no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. Para atingir o objetivo proposto, foi realizada uma revisão abrangente da literatura, utilizando bases de dados acadêmicas e livros relacionados ao tema, considerando estudos que abordam a teoria do lúdico, o processo de alfabetização e letramento, bem como pesquisas que investigaram a eficácia das atividades lúdicas no contexto educacional. Os resultados da revisão de literatura revelaram que o uso de atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras e práticas interativas, desempenha um papel significativo no desenvolvimento da alfabetização e letramento nos anos iniciais. Essas atividades promovem a motivação, o engajamento e a compreensão das crianças em relação à leitura e escrita, assim como o lúdico auxilia na construção de habilidades sociais, criatividade e pensamento crítico. Com base nos resultados obtidos na literatura, conclui-se que o lúdico é uma ferramenta valiosa no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais da educação. Incorporar atividades lúdicas no currículo escolar pode melhorar significativamente o envolvimento dos alunos e a qualidade do aprendizado, pois o lúdico contribui para o desenvolvimento integral das crianças, incluindo aspectos sociais, emocionais e cognitivos. Portanto, educadores e instituições de ensino devem considerar o lúdico como uma estratégia essencial para promover a alfabetização e o letramento eficazes nas primeiras etapas da educação.

Palavras-Chave: Ludicidade. Series Iniciais. Aprendizagem.

Abstract

The general aim of this study is to analyze the impact of playful activities on the literacy and literacy process in the early years of elementary school. In order to achieve the proposed objective, a comprehensive literature review was carried out, using academic databases and books related to the topic, considering studies that address the theory of play, the literacy and literacy process, as well as research that investigated the effectiveness of playful activities in the educational context. The results of the literature review revealed that the use of playful activities, such as games, play and interactive practices, plays a significant role in the development of literacy and literacy in the early years. These activities promote children's motivation, engagement and understanding of reading and writing, as well as helping to build social skills, creativity and critical thinking. Based on the results obtained in the literature, it can be concluded that play is a valuable tool in the literacy process in the early years of education. Incorporating play activities into the school curriculum can significantly improve student engagement and the quality of learning, as play contributes to children's all-round development, including social, emotional and cognitive aspects. Therefore, educators and educational institutions should consider play as an essential strategy to promote effective literacy and literacy in the early stages of education.

Keywords: Playfulness. Early Grades. Learning.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento são etapas fundamentais no desenvolvimento educacional de uma criança, e representam os alicerces para a aquisição das habilidades de leitura e escrita que serão necessárias ao longo de toda a vida.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, o processo de alfabetização assume um papel central, pois é nessa fase que as bases para a competência leitora e escritora são estabelecidas, no entanto, o desafio de tornar esse processo não apenas eficaz, mas também envolvente e motivador para as crianças, é uma tarefa complexa que tem intrigado educadores e pesquisadores ao longo dos anos.

Nesse contexto, surge o lúdico como uma ferramenta pedagógica que tem conquistado espaço nas salas de aula, ganhando reconhecimento pelo seu potencial em tornar o aprendizado mais prazeroso e significativo.

A utilização de atividades lúdicas no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais representa uma abordagem que vai além da simples transmissão de conteúdo, buscando envolver as crianças de maneira ativa, despertando sua curiosidade e estimulando o desenvolvimento de habilidades de forma natural.

Neste contexto, surge o seguinte problema da pesquisa: como a prática de atividade lúdicas nos anos iniciais pode contribuir com o processo de letramento e alfabetização?

Esse estudo tem como objetivo geral foi analisar o impacto das atividades lúdicas no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. Os objetivos específicos são: conhecer o processo de aprendizagem da alfabetização e do letramento; estudar o lúdico como estratégia de aprendizagem nos anos iniciais; e evidenciar o papel do lúdico no processo de aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais.

A metodologia utilizada para a pesquisa foi a revisão de literatura, por meio de uma coleta de dados qualitativos, visando avaliar o impacto das atividades lúdicas no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais. Para tanto, a justificativa para esta pesquisa reside na importância do processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais como base para o sucesso acadêmico e desenvolvimento futuro das crianças. O uso do lúdico como ferramenta pedagógica tem sido amplamente debatido, e é crucial compreender como ele pode ser eficaz no contexto da alfabetização.

Além disso, esta pesquisa pode contribuir para o enriquecimento das práticas pedagógicas, fornecendo informações valiosas sobre como tornar o processo de alfabetização mais atraente e eficiente para as crianças, promovendo um aprendizado significativo. A pesquisa também busca dar voz aos educadores e entender suas perspectivas sobre o lúdico na educação.

Quanto à estrutura, o trabalho divide-se em três capítulos, no primeiro capítulo faz-se um estudo o processo de alfabetização e letramento. No segundo capítulo descreve-se o lúdico como estratégia de aprendizagem nos anos iniciais. No terceiro capítulo, se apresenta o papel do lúdico no processo de aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais. E nas considerações finais, apresenta-se as conclusões da pesquisa, a fim de se responder o objetivo do estudo.

2. PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.

A aprendizagem da leitura e da escrita tem sido considerada um desafio histórico para a sociedade brasileira. Devido a isso, tem constituído um tema básico para muitas pesquisas no campo da Educação. Alguns dados salientam que a ação de ensinar as pessoas a ler e a escrever de forma significativa tem sido um desafio no Brasil (RAMOS; SANTOS; COUTINHO, 2020).

O conceito de alfabetização surgiu em meados da década de 1980, numa tentativa de enfrentar o desafio acima delineado, de fazer um estudo profundo dos fundamentos teóricos e das orientações para o processo de alfabetização. O conceito ganha proeminência no panorama educacional brasileiro nos anos 90 (SOARES; FONTANA, 2020).

Dentro deste contexto, as interações sociais em geral, e especialmente as que ocorrem no ambiente escolar, são apontadas como uma forma através da qual o processo de aprendizagem pode ser aprimorado, ampliando o impacto da escola na vida da criança (DOS SANTOS *et al.*, 2020).

Segundo Baptista (2019), a alfabetização é um conceito intrinsecamente ligado ao ensino e aprendizado da linguagem expressa através do alfabeto e da ortografia. O objetivo principal é que os indivíduos adquiram domínio sobre essa linguagem, por meio de processos cognitivos e ações que envolvem a coordenação motora necessária para a escrita. Nesse contexto, a escrita transcende a simples representação de desenhos ou símbolos, pois reflete a clara correspondência entre aquilo que é escrito e o que ele representa.

No entanto, é importante ressaltar que, conforme Moroz e Camargo (2021) observam, o conceito de alfabetização não deve ser confundido com o método de ensino. O conceito refere-se à concepção e à ideia subjacente à alfabetização, enquanto o método diz respeito à maneira pela qual a alfabetização é realizada.

Na pedagogia inspirada no método de Montessori, a alfabetização é encarada como um processo que promove a autonomia das crianças, guiando-as das representações do mundo real e do mundo criado por elas mesmas até a compreensão do sistema ortográfico. A escrita é uma atividade complexa que envolve habilidades motoras, desde a manipulação dos instrumentos de escrita até a formação das letras (SANTOS, 2021).

Lima e Junior (2020) destacam como o domínio da linguagem pode ser compreendido como um processo que se inicia na fase de Educação Infantil, quando as crianças têm seus primeiros contatos com o mundo das letras. Nesse estágio, as descobertas podem parecer simples, como escrever seus próprios nomes, mas são fundamentais e essas experiências iniciais muitas vezes servem de base para comparações com os nomes dos colegas.

Conhecer o mundo letrado é essencial para proporcionar aos alunos o conhecimento necessário para se sentirem à vontade no processo de aprendizado da linguagem. A alfabetização orienta as expressões naturais da criança em direção à escrita e à leitura corretas (ROCHA *et al.*, 2022).

Dessa forma, como enfatizado por Fabiano (2023), a abordagem do potencial da criança, juntamente com o desenvolvimento da motricidade e da cognição, é direcionada pela escrita e pode ser aprimorada por meio de diversas ferramentas, desde o papel simples até dispositivos tecnológicos dedicados à informação e comunicação.

Segundo Pereira e Ferreira (2022), a coexistência entre os dois termos (alfabetização e letramento) não seria possível já que “o processo de alfabetização pode ser desencadeado com o acesso à cultura escrita”, ou seja, para a autora isso seria um retrocesso, assim, o termo alfabetização por si só, já engloba um entendimento de domínio da escrita e leitura

não sendo necessária a utilização do segundo termo, letramento, para designar a apropriação desses recursos na prática social e cultural.

A alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” ou de “prontidão” da criança. Os dois polos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvido esta aprendizagem.

A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. A invenção da escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação (DOS SANTOS *et al.*, 2020).

Até mesmo a postura corporal influencia a forma como aprendemos, pois, cada indivíduo possui um potencial de aprendizado único e métodos de aprendizado distintos. Os principais objetos da alfabetização são a escrita e a leitura, como argumentam Plá e Desordi (2023).

No início e ao longo do processo de alfabetização, os esforços para assimilar e coordenar informações sobre a escrita são influenciados pela instabilidade entre o todo e as partes, exigindo um considerável esforço cognitivo para compreender letras, sons e formas das letras, conforme destacado por Canto, Nunes e Rodrigues (2021).

A alfabetização vai além da simples aprendizagem do alfabeto e sua utilização como um código de comunicação. De maneira mais abrangente, ela representa um processo em que o indivíduo constrói a gramática e suas variações. Não se resume apenas à aquisição das habilidades mecânicas de ler e escrever, mas engloba a capacidade de interpretar, compreender, criticar, dar novos significados e criar conhecimento. No entanto, todas essas habilidades só podem ser plenamente desenvolvidas se os alunos tiverem acesso a uma variedade de formas de textos, algo que nem sempre é garantido (PAZ; COUTINHO, 2022).

De acordo com Soares e Fontana (2020), para que a alfabetização seja eficaz, os alunos precisam compreender os usos sociais da leitura e da escrita. Não basta apenas saber ler e escrever; é essencial utilizar essas habilidades de forma competente e frequente em suas práticas sociais para alcançar diversos objetivos.

Destaca-se que a preocupação do professor, em relação ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, não se limita apenas aos educadores, nos espaços escolares, mas é uma preocupação que atinge a sociedade. Assim, o processo de alfabetização tem sido muito discutido e pesquisado dentro e fora do ambiente escolar (SILVA *et al.*, 2021).

Para compreender a importância dessa área de conhecimento, para o indivíduo e para a sociedade, Ramos, Santos e Coutinho (2020) ensinam que é necessário trazer a contribuição de alguns autores que destacam a importância da leitura e da escrita, para o desenvolvimento de ambos, por proporcionar interações com diferentes interlocutores, com experiências e com a linguagem de diferentes formas.

Além disso, a alfabetização envolve o desenvolvimento de novas formas de compreender e utilizar a linguagem em geral, ela não apenas promove a socialização do indivíduo, mas também possibilita o estabelecimento de novas formas de comunicação simbólica com outras pessoas, o acesso a bens culturais e as vantagens oferecidas pelas instituições sociais. A alfabetização é, portanto, um fator essencial para o exercício consciente da cidadania e para o desenvolvimento da sociedade como um todo (SANTIAGO, 2022).

Quanto aos conhecimentos anteriores para iniciar a leitura e a escrita, eles dependem da complexa integração de processos neuropsicológicos, linguísticos e intelectuais, além de fatores socioambientais e afetivos. Antes de aprenderem a ler e escrever, as crianças devem adquirir prévia e conscientemente percepções e conhecimentos, tais como compreensão do que é um símbolo gráfico, discriminação visual de formas de letra, percepção auditiva e consciência de sons, palavras e sentenças (BARROSO *et al.*, 2020).

Conforme Pereira e Ferreira (2022), é importante identificar os requisitos de aprendizagem da leitura e da escrita alcançados por cada criança e aqueles que ainda não foram adquiridos ou endereçados oferece possibilidades de promoção da aprendizagem.

O processo de alfabetização e letramento se concentraram em como orientar o trabalho para crianças de até três anos de idade em creches, e como assegurar práticas para crianças de quatro e cinco anos de idade para permitir a continuidade do processo de aprendizagem, sem antecipar os conteúdos que pertencem ao ensino fundamental (MOROZ; CAMARGO, 2021).

3. O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS

Os Objetos de Aprendizagem, enquanto ferramentas de ensino, podem trazer para a sala de aula muitas possibilidades de aprendizagem que passam por novas abordagens de conteúdos e também pelas motivações de aprendizagem relativas aos meios em que são produzidos (KISHIMOTO, 2014).

No caso das ferramentas lúdicas, a interação entre conteúdo e aluno e a possibilidade de aprender utilizando recursos que podem contribuir para a apreensão do conteúdo e o interesse pela tarefa. Este conteúdo, então, é facilmente compreendido e compartilhado entre os alunos/utilizadores de uma forma interativa, o que exige que exija destes alunos uma atitude de resposta ativa (ALVES; TEIXEIRA, 2022).

Conforme Silveira (2020), apesar da sua eficácia no apoio à aprendizagem, o jogo na primeira infância tem sido frequentemente objeto de estudo no campo da educação. As mudanças históricas na filosofia educativa contam uma história de brincadeira que foi extirpada das salas de aula da primeira infância.

A década de 1990, por exemplo, trouxe uma mudança dramática, uma vez que o jogo livre e o tempo de recreio foram substituídos por currículos rígidos, centrados nas competências e altamente programados pelos professores, destinados a crianças de escolas em comunidades carentes (NASCIMENTO; ARAUJO; COUTINHO, 2021).

Reconhecendo que a primeira infância é fundamental para os resultados acadêmicos posteriores, a leitura e escrita, matemática e ciências são fortemente enfatizadas nos primeiros anos de escolaridade (SILVA, 2022).

Com isso, as práticas de ensino rígidas rapidamente se estenderam às salas de aula do pré-escolar e da Educação Infantil, substituindo as atividades lúdicas e iniciadas pelas crianças por mais tempo em carteiras com tarefas de lápis e papel, o que fez com que essa fase se parecesse mais com uma “a nova primeira classe” (NUNES, 2021).

No entanto, houve uma transição que envolve uma mudança na cultura de aprendizado. Os professores deixaram de ter uma abordagem centrada no professor, onde o foco estava na transmissão de informações, para uma abordagem centrada no aluno, na qual os alunos são ativos participantes no processo de aprendizado (FABIANO, 2023).

Assim, muitos professores já implementam este tipo de atividades lúdicas. Quando as

crianças estão entusiasmadas com atividades, jogos e interações com base na ludicidade, os professores podem capitalizar esse interesse e fornecer às crianças materiais para um conjunto de atividades lúdicas sobre diversos aspectos (ROCHA *et al.*, 2022).

Como exemplo, Tavares e Borella (2019) diz que pedir às crianças que usem as mãos para imitar a tromba de um elefante quando aprendem vocabulário pode promover a aprendizagem através de uma instrução lúdica que envolve movimento. Do mesmo modo, a incorporação de vocabulário em histórias culturalmente relevantes promove o desenvolvimento da linguagem e da literacia precoce.

Por exemplo, um professor que tem na sua turma várias crianças de origem diferenciada decide ler em voz alta ilustrações relativas à determinada região e fazer com que as crianças encenem cenas da história, aprendendo sobre diferentes temas e conceitos literários através do jogo. As crianças aprendem mais vocabulário, têm uma melhor compreensão do texto e veem-se a si próprias e às suas experiências refletidas (SILVA *et al.*, 2021).

O professor desempenha o papel de um indivíduo socialmente consciente e com um conhecimento enraizado na cultura. Se o objetivo é formar alunos capazes de pensar criticamente, serem criativos e tomar decisões, um requisito fundamental é aprimorar o cotidiano das crianças por meio da introdução de uma variedade de brinquedos, jogos e brincadeiras (PAZ; COUTINHO, 2022).

Essa ideia é apoiada por Souza (2018), que destaca que as aulas que incorporam jogos e brincadeiras permitem que os professores observem o comportamento de cada aluno, seja quando estão sozinhos ou interagindo com outros colegas. Nestas situações lúdicas, tanto o professor quanto o aluno devem ser encorajados a brincar e jogar, respeitando seus próprios ritmos. Isso cria um ambiente no qual eles podem organizar suas atividades e, ao mesmo tempo, aprender a respeitar as regras estabelecidas.

Plá e Dessordi (2023) ensinam que o uso de estratégias lúdicas no contexto pedagógico é uma ferramenta metodológica valiosa que proporciona às crianças uma aprendizagem significativa ao promover interações com os outros, impulsionando o desenvolvimento cognitivo, motor, social e afetivo.

Nesse contexto, Ferreira e Sá (2021) refletem que a aprendizagem lúdica descreve um contexto de aprendizagem em que as crianças aprendem conteúdos enquanto brincam livremente (brincadeira livre ou autodirigida), com a orientação do professor (brincadeira guiada) ou num jogo estruturado.

Ao aproveitar a curiosidade natural das crianças e as suas propensões para experimentar, explorar, resolver problemas e manter-se envolvido em atividades significativas - especialmente quando o fazem com outras pessoas - os professores maximizam a aprendizagem ao mesmo tempo que individualizam os objetivos de aprendizagem (SANDINI; AMARO, 2019).

No centro desse conceito está a ideia de que os professores atuam mais como o “guia ao lado” socrático do que como “sábio no palco”. Em vez de verem as crianças como recipientes vazios que recebem informação, os professores veem as crianças como exploradores e descobridores ativos que trazem os seus conhecimentos prévios para a experiência de aprendizagem e constroem uma compreensão de, por exemplo, palavras como previsão e baixa pressão à medida que exploram os padrões meteorológicos e a ciência por detrás deles (CORRÊA; DIAS, SILVA, 2019).

Por outras palavras, os professores apoiam as crianças como aprendizes ativos. É importante notar que as pedagogias de aprendizagem lúdica se alinham naturalmente com as características que a investigação na ciência da aprendizagem sugere que ajudam os

seres humanos a aprender (CORDAZZO; VIEIRA, 2017).

Para Hilário *et al.* (2022), a aprendizagem lúdica potência o poder do pensamento e da aprendizagem ativos (atentos), envolventes (não distrativos), significativos, socialmente interativos e iterativos de formas poderosas que conduzem a uma maior aprendizagem.

O jogo livre permite que as crianças explorem e se expressem – “para serem os capitães do seu próprio navio”. Embora o jogo livre seja importante, se o professor tiver um objetivo de aprendizagem, atividades guiadas e os jogos são o caminho para resultados bem sucedidos para as crianças (FABIANO, 2023).

A aprendizagem lúdica sob a forma de jogo orientado, em que o professor constrói a aprendizagem como parte de um contexto divertido, como um boletim meteorológico, mantém a agência da criança, mas acrescenta uma componente intencional ao jogo que ajuda as crianças a aprender mais com a experiência (ALVES; TEIXEIRA, 2022).

Putton e Cruz (2021) ensinam que quando compararam o desenvolvimento das competências das crianças durante as brincadeiras livres com as brincadeiras orientadas, verificaram que as crianças aprendiam mais vocabulário e competências espaciais nas brincadeiras orientadas do que nas brincadeiras livres.

A construção positiva do fracasso e a criação de ambientes de aprendizagem onde os alunos se sentem capazes de falhar é talvez a característica mais importante da aprendizagem lúdica e no contexto atual do ensino nas séries iniciais, os alunos precisam entender as abordagens voltadas para melhorar seu desempenho para uma aprendizagem mais eficiente (GOODHALL; ATKINSON, 2019).

Assim, o lúdico tem se tornado cada vez mais parte de qualquer projeto de aprendizagem e os professores desempenham um papel importante na criação de locais e espaços onde podem introduzir a aprendizagem lúdica para ajudar todas as crianças a dominar não só os conteúdos, mas também as competências de que necessitarão para o sucesso futuro (NUNES, 2021).

Quando se trata da ciência da aprendizagem sugere que a aprendizagem lúdica pode mudar a “velha equação” da aprendizagem, que postulava que a instrução direta e orientada pelo professor, como aulas e fichas de trabalho, era a forma de conseguir uma aprendizagem rica em conteúdo (CANTO; NUNES; RODRIGUES, 2021).

Esta “nova equação” vai para além de um enfoque exclusivo no conteúdo e, em vez disso, considera a aprendizagem lúdica como uma forma de apoiar uma variedade de competências, ao mesmo tempo que adota orientações práticas adequadas ao desenvolvimento (PANTOJA; FALABELLO, 2021).

Tavares e Borella (2019) explicam que a utilização de uma abordagem pedagógica de aprendizagem lúdica potencia os conjuntos de competências dos educadores atuais e aumenta a sua capacidade de ajudar as crianças a atingir os objetivos curriculares. Envolve o que se designa por aprendizagem ativa, que é também adequada ao desenvolvimento e oferece uma forma mais equitativa de envolver as crianças, aumentando o acesso à participação.

A aprendizagem lúdica nas séries iniciais é uma forma emergente de prática que inclui muitos tipos de abordagens lúdicas ao ensino, à aprendizagem, à investigação e à prática escolar. Um modelo inicial para uma pedagogia da aprendizagem lúdica é considerado como ponto de partida para a discussão (OLIVEIRA; DIAS, 2017).

O uso de abordagens lúdicas se estende ao ambiente cotidiano da criança, abrangendo a escola, a casa, as praças e as ruas, tornando a aprendizagem uma parte natural de seu

dia a dia. É importante notar que a relação entre espaço e ambiente não é uma conexão unidirecional (SOUZA, 2018).

O espaço físico desempenha um papel crucial no ambiente em que a criança vive, sendo fundamental para a aprendizagem e possibilita estabelecer conexões significativas e de alta qualidade entre o ensino e a aprendizagem dos alunos. Conforme apontado por Lima e Junior (2020), quando se busca um ambiente propício para o sucesso do desenvolvimento e da aprendizagem na educação infantil, o espaço físico se torna um elemento indispensável que requer atenção.

De acordo com Hilário *et al.* (2022), as pedagogias lúdicas são uma forma de caracterizar as abordagens de ensino no âmbito de uma matéria específica ou de uma abordagem filosófica específica. Compreendem três estruturas: a estrutura superficial dos atos operacionais; a estrutura profunda de pressupostos sobre as melhores formas de aprender no contexto; e a estrutura implícita de valores morais que sustentam as crenças e atitudes do campo.

Quando os temas são importantes e culturalmente relevantes para as crianças, estas podem identificar-se melhor com o assunto e a aprendizagem torna-se mais fluida e embora os educadores de crianças mais novas já estejam bem familiarizados com a criação de experiências lúdicas e alegres para apoiar objetivos sociais (por exemplo, revezamento e resolução de conflitos) (NASCIMENTO; ARAUJO; COUTINHO, 2021).

Também podem utilizar este mesmo conjunto de competências para apoiar objetivos curriculares mais centrados nos conteúdos (por exemplo, matemática e literacia). Da mesma forma, embora os professores de crianças mais velhas tenham muita experiência na determinação de objetivos de aprendizagem concretos baseados em conteúdo (por exemplo, atingir os padrões do núcleo comum), podem basear-se neste conjunto de competências e utilizar a aprendizagem lúdica como uma pedagogia para atingir esses objetivos (CORRÊA; DIAS, SILVA, 2019).

4. EVIDENCIAR O PAPEL DO LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS

O processo de alfabetização envolve a aquisição da capacidade de compreender e usar um sistema de códigos para leitura e escrita. Isso inclui a maestria das técnicas e habilidades necessárias para se envolver na arte e ciência da escrita (FERREIRA; SÁ, 2021).

De acordo com Pantoja e Falabelo (2021), o termo “letramento” diz respeito à competência efetiva na utilização dessa tecnologia da escrita, abrangendo diversas habilidades, como a capacidade de ler e escrever com diferentes propósitos.

Ter proficiência na escrita é de suma importância, uma vez que permite ao aluno uma interação mais abrangente e diversificada com o mundo que o cerca. Isso, por sua vez, possibilita que ele explore o mundo de maneira única e enriquecedora, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento de sua percepção e aprendizado (CORDAZZO; VIEIRA, 2017).

O brincar desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil, auxiliando as crianças a aprender e crescer em seu ambiente social. Do ponto de vista psicológico, a brincadeira é uma parte integral do desenvolvimento da criança, moldando seu comportamento de diversas maneiras (NASCIMENTO; ARAUJO; COUTINHO, 2021).

Sandini e Amaro (2019) ensinam que o ato de brincar é considerado como uma forma

de contrapor a realidade humana, na perspectiva sociológica, o brincar é visto como uma maneira fundamental de integrar as crianças na sociedade, permitindo que elas assimilem crenças, costumes, regras e hábitos de seu ambiente.

Do ponto de vista pedagógico, o lúdico é reconhecido como uma estratégia poderosa para o aprendizado infantil, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades de maneira agradável, pois as atividades lúdicas proporcionam às crianças a oportunidade de aprender com prazer e alegria (ALVES *et al.*, 2021).

Destaca-se que o lúdico não se limita apenas ao entretenimento; ele desempenha um papel essencial na educação e é intrínseco à natureza da criança. O ato de brincar se torna cada vez mais relevante na construção do conhecimento, proporcionando satisfação à medida que incorpora informações e transforma situações da vida real em experiências significativas (PUTTON; CRUZ, 2021).

De acordo com Baptista (2019), as contribuições das atividades lúdicas para o desenvolvimento integral da criança são notáveis, uma vez que todas as dimensões - inteligência, afetividade, motricidade e sociabilidade - estão interligadas e nesse contexto, a afetividade desempenha um papel fundamental ao fornecer a energia necessária para o avanço psicológico, moral, intelectual e motor da criança.

Paulo Freire, ao discutir alfabetização, enfatiza a importância de não dissociar o processo de aprendizado da escrita da realidade. Ele critica abordagens que se limitam a frases prontas e cartilhas que não refletem a realidade, perpetuando métodos tradicionais de alfabetização (NUNES, 2021).

O autor também destaca a necessidade de um letramento que vá além da simples transmissão de conhecimento e que seja acessível às massas populares, capacitando-as a participar ativamente na cultura de leitura e escrita (CORRÊA; DIAS, SILVA, 2019).

Conforme Alves *et al.* (2021), os anos iniciais do ensino fundamental são importantes, pois é nesse estágio que as crianças começam a compreender a linguagem formal, a decodificar os sons e a representá-los graficamente. A leitura e a escrita se tornam as chaves que abrem as portas para a informação existente, bem como a capacidade de produzir conhecimento e expressão.

O processo de alfabetização é uma responsabilidade compartilhada entre a escola, os professores, os alunos e as famílias. É imperativo que haja um compromisso com a criação de um ambiente alfabetizador de alta qualidade, no qual os educadores busquem métodos de ensino que sejam apropriados e envolventes, levando em consideração as necessidades individuais de seus alunos (SOUZA, 2018).

Como ressaltado por Cury (2016, p. 59), é notável que uma criança de sete anos de idade, nos dias atuais, tenha acesso a uma quantidade de informações superior à que um imperador romano possuía quando governava o mundo, portanto, é essencial que os educadores compreendam plenamente a importância de proporcionar uma alfabetização e letramento eficazes para as crianças.

Ao participar de atividades lúdicas relacionadas à leitura e escrita, a interação não apenas auxilia as crianças a aprender e compreender mais sobre o mundo ao seu redor, mas também fortalece o pensamento crítico e o raciocínio científico. Podemos considerar o jogo como uma forma de raciocínio contrafactual, onde as crianças precisam considerar um conjunto de circunstâncias separadas da realidade e refletir sobre as implicações dessas premissas (ROCHA *et al.*, 2022).

Para Soares e Fontana (2020), quando as crianças se envolvem de forma natural nes-

se tipo de raciocínio durante o jogo, estão aplicando as mesmas habilidades usadas por estudiosos e cientistas ao testar teorias por meio do raciocínio sobre as consequências de determinadas condições hipotéticas.

Uma vez que o objetivo final é garantir que elas desenvolvam habilidades de leitura e escrita adequadas. Isso é fundamental para evitar que, na fase adulta, enfrentem desafios de analfabetismo funcional, resultando em uma participação limitada na sociedade (OLIVEIRA; DIAS, 2017).

Nesse cenário, os acordos pedagógicos se destacam por sua eficácia quando são elaborados com atenção, permitindo que os alunos desempenhem um papel ativo no processo de aprendizado. Isso os envolve como participantes ativos, em vez de meros observadores passivos, sem oportunidades de influenciar o processo educacional (RAMOS; SANTOS; COUTINHO, 2020).

Conforme observado por Silva (2022, p. 56) “antes de ensinar a escrever, é essencial compreender o que os alunos esperam da escrita, qual utilidade atribuem a ela e, com base nisso, planejar as atividades de maneira apropriada”. Sendo assim, envolver os alunos na criação do planejamento pedagógico é um dos primeiros passos para despertar o interesse deles pela leitura e escrita.

Isso facilita a aquisição dessas habilidades de forma natural, em contraste com a abordagem mecânica que, lamentavelmente, ainda prevalece em algumas salas de aula, prejudicando seriamente a educação, pois enfatizando os conceitos de escrita e leitura, a escrita, independentemente de sua forma, tem como principal finalidade possibilitar a leitura. A leitura envolve a interpretação da escrita, que consiste em transformar os símbolos escritos em linguagem falada.

Portanto, a escrita visa principalmente tornar o que está escrito acessível à leitura por outras pessoas. A leitura é um ato de interpretação dos elementos linguísticos, diferindo da fala espontânea que expressa diretamente o pensamento do orador. Enquanto a leitura diz respeito à interpretação dos sinais linguísticos, a escrita envolve a produção desses sinais e se diferencia da fala, pois reflete um pensamento estruturado por outra pessoa, não pelo próprio autor (SILVA *et al.*, 2021).

A leitura se concentra na interpretação dos elementos linguísticos, enquanto a escrita lida com a criação desses elementos e com a atividade da fala. Isso a torna distinta de outras formas de representação do mundo, não apenas porque leva à leitura, mas também porque essa leitura é motivada por um propósito indicado na escrita (HILÁRIO *et al.*, 2022).

Com o acompanhamento e desenvolvimento dos planos de aula de letramento, professores podem oferecer suporte na criação de atividades e a incorporação de abordagens lúdicas em suas práticas diárias. Quando questionada sobre sua percepção das atividades lúdicas, se as considera apenas como formas de entretenimento ou como instrumentos educacionais (GOODHALL; ATKINSON, 2019).

Silveira (2020) reconhece que os professores, ao enfrentar desafios relacionados ao aprendizado e ao comportamento dos alunos, principalmente na aprendizagem da leitura e da escrita, deve atuar na orientação ou intervenção por meio de jogos, como letras móveis, atividades de sílabas, xadrez, jogos numéricos e online, entre outras alternativas. Isso reflete uma compreensão sólida do papel fundamental das atividades lúdicas no processo de aprendizagem, bem como seu potencial transformador em relação a desafios educacionais, emocionais, motores, cognitivos e sociais.

A abordagem pedagógica lúdica parte do pressuposto de que a educação não se restringe à simples transmissão de habilidades de leitura, escrita e resolução de problemas

matemáticos, pois reconhece que a educação deve atender às necessidades do desenvolvimento integral da criança, promovendo o pleno desenvolvimento de sua personalidade (ALVES *et al.*, 2021).

No entanto, Tavares e Borella (2019) explicam que para alcançar esse objetivo, é essencial que as escolas valorizem a importância dos brinquedos, jogos e brincadeiras, uma vez que esses elementos desempenham um papel fundamental na socialização e no desenvolvimento infantil como um todo.

Dado que cada criança é um indivíduo único, com diferentes aspirações, experiências e desafios, não existe um método de ensino universal que funcione igualmente para todos. Para assegurar o sucesso no processo de ensino e aprendizagem, os professores devem recorrer a uma ampla gama de abordagens, incluindo atividades lúdicas. Essas atividades devem estimular o interesse, fomentar a criatividade, promover a interação e cultivar a capacidade de observação, experimentação, inovação e conexão de conteúdos e conceitos (CORRÊA; DIAS, SILVA, 2019).

Compreende-se que o processo de aprendizagem da leitura e escrita é longo e intrincado, estando intimamente relacionado à participação em práticas sociais de leitura e escrita. Nesse contexto, Gabriel (2017) ressalta a complexidade de determinar precisamente o quê, como e quando os indivíduos aprendem a ler e escrever, mesmo quando envolvidos em práticas sociais de leitura e escrita historicamente aplicadas em ambientes escolares.

Ao considerar as práticas de leitura e escrita por meio da ludicidade, é fundamental reconhecer que os processos se desenvolvem em paralelo e merecem atenção. Essa abordagem é respaldada pela reflexão de Ferreira e Sá (2021), que enfatiza a importância do desenvolvimento da linguagem oral no início da vida escolar das crianças, no entanto, à medida que avançam na trajetória escolar, a linguagem escrita ganha destaque, embora a linguagem oral continue a desempenhar um papel relevante.

Os professores não devem impor seus métodos de ação, mas sim sugerir, estimular e explicar, permitindo que as crianças aprendam através da descoberta e compreensão, em vez de simplesmente imitar, pois trata-se de um ambiente onde essas atividades ocorrem deve ser acolhedor, proporcionando às crianças um sentimento de descontração e confiança (NASCIMENTO; ARAUJO; COUTINHO, 2021).

Da mesma forma que outras habilidades, a ludicidade também oferece ferramentas que enriquecem o processo de alfabetização, estimulando a exploração do sistema de escrita e leitura, proporcionando atividades dinâmicas, construtivas e que se conectam com a vida cotidiana da criança (CANTO; NUNES; RODRIGUES, 2021).

De acordo com Pereira e Ferreira (2022), os brinquedos, jogos e brincadeiras fazem parte da realidade de cada criança e devem ser incorporados à abordagem educacional, não apenas como elementos de recreação, mas como valiosos recursos de ensino.

5. CONCLUSÃO

Assim, a ludicidade representa mais do que uma simples forma de entretenimento; eles desempenham um papel crucial no desenvolvimento das crianças, estimulando a socialização e a exploração do mundo, dois elementos indispensáveis para a aprendizagem. Os jogos têm a capacidade de criar experiências significativas para as crianças, tanto no que diz respeito aos conteúdos escolares como no desenvolvimento de habilidades e competências.

Nesse contexto, a ludicidade é uma ferramenta essencial no processo de letramento, desde que seja direcionada para promover uma aprendizagem significativa. Isso envolve não apenas a capacidade de codificar e decodificar os códigos da leitura e escrita, mas também compreender sua aplicação no contexto social.

Ficou evidenciado que o letramento eficaz deve ocorrer em um ambiente lúdico que estimule a criatividade, promova a socialização, ajude a construir valores e regras, e permita a apropriação do conhecimento em diversas áreas, o papel do educador é fundamental nesse processo de aquisição da leitura e escrita por meio do mundo lúdico.

Rompendo com a aceitação passiva de ideias ou sugestões mal compreendidas, a criança que desenvolve o lúdico entra em contato com uma forma mais ampla de linguagem, torna-se sujeito ativo de suas ações e as defende em conversas com adultos. Assim, seu “mundo lógico” é transformado de acordo com suas experiências.

Notou-se com o estudo que os educadores atuam como mediadores na exploração de atividades que impactam positivamente no aprendizado integral da criança. Eles têm uma função de criar um ambiente educacional que integre o lúdico e o letramento, tornando a jornada de aprendizado mais envolvente, eficaz e significativa para as crianças.

O principal objetivo de um processo de alfabetização que promove a cultura lúdica é permitir que os alunos assimilem de maneira prazerosa e natural os processos de construção da leitura e escrita. Isso é alcançado por meio de atividades que abordam todos os aspectos do desenvolvimento da criança.

O resultado é um processo educacional que tem um significado profundo na vida do aluno. Portanto, a leitura e escrita não devem ser ensinadas de maneira mecânica e desvinculadas da realidade cotidiana dos indivíduos envolvidos.

Em conclusão, este trabalho atingiu seu objetivo de compreender a ludicidade como uma ferramenta pedagógica. Isso se baseou nas considerações teóricas examinadas, no testemunho das docentes que reconhecem o valor dos recursos lúdicos, bem como nas intervenções propostas pela orientadora durante a pesquisa. Portanto, fica claro que as atividades lúdicas não apenas enriquecem o processo de alfabetização, mas também representam um recurso eficaz para abordar e superar as dificuldades educacionais enfrentadas pelos alunos.

Referências

ALVES, Leandra de Souza, et al. Brincando na educação infantil: a importância do jogo no processo de aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 12, p.114045-114063, dez. 2021.

ALVES, Mariana Silva. TEIXEIRA, Verônica Rejane Lima. A Importância da Ludicidade no Processo de Alfabetização e Letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Rev. Psic.** v. 16, n. 63, p. 596-610, Outubro/2022.

BAPTISTA, Ivanete Alves. **O lúdico como estratégia de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental numa escola de Presidente Kennedy-ES.** 66f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2019.

BARROSO, Cleonice Alves Pereira, et al. **O lúdico no processo de alfabetização:** possibilidades para o desenvolvimento global da criança. 37f. Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro Universitário São Camilo, 2020.

CANTO, G. dos S. do. NUNES, O.C. RODRIGUES, C. da S. O lúdico como ferramenta de aprendizagem de leitura e escrita. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 13, n. 29, p. 284–299, 2021.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte. VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2017.

CORRÊA, Jackeline Barcelos. DIAS, Aline Peixoto Vilaça. SILVA, Cristiana Barcelos da. **O lúdico como instrumento facilitador da aquisição da leitura e da escrita dos alunos no ensino fundamental.** Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

CURY, Augusto, **Inteligência socioemocional: a formação de mentes brilhantes.** Edição exclusiva, 2016.

DOS SANTOS, Beatriz Damasceno, et al. **Jogos como ferramenta na alfabetização dos anos iniciais durante o ensino remoto.** Memorial TCC – Caderno da Graduação – 2020.

FABIANO, Júlia Jordão de Mello. **A contribuição dos jogos no processo de alfabetização.** 59p. Pedagogia - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2023.

FERREIRA, Maria Clemência Pinheiro de Lima. SÁ, Priscila Basto de. O lúdico como ferramenta pedagógica para a alfabetização e letramento na educação infantil e nos anos iniciais. **Repositório Institucional**, 2021.

GABRIEL, Rosângela. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. **Revista Prâksis**, v. 2, p. 76-88, 2017.

GOODHALL, Natasha. ATKINSON. Cathy. Como as crianças distinguem entre “brincar” e “trabalhar”? Conclusões da literatura. **Early Child Development and Care** 189: 10, páginas 1695-1708. 2019.

HILÁRIO, Jeniffer Stephanie Marques, et al. Desenvolvimento infantil e visita domiciliar na primeira infância: mapa conceitual. **Acta Paul Enferm.** n. 35, 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 2014.

LIMA, Adimilson Ferreira. JUNIOR, Adival José Reinert. O lúdico como aliado na alfabetização e letramento. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 05, Ed. 03, Vol. 08, pp. 05-13. Março de 2020.

MOROZ, Daniela de Souza. CAMARGO, César Luiz de. **Os jogos e a sua importância na alfabetização na educação fundamental.** UNITER. 2021.

NASCIMENTO, Jéssica Tarcia Santos do. ARAUJO, Tamires Carla Barros de. COUTINHO, Diogenes José Gusmão. Trabalhando a leitura de forma lúdica nos anos iniciais. **Europub Journal of Multidisciplinary Research**, Portugal, v.2, n.1, p. 17-35, jan./dez., 2021.

NUNES, Patricia Oliveira Crespo. O lúdico como ferramenta de aprendizagem de leitura e escrita. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca.** Santos, V.13, N. 29, p.284-299, jan.-abril 2021.

OLIVEIRA, Carla Mendes de. DIAS, Adiclecio Ferreira. A criança e a importância do lúdico na educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 02, Ed. 01, Vol. 13, pp. 113-128, Jan. de 2017.

PANTOJA, Raimundo Kleiton Pinheiro. FALABELLO, Raimundo Nonato. **Lúdico e o brincar no aprendizado da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.** In: Anais do XII Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED. Anais. Cajazeiras (PB) AINPGP, 2021.

PAZ, J.M. da. COUTINHO, D.J.G. A importância da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental em uma perspectiva de alfabetização e letramento. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 1098-1118, 2022.

PEREIRA, Vera Lúcia Lima. FERREIRA, Bruna Milene. Alfabetização e letramento em uma perspectiva lúdica nos anos iniciais. **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate.** v. 8, n. 2, jul./dez. 2022.

PLÁ, S.S. DESSORDI, K.P. **Ludicidade, alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 32, n. 01, p. 339-363, 2023.

PUTTON, Gisele Mariotti. CRUZ, Pollyanna Santos da. A importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem na educação infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 06, Ed. 05, Vol. 11, pp. 114-125. Maio de 2021.

RAMOS, Denise da Silva. SANTOS, Fabia Maria dos. COUTINHO, Diogenes José Gusmão. O lúdico e suas contribuições no processo de alfabetização e letramento na educação infantil. **Studies in Multidisciplinary Review**, Curitiba, v.1, n.1, p. 38-56, jan./dez., 2020.

ROCHA, Ana C. M. et al. **Importância do lúdico no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.** 14º Jornada Científica e Tecnológica - JOSIF, 2022.

SANDINI, Sabrina Plá. AMARO, Fernanda. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: alguns apontamentos sobre o programa no município de Guarapuava-PR. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Cáceres, v. 9, n. 2, p. 114-129, 2019.

- SANTIAGO, Shirlei Ferreira França. **Alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental**. 36f. Campus Centro-Serrano, Práticas Pedagógicas para a Educação Profissional e Tecnológica, 2022.
- SANTOS, Vania Larissa de Sousa. **A formação do aluno leitor nos anos iniciais do ensino fundamental: o papel exercido pela ludicidade**. 73p. Universidade de Brasília, (FE/UnB), Brasília, 2021.
- SILVA, Leia Regina Thome da, et al. O lúdico no processo de alfabetização: possibilidades para o desenvolvimento global da criança. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.7.n.7. jul. 2021.
- SILVA, Teresa Cristina Cardoso de Sousa. **O lúdico na Educação Infantil: o prazer de aprender a ler e a escrever brincando**. 117f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, Recife, 2022.
- SILVEIRA, Resiane Paula da. Uso de ferramentas lúdicas no processo de alfabetização nos anos iniciais. **Revista MultiAtual**. v.1, n.7, 2020.
- SOARES, Cristina Dallastra. FONTANA, Maria Iolanda. **Alfabetização, letramento e ludicidade na formação e prática de professores alfabetizadores**. Teresina, Ano 25, n. 46, set./dez. 2020.
- SOUZA, Janice Santos de. **A Importância de Trabalhar com Jogos e Brincadeiras na Alfabetização e Letramento**. 39 p. Universidade de Brasília. Brasília, 2018.
- TAVARES, Rita De Cássia. BORELLA, Douglas Roberto. A importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 03, Vol. 05, pp. 106-116. Mar. 2019.
- VYGOTSKY, L. S. **O papel do brinquedo no desenvolvimento**. In: A formação social da mente. São Paulo: Ed. Martins Fontes. p. 106-118. 1989.

12

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF PLAYFULNESS IN CHILDHOOD
EDUCATION

Victória Jéssica dos Santos Neves

Resumo

A Educação Infantil é considerada fundamental para o desenvolvimento integral da criança, devendo oferecer a está momentos prazerosos que venham satisfazer as necessidades básicas, proporcionando atividades lúdicas que resultem na aprendizagem. Neste contexto, o presente estudo tem por objetivo compreender a importância da ludicidade na Educação Infantil. Trata-se de uma revisão bibliográfica utilizando método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), Revista Eletrônica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Conclui-se escola tem um papel fundamental na estimulação motora e no resgate das atividades lúdicas que fazem parte do universo infantil, cabendo ao professor estar atento a essa necessidade, sendo um mediador no processo de desenvolvimento motor e cognitivo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Brincadeiras. Lúdico. Aprendizado. Desenvolvimento.

Abstract

Early Childhood Education is considered essential for the integral development of the child, and should offer pleasurable moments that satisfy basic needs, providing recreational activities that result in learning. In this context, the present study aims to understand the importance of playfulness in Early Childhood Education. This is a bibliographic review using a qualitative and descriptive method. The search was carried out using the following search engines *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), *Revista Eletrônica de Pedagogia*, Google Scholar and Scribd. It is concluded that school has a fundamental role in motor stimulation and in the rescue of ludic activities that are part of the children's universe, and it is up to the teacher to be attentive to this need, being a mediator in the process of motor and cognitive development.

Keywords: Child education. Jokes. Ludic. Apprenticeship. Development.

1. INTRODUÇÃO

As brincadeiras fazem parte do dia a dia de uma criança, e a estimulação por meio do movimento é essencial para o desenvolvimento da criança desde o nascimento. Se isso acontecer, seus estudos neste campo fornecerão uma combinação muito importante de qualidades na construção e compreensão do mundo no futuro.

As atividades lúdicas desenvolvem a concentração, a imaginação, a memória da criança e, em suma, muitas áreas de progresso na pré-escola. Outro objetivo é destacar o papel do professor como facilitador, capaz de tornar sua sala de aula mais ativa e alegre no dia a dia, utilizando jogos/brinquedos/brincadeiras como aliados, posturas que buscam analisar, refletir, identificar interesses e necessidades dos alunos e ensinando com base em suas realidades, experiências, emoções e descobertas.

O tema escolhido tem por finalidade refletir a importância do brincar na educação infantil promovendo o ensino e a aprendizagem na alfabetização das crianças de forma que examina a necessidade de uma cultura dentro das escolas; reconhecendo que as práticas que os professores usam na sala de aula apresentam os benefícios o desenvolvimento da aprendizagem.

Diante desse contexto, justifica-se que a importância do brincar possibilita aos professores intervir de maneira adequada na sala de aula modelada pela criatividade, espontaneidade e desafio do pensamento da criança, buscando criar um ambiente estimulador, envolto num clima de respeito mútuo, onde procura ajudar o seu aluno a estruturar sua personalidade, autonomia, autoestima, iniciativa própria e conhecimento.

Nota-se que as brincadeiras na Educação Infantil são atividades lúdicas bastante utilizadas pelos professores (as) nas salas de aula, elas representam muito mais do que um “faz de conta”, é um momento privilegiado, que oferece as crianças a possibilidade de experimentarem situações novas, compartilhar experiências, bem como as preparam para superar novos desafios. A partir das discussões e leituras acerca do tema proposto buscou responder ao problema de pesquisa: qual a importância da ludicidade na educação infantil?

No objetivo geral do presente estudo foi compreender a importância da ludicidade na Educação Infantil. Além dos objetivos específicos que abordar sobre a evolução histórica do lúdico na educação infantil; descrever as contribuições dos teóricos para uso e aplicação do lúdico na Educação Infantil. E por fim, destacar a importância do lúdico como proposta pedagógica e suas vantagens para a educação infantil.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica que foi extraída de matérias já publicadas, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Científica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2000 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos 22 anos, na língua portuguesa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Concepção histórica do lúdico na educação infantil

No que diz respeito à historicidade dos jogos e brincadeiras tradicionais, suas origens não podem ser determinadas e datadas, pois existem em múltiplas sociedades em diferentes épocas e, por meio de suas dinâmicas sociais e históricas, deixaram sua marca em seus praticantes. Essa busca, e suas causas ou motivações, podem ter causas e origens muito diferentes.

Elkonin (2018) aponta a história dos povos do extremo oriente como sendo ilustrativa da relação trabalho-jogos. Escreve que, nesses povos, o brinquedo e a atividade da criança foram em determinada época, uma ferramenta de trabalho modificada e uma modificação da atividade dos adultos com essa ferramenta, encontrando-se em relação direta com a futura atividade da criança, o que aponta para uma imagem de criança que acompanhava aqueles povos.

Acerca da historicidade dos jogos e brincadeiras tradicionais, sua origem não pode ser identificada e datada, pois estiveram presentes em diversas sociedades de épocas bem distintas, nas quais através de suas dinâmicas sociais e históricas deixaram marcas em seus praticantes (KISHIMOTO, 2015). Essa busca, bem como suas causas ou motivações, pode ter razões e origens muito diversificadas.

A pré-história é o momento do surgimento do homem na terra e onde o homem começa a desenvolver sua escrita através de pinturas, desenhos e símbolos nas cavernas. Nesse período segundo estudos já podia se notar a presença de brincadeira na vida do ser humano, pois ela surge como meio de subsistência.

Os jogos existiam muito antes dos humanos, especialmente no mundo animal, porque alguns autores argumentam que o comportamento dos jogos não seguiu os humanos. “O ato de brincar acompanha a origem do ser humano”, Weiss (2017, p.21) disse que os jogos são criações humanas, porém, os jogos não esperaram o surgimento da primeira civilização humana. Se, segundo Huizinga

“Os animais não esperam que os homens os envolvam ativamente em atividades lúdicas. Podemos dizer com segurança que a civilização humana não acrescentou características essenciais à ideia geral de brincar. Os animais brincam como as pessoas. Basta observar os filhotes para ver que estão felizes e como a evolução dos seres humanos estão presentes em todos os elementos essenciais do jogo, convidam-se mutuamente (...) respeitam as regras (...) fingem estar zangados (...)” (HUIZINGA, 2013, p.3).

Muito antes do Homo sapiens, os animais estavam extasiados com todo o ritual da brincadeira, aceitando noções de regras, convites, respeito e diversão, mesmo irracionais. Acreditamos que não há diferença entre brincar e brincar no mundo animal, não é uma “invenção” dos humanos, apesar do significado que os humanos dão ao brincar, mas um comportamento “mais antigo que a cultura porque sempre pressupõe os humanos.

As origens do jogo surgem no século XVI, com os primeiros estudos em Roma e na Grécia com o objetivo de ensinar o alfabeto. Com a ascensão do cristianismo, o interesse diminuiu porque tinham como finalidade a educação disciplinar, a memória e a obediência. Como resultado desse incidente, o jogo foi visto como ofensivo e antiético, levando à comercialização de bebidas ocupacionais (NALLIN, 2015).

Além disso, pode-se dizer que os jogos e brincadeiras tradicionais foram preservados

na infância de muitas crianças de diferentes gerações, e são apreciados desde a antiguidade até os dias atuais. Além disso, essas referências históricas a jogos e brincadeiras podem ser encontradas nas civilizações mais antigas registradas (fenícios, chineses, egípcios e gregos):

As origens desses jogos não são claras. Seu criador é anônimo. Sabe-se apenas que provêm de costumes abandonados pelos adultos, fragmentos de romances, poemas, mitos e rituais religiosos. A natureza tradicional e universal do jogo é baseada no fato de que diferentes povos antigos, como a Grécia e o Oriente, jogavam amarelinha, pipa, pedrinha e até as crianças de hoje brincam quase da mesma maneira. Esses jogos são passados de geração em geração através do conhecimento experiencial e permanecem na memória das crianças. Muitos jogos mantêm sua estrutura original, outros são modificados para receber novos conteúdos. O poder deste jogo pode ser explicado pelo poder da expressão verbal. Como expressão espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e tornar os jogos divertidos (KISHIMOTO, 2015, p.38-39).

Dessa forma, mesmo pessoas que vivem em épocas e culturas, corpos e geografias tão diferentes, têm práticas muito semelhantes em jogos e brincadeiras. No entanto, ao se tratar de atividades relacionadas à transmissão cultural e convivência social, por meio da transmissão oral, suas histórias envolvendo os autores e seus países de origem tornam-se expressões coletivas e universais da criatividade masculina em todas as épocas suas diferenças.

Segundo Almeida (2013), Platão (427-348 aC) defendia a importância do jogo educativo e do esporte para o desenvolvimento global da criança. Ele dotou um movimento tão comum na época de valor educacional e moral, colocando-o em pé de igualdade com a cultura e trabalhando em estreita colaboração com ela na formação do caráter e da personalidade.

Platão não podia aceitar esse espírito competitivo porque acreditava que tal comportamento era prejudicial à formação de crianças e adolescentes. Os gregos não abriram mão das expressões divertidas da música, da ginástica e da dança no processo de formação dos jovens.

A civilização romana começou com o estabelecimento de Roma no Lácio por volta de 1.000 a.C como centro de defesa da nação latina em busca de melhores condições de vida. A literatura que temos sobre esta civilização é muito rara, existindo várias lendas deste período (BROUGERE, 2016). Para o autor, essa civilização tem costumes diferentes, mas busca a perspectiva intelectual dos gregos na cultura grega.

O modo de vida dos romanos não era diferente do dos gregos. Pois bem, seu modo de vida foi influenciado por essa civilização, seu território foi invadido pelos exércitos romanos e também absorveu a arte grega. Os romanos também se destacaram por suas obras grandiosas, como estradas e muros. A arte está associada à arquitetura, e os temas mais comuns que retratam são a guerra e a conquista.

Elkonim (2018) diz que a sociedade moderna é marcada por grandes invenções como o renascimento do comércio, das cidades, da arte e o surgimento de uma nova classe social burguesa, marcando assim o fim do feudalismo e o início da era moderna. O humanismo foi uma das fases de pesquisa da época que, colaborativamente, expandiu e revolucionou a ciência e a arte. Com a revolução comercial veio o capitalismo, caracterizado pelo desejo e busca do lucro.

Segundo Áries (2013), nesta sociedade do século XVII, as crianças ainda eram tratadas da mesma forma que no período anterior, independentemente de sua condição social, pouco importante. O ato de brincar é peculiar a essa criança e não tão importante para a sociedade. Quando as crianças são bebês, elas não demonstram sentimentos de amor. Como muitas crianças morrem nessa época, principalmente por causa de condições insalubres, os pais tentam principalmente não se apegar ao pequeno até que ele tenha passado pela fase mais difícil.

Ao ignorar sua particularidade, as crianças são incorporadas ao mundo adulto por volta dos sete anos, misturadas com toda e qualquer atividade que realizam, e fases infantis reduzidas, como afirma (ÁRIES, 2013, p. 156): capaz de viver sem os cuidados de uma mãe ou enfermeira, ela entrou na sociedade dos adultos ainda criança e não se distinguia mais deles”.

Com o capitalismo, os produtos se tornam cada vez mais descartáveis e o que vale não é a relação (com o brinquedo), mas o quanto é necessário ter “sempre mais” e, diante desses brinquedos, a infância do século XXI brinca cada vez menos, pois os brinquedos se constituem em objetos de valor, de posse e hierarquia. São brinquedos para possuir e não para brincar, são brinquedos que não promovem a ação da criança, pois ela fica parada horas e horas em frente às máquinas, então, o que acaba ocorrendo é que o brinquedo brinca por ela (LEVIN, 2017).

2.2 As contribuições dos teóricos para uso e aplicação do lúdico na Educação Infantil

É importante destacar a função social da brincadeira e o seu papel cultural. Para Silva e Santos (2019), “estudos atuais têm se preocupado em observar a infância e suas brincadeiras visando compreender as formas de sociabilidade da criança e seu diálogo com a cultura adulta”. As autoras nos dizem ainda que “a brincadeira é uma das linguagens que se destacam na infância e é através dela que a criança significa e ressignifica o mundo, constituindo suas práticas culturais.

Piaget (2013) destacou que no processo de aprendizagem, o indivíduo não é passivo diante das influências ambientais, mas tenta se adaptar a elas organizando atividades. Nesse sentido, para ele, a aprendizagem é um processo de adaptação baseado na resposta do sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais. Assim, o desenvolvimento é um fator condicionante para a aprendizagem.

A partir dessas reflexões, é possível atualizar e ampliar a forma como uma parte dos professores de Educação Física visualiza e utiliza os jogos e brincadeiras para cumprir suas funções educativas, o que é um valor irrefutável.

Piaget (2013) disse que as atividades lúdicas são o berço inevitável das atividades intelectuais das crianças. Estas não são apenas uma forma de entretenimento para relaxar ou desviar a energia de uma criança, mas um meio para auxiliar e enriquecer o desenvolvimento intelectual. Ele afirma que

Brincar e jogar, portanto, em suas duas formas básicas, exercício sensório-motor e simbolismo, proporcionam a assimilação da realidade, o alimento necessário para a própria atividade, e alteram a realidade de acordo com minhas múltiplas necessidades. Por esta razão, todos os métodos ativos de educação infantil exigem que as crianças sejam fornecidas com materiais adequados para que, enquanto brincam e brincam, absorvam realidades intelectuais, sem as quais permanecem fora da inteligência da criança (PIAGET, 2013, p 160).

Assim, como no desenvolvimento infantil, os autores analisam o desenvolvimento do brincar e do brincar espontâneo, ou seja, com a organização de novas formas estruturais, novas mudanças no brincar e brincar que por sua vez são integrados ao processo do sujeito chamado assimilação no desenvolvimento. Nessa perspectiva, o brincar é visto como assimilação anterior à adaptação, ou seja, o sujeito assimila eventos e objetos em seu “eu” e em sua estrutura mental.

A brincadeira deve ser uma atividade essencial e integrada em uma proposta de ensino, que incorpora o lúdico como eixo do trabalho infantil. Segundo Kishimoto (2015) a brincadeira e os jogos foram criados para atribuir no espaço onde a função do brincar garante o reconhecimento da importância que favorece a brincadeira no meio da aprendizagem, como uma forma de desenvolver a imaginação e a vivência das relações, através dos brinquedos. No entanto o brincar deve está ligado à proposta pedagógica e não ser considerado um espaço isolado para a brincadeira.

A autora acrescenta ainda que, quando uma situação lúdica é verdadeiramente criada por um adulto para estimular algum tipo de aprendizagem, surge uma enorme extensão no que diz a dimensão educativa. Porém, o jogo diminui na sua construção do conhecimento, muitas vezes o jogo e simplesmente um jogo, e não uma área de conhecimento, já a ludicidade motiva cada criança. Portanto, o brincar apresenta a dimensão lúdica e dimensão educativa.

Para Kishimoto (2017) afirma que, quando uma brincadeira é escolhida pela criança, ela pode naturalmente proporcionar o prazer ou desprazer e com isso trazer várias formas de conhecimento e poder interagir com o mundo. Já a brincadeira direcionada pelo educador, com a intenção de construir seu conhecimento e compreender o mundo em que está inserida. Tem uma grande mudança, pois ali existe um objetivo explícito onde o mesmo pretende alcançar seu objetivo, com a suposta brincadeira.

Ainda nesse contexto estudado atento para o fato de que o jogo que atribui na aprendizagem da criança, o jogo tem suas significações. Tais regras que permitem diferenciar cada jogo, a ludicidade, ou seja, quando a criança joga, está executando as regras do jogo e, dessa forma a criança está desenvolvendo seu potencial através do jogo que não deixa de ser uma atividade.

A brincadeira contribui no campo educacional como meio de aprendizagem na educação infantil, segundo Kishimoto (2014) a brincadeira é uma prática onde a criança desempenha e concretiza as regras do jogo, executando a ação lúdica. Podendo dizer que o lúdico é uma ação. Sendo assim, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança, ajudando melhorar seu desenvolvimento educacional.

Já na discussão de Bruhns, 2018 que traz sua observação relevante sobre brincadeiras feita por Chomos (2017, p.83):

[...] brincadeiras infantis como a brincadeira de vendar os olhos com um pano estimulam a criatividade, mas na Concepção de Chomsky faz a descoberta das regras e colabora com a aquisição da linguagem. E ajuda na que se desenrola nas brincadeiras que dá significado as coisas que permite à criança decodificar objetos e aprende a falar (CHOMOS, 2017, p.83)

A autora explica que, o jogo é um meio, que favorece no desenvolvimento e na inteligência facilitando o entendimento da criança. Assim a forma lúdica de ensinar, ajuda exatamente no cognitivo, na interação facilitando o aprendizado na prática de jogos e brincadeiras de forma espontânea de aprender, como meio de recreação. Portanto, essa

brincadeira é visto como momento prazeroso para as crianças, dando-lhe a criança o jogo como meio propício no conhecimento da criança.

Segundo Vygotsky (2014), brincar é uma necessidade do ser humano e é através das atividades lúdicas que a criança tem acesso ao passado e ao futuro, vivenciando a sua cultura e inventando o mundo que almeja. Dessa forma, o lúdico pode minimizar os problemas existentes e também serve como instrumento para facilitar e auxiliar o professor a resgatar no aluno o interesse, o prazer pelo ato de aprender.

“No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, no brinquedo é como se ela fosse maior do que na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Vygotsky (2014) atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. É brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

Segundo ela, a criança usa as interações sociais como formas de acesso a informações, por exemplo: aprendem à regra do jogo, por intermédio dos outros e não como o resultado de um engajamento individual na solução de problemas. Desta maneira, aprende a regular seu comportamento pelas reações, quer elas pareçam agradáveis ou não.

Conforme enfatiza Chomos (2017), diferentemente de Piaget, considera que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida e que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo dela. Ele não estabelece fases para explicar o desenvolvimento como Piaget e para ele o sujeito é um ser interativo, ou seja, não é nem ativo, nem passivo.

Oliveira (2015) interpreta Vygotsky, afirmando que o aprendizado é um aspecto necessário para o desenvolvimento das funções psicológicas, as quais são organizadas pela cultura e, assim, caracterizam-se como especificamente humanas. Há o percurso natural do desenvolvimento definido pela maturação humana, mas é o aprendizado junto ao contato do indivíduo com um ambiente cultural que possibilita o acontecer dos processos psicológicos internos. O desenvolvimento da pessoa está extremamente ligado a sua relação com o ambiente sócio-cultural e só irá vingiar se tiver o contato e o suporte de outros indivíduos de sua espécie. O desenvolvimento fica impedido de ocorrer na falta de situações propícias ao aprendizado.

Com isso, é possível entender que o brincar auxilia a criança nesse processo de aprendizagem. Ele vai proporcionar situações imaginárias em que ocorrerá o desenvolvimento cognitivo e irá proporcionar, também, fácil interação com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento.

2.3 Importância do lúdico como proposta pedagógica e suas vantagens para a educação infantil.

Segundo a abordagem de Ahmad (2011) o planejamento de ensino na educação infantil requer discussão e elaboração com as disciplinas nesses ambientes educacionais coletivos, por isso é imprescindível que o planejamento traga para dentro da sala de aula o que as crianças expressam em seu cotidiano, desde seus balbucios, choros, falas, gestos, desejos, pressupostos e conhecimentos prévios são fundamentais para trabalhos que res-

peitem a cultura infantil.

Desenvolver recomendações pedagógicas que considerem a educação, o cuidado e o brincar significa planejar ações pedagógicas que auxiliem as crianças, e gestores e professores da primeira infância nem sempre têm essa visão. Não é uma ação derivada de opções como se encontra nos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais - Primário (Educação Infantil). A maioria das instituições de ensino possui programas de intervenção instrucional para a educação infantil, mas diferem entre si.

Segundo Corsino (2019, p. 119), o ato de planejar é necessário: “planejar é um momento de reflexão para o professor, que, a partir de suas próprias observações e registros, prevê ações, recomendações e sequências de atividades, organizando tempo e espaço na educação infantil.

Libâneo (2015) destaca essas tendências pedagógicas estabelecidas nas escolas por meio das ações educativas dos professores, categorizadas como pedagogia liberal e pedagogia progressista. Na pedagogia liberal, as escolas são vistas como ferramentas para ajudar os indivíduos a se prepararem para a sociedade. Nesse grupo, há tendências tradicionais, tendências de renovação progressiva, tendências de renovação não diretivas e tendências tecnocráticas.

Ao desenvolver seus planos, as instituições de ensino privadas utilizam os princípios de seus patrocinadores. Nas escolas públicas, no entanto, nenhuma filosofia foi encontrada para orientar os conselhos de ensino político, e os educadores usam vários conceitos de ensino simultaneamente. Segundo Vasconcellos (2013, p. 95), são diferentes níveis de planejamento: planejamento escolar é o que chamamos de programas de educação política ou programas educacionais.

França (2016) aponta que a escola é um espaço privilegiado que pode ajudar as crianças a brincar livremente sob a orientação de um professor que atua como mediador do jogo. A escola deve buscar e valorizar a vertente pedagógica dos jogos, sempre voltada para a aprendizagem. Os jogos escolares são propostos como forma de aprendizagem, criando oportunidades de aprendizagem por meio de atividades lúdicas.

Como fator propício ao brincar, o espaço escolar deve ser cuidadosamente pensado e dentro da faixa de parâmetros, pois a topografia projetada na escola deve ultrapassar a orla da estrutura e é pensada para ser propícia ao brincar e ao aprendizado.

Desta forma Friedmam (2016) afirma que o espaço físico da escola em si não é propício para brincar e aprender, mas o espaço construído como um contexto que leva em conta as necessidades do movimento psicológico de cada criança reflete uma orientação pedagógica temporal, tornando o espaço e o tempo a força motriz da criatividade infantil. Portanto, os professores devem tentar promover e enriquecer as atividades lúdicas para desenvolver as habilidades das crianças

Como fator propício ao brincar, o espaço escolar deve ser cuidadosamente pensado e dentro da faixa de parâmetros, pois a topografia projetada na escola deve ultrapassar a orla da estrutura e é pensada para ser propícia ao brincar e ao

Os professores que incorporam jogos nas atividades de ensino devem fazê-lo a fim de cumprir os planos pré-elaborados para atender às necessidades das crianças, pois os professores devem buscar e pesquisar constantemente jogos apoiados nas ações das crianças (SANTANA, 2013).

O jogo deve ser vivido de acordo com cada faixa etária da criança. Os professores devem refletir sobre as necessidades físicas das crianças e suas atitudes como educadores

em relação ao desempenho esportivo das crianças e compreender suas personalidades impertinentes e expressivas.

Visando o desenvolvimento integral da criança, os profissionais da educação infantil estão cada vez mais atentos às crianças que constroem castelos emocionais nas brincadeiras, fazendo novas descobertas e amadurecendo seus próprios modos de existência. Na sala de aula, o espaço de trabalho dos professores pode ser transformado em um espaço palco para jogos, que pode ser dividido, como usar mesas, cadeiras, divisórias, ou ainda explorar o chão para atividades físicas. “O espaço e o tempo definem as características de cada jogo” (FRIEDMANN, 2016, p. 22).

É importante ressaltar que os jogos e brincadeiras ajudam a desenvolver a autoestima das crianças. Trabalhe com a brincadeira e descubra como as crianças vivenciam as brincadeiras na sala de aula e em casa. Elas podem aprender mais rapidamente por meio das brincadeiras. O aprendizado estabelecido por meio de jogos e funções lúdicas contribui para o ensino da educação infantil (LIMA, 2013).

O papel do professor na brincadeira é muito importante, pois pode proporcionar às crianças a possibilidade de interação e aprendizagem. Brincar é a fonte de comunicação e brincar é uma forma de as crianças se comunicarem e interagirem com os outros. Por meio da brincadeira, as crianças são capazes de agir dentro de seus limites, desenvolver sua capacidade de separar características menos importantes e agir verificando o significado percebido dos objetos.

Lima (2013) explica que as contribuições do brincar, da ludicidade na Educação Infantil, onde o objetivo principal é aplicar e comprovar que as contribuições do lúdico para a prática pedagógica de professores na Educação Infantil como recurso facilitador no processo de ensino-aprendizagem, colaborando para a elaboração desenvolvimento emocional, criativo e social da criança. Dessa forma o lúdico apresenta-se como ferramenta fundamental na evolução educacional da criança, se fazendo presente nas metodologias de ensino que devem ser aplicadas de forma interdisciplinar no ambiente escolar, contribuindo também de forma positiva para que professores e alunos sejam beneficiados nesse processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, a comunidade escolar deve planejar atividades e métodos que proporcionem o prazer no desenvolvimento, trazer uma qualidade no ensino informal e/ou formal utilizando o lúdico como recurso, as crianças, poderão assim envolver-se com mais facilidade nas atividades propostas pelo professor (SANTANA, 2013).

Sousa (2018) fala que essa metodologia educacional quando colocado em pratica com objetivos pré-definidos instiga a criança a exercitar sua imaginação e a expressar sua criatividade e coletividade, além de promover uma interação social em busca de novas experiências determinando suas próprias ações.

Contudo compreende-se que as crianças se tornam mais independente, estimulando e desenvolvendo suas habilidades motoras instigando a criatividade e a imaginação, além de estimular habilidades físicas da criança, sendo assim essa interação que promove um desenvolvimento sadio e prazeroso.

3. CONCLUSÃO

No que se refere ao contexto da ludicidade percebeu-se no ensino infantil, mesmo nos primórdios da história da humanidade, já existiam jogos e brincadeiras, ainda que não fosse introduzido no currículo escolar. No decorrer do tempo, o papel dos jogos e brinca-

deiras passaram por grandes e significativas alterações nos mais discretos modelos e um elevado grau de importância.

No que diz respeito a importância dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento psicomotor das crianças do infantil, percebeu-se que são atividades recreativas sendo utilizadas como ferramenta de trabalho muito valiosa para a prática pedagógica da educação infantil, pois através dessas ações que devem ser incluídas e introduzidas aos conteúdos de forma prazerosa, diferenciada e bastante ativa e participativa entre os próprios alunos.

Analisando os conceitos e conclusões nesta pesquisa, percebeu-se que a escola tem um papel fundamental na estimulação motora o lúdico faz parte do universo infantil, cabendo ao professor estar atento a essa necessidade, sendo um mediador no processo de desenvolvimento motor e cognitivo, por isso, deve buscar conhecimento e preparação para atuar com enfoque no lúdico, explorando e respeitando as características individuais de cada criança.

Referências

- AHMAD, Esmeralda Luciana. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio**. Campinas, Papirus, 2011
- ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**, 9 ed.; São Paulo: Loyola, 2013
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2013.
- BROUGERE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, 2016.
- BRUHNS, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- CHOMOS, Raquel Stela de. **O Lúdico e a Brincadeira na Educação da Infância**. Livro didático. 1. ed., rev. e atual. - Palhoça: Unisul Virtual, 2017 – 164 p.
- CORSINO, Thais. **A Importância do Brincar na Educação Infantil**. 2019. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Pedagogia) - Instituto Superior de Educação Vera Cruz. São Paulo. 2019.
- ELKONNIN, D. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2018
- FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 2016.
- HORN, Maria Luísa Campos. **Didática de pré-escola: vida criança: saber brincar e aprender / Maria Luísa C. Aroeira, Maria Inês B. Soares, Rosa emília de A. Mendes**. - São Paulo: FDT, 2018
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. 243 p. (Estudos, n. 4). Tradução de: Homo Ludens: vom Unprung der Kultur in Spiel.
- KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2017
- KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **O brinquedo na educação – considerações históricas**. Coordenadora do Labrimp da Feusp e Profª dra. da Fac. de Educação da USP, 2015
- KISHIMOTO, Tizuko. Mochida. **O Brincar e suas Teorias**. Editora Cengage Learning/2005 Disponível em: https://issuu.com/cengagebrasil/docs/brincar_e_suas_teorias. Acesso em 04.04.23
- LIBANEO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil, mais que a atividade: a criança em foco. 2015.
- LIMA, Valeska Nogueira de. **O brincar como linguagem essencial da criança**; pág. 34 a 37. Recife, Construir Notícias. Ano 12 , maio / junho ; 2013.
- NALLIN, Firmino Fernandes. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.
- PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 2013
- SANTANA, José Ovídio. **Utilização de jogos educativos como estratégia de ensino**; pág. 38 a 41. Recife, Construir Notícias. Ano 12 , maio / junho ; 2013.

SILVA, Aline F.F. da; SANTOS, Ellen C. M. dos. **A Importância do Brincar da Educação Infantil**. 2019 Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 04.04.23

SOUZA, Marcos L. **Práticas Lúdicas na Educação Infantil: A importância do brincar na Educação Infantil**; Clube de Autores (managed) – 2018. 98 páginas. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=I-8d5DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em 04.04.23

VASCONCELLOS, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WEISS, Albigenor. **Jogos, Dinâmicas e Vivências Grupais**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2017.

13

AUTISMO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTISM AND INCLUSION IN EARLY EARLY EDUCATION

Rayane Pereira Garcez

Resumo

O presente estudo tem como objeto o Autismo na Educação Infantil, com vista na inclusão da criança autista no espaço escolar. O Autismo é um tema em pauta nos últimos anos, principalmente no tocante a inserção das pessoas autistas no ambiente escolar. Este estudo teve como objetivo conhecer melhor a inclusão escolar no ensino de crianças autistas na visão de educadores da Educação Infantil. A metodologia adotada foi a revisão de literatura com abordagem apreciativa das discussões. A literatura aponta que a inclusão se refere em propor às crianças o acolhimento, bem como a capacidade de conviver com o diferente, o que torna essa prática simbólica. Contudo, faz-se necessário que a relação entre as crianças autistas, entre outras necessidades especiais e demais crianças estejam desvinculadas de preconceitos, os quais possam perceber a diferença como um ponto somático e não como processo de exclusão. Conclui-se que nesse processo, a formação docente adequada à Educação Especial e Inclusiva é primordial, assim como dos demais profissionais que atuam na escola, a fim de que aconteça um processo de ensino e aprendizagem de qualidade e inclusivo.

Palavras-chave: Autismo, Inclusão, Educação Infantil, Metodologia, Formação.

Abstract

The purpose of this study is Autism in Early Childhood Education, with a view to including autistic children in the school environment. Autism has been a hot topic in recent years, especially regarding the inclusion of autistic people in the school environment. This study aimed to better understand school inclusion in teaching autistic children from the perspective of Early Childhood Education educators. The methodology adopted was a literature review with a qualitative approach to discussions. The literature points out that inclusion refers to offering children acceptance, as well as the ability to live with what is different, which makes this practice symbolic. However, it is necessary that the relationship between autistic children, other special needs and other children is free from prejudices, which may perceive the difference as a somatic point and not as a process of exclusion. It is concluded that in this process, adequate teacher training for Special and Inclusive Education is essential, as well as that of other professionals who work at the school, so that a quality and inclusive teaching and learning process can take place.

Keywords: Autism, Inclusion, Child Education, Methodology, Training.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados. No neurodesenvolvimento da criança podem ser percebidos nos primeiros meses de vida, sendo o diagnóstico estabelecido por volta dos 2 a 3 anos de idade. A Educação Infantil corresponde a primeira etapa da Educação Básica, atendendo crianças de 0 a 5 anos de idade. Nesta etapa, as crianças desenvolvem habilidades físicas, intelectuais, cognitivas e afetivas, tendo o professor como essencial nesse processo de descobertas.

Justifica-se que a escolha do objeto de estudo se deu pela ausência de entendimento acerca do mesmo, bem como foi uma forma de mergulhar em novos aprendizados e informações sobre o autismo. Dito isso, entende-se que as discussões sobre o Autismo são diversas e amplas, e muitas delas ainda em processo de desenvolvimento. Contudo, neste estudo, considera-se que as pessoas autistas apresentam algumas ações comportamentais, como dificuldades de linguagem e determinados confrontos nas relações sociais, os quais precisam ser considerados no ambiente escolar.

Mediante o exposto, estima-se que o ambiente escolar é primordial porque promove o bem-estar individual e o desenvolvimento cultural, cognitivo e psicossocial de crianças autista. Nesta perspectiva, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tenta responder o seguinte problema de pesquisa: como compreender e facilitar a inclusão escolar de crianças autistas na Educação Infantil?

Tem como objetivo e propósito verificar a inclusão escolar de crianças autista, provar quais são os direitos legais que o autista tem que buscar os procedimentos que facilitam a inclusão escolar da criança autista na educação infantil, e identificar se os professores da Educação Infantil estão qualificados para acolher esses pequenos.

A metodologia adotada foi a abordagem apreciativa. Entende-se que este tipo de investigação é uma metodologia que tem como objetivo a realização de mudanças, tanto a nível pessoal quanto social, e que tem como base uma abordagem positiva, e os conhecimentos que os futuros professores da educação infantil têm sobre a relação ao autismo.

2. DIREITOS LEGAIS DOS AUTISTAS

Conforme Sassaki (2005), a inclusão é um processo que tem que ir além de interpor a criança com necessidades especiais e do ensino regular. Para tal, é essencial que haja mudanças na sociedade, no que diz respeito à organização para que dessa forma possa atender as necessidades de todos. Portanto, a inclusão consiste em adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluem certas pessoas do seio e mantinham afastados aquelas que foram excluídas.

Para Figueiredo (2010), a inclusão deve ser colocada em prática, contudo, para que isso aconteça, a escola precisa de organização pedagógica, gestão escolar democrática e estrutura arquitetônica adequada, a fim de que todos possam adquirir aprendizado, independentemente de suas diferenças. Atiçar com que a inclusão aconteça na Educação Infantil, significa ter um olhar novo voltado para cada deficiência e a promoção de acesso, permanência e sucesso escolar. Portanto, a inclusão reflete um ensino e aprendizagem de qualidade para todos os pequenos, onde a prática educativa tem papel fundamental

nesse processo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394/1996 aponta seu artigo 59, que é responsabilidade dos sistemas de ensino assegurar aos pequenos com necessidades especiais a sua integração na vida e no meio social. Por mais que seja garantido por lei o acesso e permanência das pessoas com deficiências no contexto escolar, tal público, ainda não tem todos os seus direitos assegurados, uma vez que, a Educação Especial ainda mal interpretada e questionada dentro dos espaços formais de ensino (BRASIL, 1996).

Em 2012, no Brasil, foi implementada a Lei nº 12764/2012, que foi intitulada de políticas nacionais de proteção aos direitos das pessoas com TEA. A legislação passou a garantir o direito dos autistas em frequentar escolas do ensino regular, tanto para a Educação Básica quanto para o Ensino Profissionalizante. Além disso, o estudante pode solicitar um acompanhante que seja especializado, bem como fica definido que os gestores que negarem a matrícula a esse público receberão punição de três a vinte salários-mínimos ou poderá ser deposto do cargo (BRASIL, 2012).

No artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é obrigatório para o Estado garantir o atendimento educacional especializado para todas as pessoas com algum tipo de deficiência, principalmente na rede de ensino. Tendo em vista que toda criança e adolescente tem o direito à educação em favor do seu pleno desenvolvimento e do exercício de sua cidadania (BRASIL, 1990). Atualmente, no Brasil, as escolas contam com o auxílio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Conforme Oliveira (2020), umas das questões que singulariza o sujeito autista é a falha ou dificuldade qualitativa na socialização, ou seja, na maioria dos casos o autista tem muita dificuldade em compartilhar sentimentos, emoções, gostos e às vezes não consegue diferenciar as pessoas. É justamente nesta vertente que a BNCC determina o que se precisa considerar no desenvolvimento das habilidades de crianças atípicas, e como podemos trazer propostas metodológicas, para que os objetivos de aprendizagens e estratégias de ensino contemplem suas especificidades.

Por outro lado, a literatura aponta que a criança com autismo além de apresentar dificuldades de relacionamento sócio afetivos, também demonstra dificuldades em exercer a fala. Segundo Vygotsky (2003), a fala é um instrumento de mediação, portanto, compreender a fala como um elemento de linguagem e expressão do pensamento da criança se faz relevante na educação. A LDB (1996) destaca que o ingresso de uma criança diagnosticada com (TEA) na escola regular é um direito garantido por lei, conforme o capítulo V da mesma LDB, o qual aborda sobre a Educação Especial. A Constituição da República Federativa do Brasil de (1988), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, o ECA e o Plano Viver sem Limites também asseguram o acesso desse público à escola regular de ensino.

A lei de nº. 12764/2012 permitiu a política nacional de proteção aos direitos da pessoa com TEA a um diagnóstico precoce, tratamento, terapia e medicamento pelo Sistema Único de Saúde (SUS); o acesso à educação e a proteção social; ao trabalho e aos serviços que propiciem a igualdade de oportunidade. A citada lei também estipula que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Tal delimitação torna-se importante, pois em outros momentos da história os autistas eram conhecidos como esquizofrênicos que viviam acometidos ao isolamento social. Foi

somente em 1911, que o psiquiatra Austríaco Eugen Brauwler, iniciou estudo na área, o qual utilizou pela primeira vez a palavra “autismo” que deriva do grego “autos”, que quer dizer: volta-se para si mesmo. Essa palavra surgiu devido às suas observações com pessoas esquizofrênicas. Mais tarde foram surgindo novas pesquisas com crianças que desde o início de suas vidas já apresentavam isolamento externo, tinham, portanto, traços diferenciados de outras crianças, pois não gostavam de mudanças na sua rotina, repetiam as falas das pessoas, preferências por objetos inanimados ao invés das pessoas, entre outras características (ORRÚ, 2012).

Tempos depois, o autismo deixou de ser considerado como forma esquizofrênica e passou a ter reconhecimento diferenciado. Mas, é somente na década de 80, que os estudos científicos ganham destaque e constroem bases mais sólidas a respeito do assunto. Maior cuidado com o diagnóstico e maiores critérios para se inferir sobre o tema são evidenciados (ORRÚ, 2012). Até os dias atuais, sabe-se que o TEA “não se restringe a raça, cor ou grupo social e não tem ainda uma explicação científica para seu surgimento” (ORRÚ, 2012, p. 23). Apenas se sabe através de pesquisas que em cada dez mil nascidos, 20 crianças possuem TEA em algum nível de comprometimento e que esses números vêm crescendo nos últimos anos.

Mediante o exposto, conclui-se que as leis são fundamentais para garantir e incluir os autistas no mundo social, na educação regular e em todos os meios da sociedade. Isso é importante porque permitiu abrigar as pessoas com TEA nas leis específicas de pessoas com deficiência, como forma de promover a acessibilidade e adaptações necessárias a elas, por vezes indicando alguns benefícios estendíveis a seus familiares ou cuidadores.

3. PROCEDIMENTOS DE INCLUSÃO ESCOLAR

ABA é uma sigla que vem da língua inglesa que significa *Applied Behavior Analysis*, cuja tradução para o português, se remete à análise do comportamento aplicada. A ABA é uma ciência de origem da análise do comportamento, fundamentada em dados de pesquisas básicas e aplicada, sustentada por pilares testados sistematicamente. Um método que dá um excelente resultado em crianças com autismo, ele tem como objetivo modificar o comportamento e analisá-lo. Tal método, proporciona ao pequeno uma boa interação com o ambiente social, contudo, precisa ser feito de forma planejada e adequada, considerando o espaço de vivência, assim como, as particularidades da criança.

Com o aumento de casos de crianças e adultos identificados com TEA, a demanda por terapias que sejam adequadas para esses casos aumentou significativamente. Segundo a literatura, a ABA tem sido a metodologia mais frutífera em termos de desenvolvimento e resultados positivos para os pacientes. A base desse método terapêutico é na questão comportamental dos pequenos, sendo uma intervenção de práticas e atitudes que buscam trazer melhorias no cotidiano das pessoas autista, analisando e propondo soluções com base em situações reais como resultado, o impacto das relações e interações com o mundo se tornam mais proveitosas.

Conseqüentemente, dentre as visíveis mudanças com vista na ABA, destacamos: diminuição de comportamentos agressivos, autolesões, descontrole emocional e eventuais fugas de determinados lugares; desenvolvimento mais amplo das capacidades e competências científicas, como a leitura, raciocínio lógico e matemático, além da escrita; para os casos considerados como graus moderados e graves, maior autonomia em questões de cuidados pessoais, como higiene; e maior facilidade no estabelecimento de contato visual e na comunicação verbal.

Grande parte dos tratamentos disponíveis para a população que convive com TEA são constituídos de esforços focados em apenas um tipo de comportamento ou traço da pessoa autista, e justamente por esse motivo, não conseguem atingir os objetivos esperados mesmo com muitas tentativas e tempo dedicado. De acordo com Dyson (2005, p. 10) “é o uso científico dos princípios da abordagem comportamental para desenvolver, manter e aumentar comportamentos indesejados e diminuir comportamentos indesejados”. Com diferentes estratégias, sendo utilizadas em variadas situações para modificar ou ensinar novos comportamentos.

Conforme Monte (2004), todo comportamento é modificado através de suas consequências. Para ele, o comportamento funciona, por meio do faremos novamente, quando nossas ações não funcionam é menos provável que as realizemos novamente. A intervenção ABA tem seu ponto de partida através de uma avaliação inicial minuciosa do comportamento do sujeito. A partir desta avaliação, o terapeuta poderá identificar os comportamentos que estão em déficit, a exemplo dos estereotipados e auto lesivos.

A metodologia consiste em modificar os comportamentos inadequados, substituindo-os por outros mais funcionais. O foco da mudança baseia-se, principalmente, nos comportamentos sociais, verbais e na extinção de birras. Uma variedade de procedimentos comportamentais são utilizados para fortalecer habilidades já existentes e modelar aquelas ainda não desenvolvidas. Ou seja, requer a prática de possibilitar à criança os reforços e incentivos positivos, bem como premiá-la em cada comportamento desempenhado de maneira adequada (GAIATO; REVELE; SILVA, 2012).

Caramicolo (2013), expõe que a estrutura da intervenção na análise comportamental aplicada com crianças autistas deve ser dividida em fases. A primeira é a avaliação comportamental, buscando apontar as variantes que controlam; a segunda fase é a seleção de metas e objetivos, em médio prazo, ou seja, refere-se ao desenvolvimento da comunicação, adequando os comportamentos sociais e generalizando os comportamentos aprendidos; a terceira fase é a do desenvolvimento dos programas de tratamento, no qual se determinam com clareza quais comportamentos devem ser ensinados, sendo necessário que se faça um diagnóstico prévio do que a criança já sabe para que, no decorrer do programa, perceba sua evolução; a quarta fase refere-se a efetivação da intervenção.

Um dos pontos principais a serem esclarecidos é de que a ABA é uma intervenção intensiva, duradoura que abrange a família, a escola e os meios sociais em que a criança está inserida. Portanto, para que a terapia seja efetiva, bem como a diminuição dos sintomas se tornem mais evidentes é preciso iniciar as intervenções o quanto antes.

Por outro lado, tem-se o método Tratamento e Educação para Autista e Crianças com Déficits Relacionados à Comunicação (TEACCH), que é um programa clínico e educacional criado na década de 1960 pelo Dr. Erick por meio de um projeto de pesquisa, que observou os comportamentos de crianças autista em diversas situações do cotidiano, tal método já está sendo adotado no Brasil.

Esse método tem como objetivo proporcionar aos autista às diversas formas de adaptação ao ambiente. Para tanto, faz-se necessário que a criança seja observada individualmente, porque por mais que cada criança tenha o mesmo diagnóstico, ainda assim, não apresenta as mesmas dificuldades. A literatura revela, que pessoas autistas que usam esse modelo de intervenção ganham muito mais autoconfiança e conseguem realizar ações de forma produtiva e independente.

O foco desse método consiste na promoção do aprendizado a partir da valorização das capacidades cognitivas de cada indivíduo. Além disso, ele se baseia na adaptação dos ambientes, facilitando os novos aprendizados nos mais diversos espaços, como a escola,

casa, trabalho e outros. Ele foi uma resposta do governo ao movimento crescente de pais que reclamavam da falta de atendimento para crianças com TEA na sociedade. A partir de 1972, ele se tornou um modelo para outros programas em todo o mundo. De acordo com Monte (2004, p. 9):

O TEACCH se baseia na adaptação do ambiente para facilitar a compreensão da criança em relação ao seu local de trabalho e ao que se espera dele. Por meio da organização do ambiente e das tarefas de cada criança o TEACCH visa o desenvolvimento da independência do aluno de forma que ele precise do professor para o aprendizado de atividades novas mais lhe possibilitando ocupar grande parte de seu tempo de forma independente.

A partir da PEP-R é possível avaliar a criança com autismo e identificar quais são os pontos fortes e interesse, assim como as dificuldades diárias. Com todos esses dados os profissionais conseguem elaborar um programa individualizado para desenvolver as habilidades necessárias de cada criança. Além disso, é possível estabelecer a organização e sistematização de tarefas a serem realizadas, de modo que o aprendizado das crianças seja mais eficaz e fácil, ajudando a modificar comportamentos de distração, resistência à mudança e a falta de motivação (RISSATO, 2022).

O método também ajuda a programar atividades nos quesitos tempo, duração e material. Direciona na previsibilidade e nas rotinas organizadas em quadros, painéis ou agendas, enaltecendo as características dos princípios metodológicos dirigidos ao aprendizado do aluno autista. De acordo com Schwartzman (1995), o método TEACCH promove a capacidade de ativar estímulos positivos e readaptar o indivíduo às suas atividades diárias e sociais. Assim, consideramos que conseguimos através do método TEACCH, realizar uma intervenção psicopedagógica direcionada ao comportamento e a aprendizagem de *P.H.*

Dito isso, o método é um facilitador para os pais e responsáveis das crianças com TEA, possibilitando que os mesmos estejam sempre presente e acompanhando a vida de seus filhos. Dessa forma, conclui-se que o método TEACCH é para melhorar as habilidades sociais e de comunicação das pessoas com TEA, além de reduzir comportamentos desafiadores e oferecer melhorias na qualidade de vida de todo o núcleo familiar.

4. QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES

A educação é importante desde cedo para as crianças, a fim de que possam adquirir o desenvolvimento de suas capacidades, aprendam valores e práticas culturais, que será útil para toda sua vida. Com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a educação passou a ser um direito de todos. A LDB tem assegurado que a Educação Infantil, segundo os artigos 29 e 30, se refere à primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches para crianças de zero a três anos (0-3 anos), e de quatro a seis (4-6 anos) na pré-escola. Concorda-se que a educação deve ser usufruída por todos, mas, sua efetividade depende de políticas públicas e educacionais, principalmente para as crianças com TEA ou qualquer tipo de deficiência ou transtorno. Nesta perspectiva, Glat e Nogueira (2002, p. 25), escrevem:

Se a pretensão é “garantir educação para todos independente de suas especificidades”, deve-se assegurar a oferta que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos.

A lei determina que a escola e os professores incluam as crianças com TEA, contudo, ambos encontram os mais diversos desafios para inserir tais crianças na sala de aula, pois muitos professores não possuem formação adequada para trabalhar com esse público, dentre os diversos desafios enfrentados, estão: dificuldades em relação à linguagem, agressividade e compreensão da criança.

Para que o processo de inclusão se suceda de forma coerente e atendendo os regimentos legais que amparam o público da Educação Especial, faz-se necessário uma compreensão da sociedade como um todo, e, principalmente, um olhar atento do Estado à formação dos professores, visando uma formação específica e inclusiva. Xavier (2002, p. 19) assevera que:

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde à necessidade social e histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam e excluem, e ao mesmo tempo configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade a solidariedade, a cidadania.

Nos dias atuais, as escolas e seus agentes formadores podem até vislumbrar uma Educação Inclusiva, mas para que isso aconteça de fato, faz-se necessário mudanças sistêmicas, pedagógicas e sociais. Mediante o contexto, em que estamos imersos, muitas escolas ainda não estão preparadas em todos os sentidos, para acolher adequadamente as crianças com TEA. O professor ainda precisa de uma formação (inicial e continuada) congruente às especificidades desse público, por outro lado, a estrutura da escola como um todo ainda é incipiente quanto à Educação Especial e Inclusiva. Segundo Glat e Nogueira (2002, p. 27), “A política pública para a inclusão deve ser concretizada na formação de programas de capacitação e acompanhamento contínuo que orientem o trabalho docente na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar”.

Lopes (2011), aponta sobre o papel do professor como mediador e de sua relevância nesse processo, pois ele é um dos caminhos para a inclusão, uma vez que é uma das primeiras pessoas que a criança tem contato fora do espaço privado. Para tanto, é imprescindível considerar as dificuldades e os embates que esses profissionais estão imersos, e do quanto precisam ser reflexivos e vigilantes de suas práticas pedagógicas e práticas educativas. Para Santos (2008, p. 30):

O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno. O aluno deve ser avaliado para colocá-lo num grupo adequado, considerando a idade global, fornecida pela PER-R, desenvolvimento e nível de comportamento. É de responsabilidade do professor a atenção especial e a sensibilização dos alunos e dos envolvidos para saberem quem são e como se comportam esses alunos autista.

Entende-se que o resultado positivo da Educação Inclusiva, depende de diversos fatores, tais como: o professor com domínio das práticas inclusivas; conhecimento aprofundado sobre a Educação Especial e Inclusiva e de seu público, a saber, das pessoas com TEA, ambiência adequadas, recursos pedagógicos, entre outros. Nota-se, portanto, que o papel do professor no processo de inclusão da criança com TEA, é valioso, determinante e modificador de paradigmas, mas o mesmo necessita de uma formação condizente com sua realidade em sala de aula, bem como a auto-reflexão da prática educativa.

Para Nóvoa (2015), a formação docente não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim, por meio de reflexibilidade crítica sobre as prá-

ticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. Portanto, existem três dimensões de formação que devem ser respeitadas para capacitar os professores no apoio da Educação Inclusiva, são elas: os saberes, as competências e as atitudes. Os saberes são conjunto de conhecimentos teóricos e metodológicos que fundamentam as intervenções; As competências se referem às habilidades práticas – saber fazer; E as atitudes se referem ao processo de inclusão do aluno com TEA – revisão de crenças, preconceitos e valores.

Dessa maneira, o professor deve estar em permanente formação. Formação essa que deve refletir na sua atuação, considerando suas vivências e experiências conforme seu papel profissional. Na Educação Inclusiva, o professor deixa de ser um transmissor de informação para ser um facilitador ou mediador do processo de ensino e aprendizagem. Assim, compreende-se que a Educação Inclusiva necessita de transformações com o intuito de aperfeiçoar a qualidade de ensino. Onde a escola possa ser pensada e repensada, em prol de melhorias estruturais e educativas, voltadas à inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, percebeu-se a importância de proporcionar a entrada e a permanência de crianças com TEA em escolas de ensino regular, no entanto, não se configura em uma tarefa fácil, uma vez que se faz-se necessário esforços conjuntos, por parte do Governo, da escola e seus agentes formadores e da família. Concluiu-se, portanto, que a inclusão educacional vai além da convivência social e escolar. No tocante à educação para os autistas é primordial que esteja pautada nos direitos legais regidos pelas legislações, documentos educacionais e a Carta Magna. Principalmente que esse público seja assegurado de uma educação de qualidade, na qual se faça presente o exercício pleno de sua cidadania.

O processo de inclusão também é inerente à realidade política e social, pois a sua implementação ainda continua sendo lenta e gradual, a saber pelos sistemas de ensino. Por outro lado, existe um complexo arranjo de discriminações, preconceitos contra as pessoas com deficiências que levam ao processo de segregação com base nas diferenças, na escola e na sociedade como um todo.

De acordo com este estudo, foi possível identificar o papel do professor como mediador da inclusão escolar, ou seja, ele se torna um dos responsáveis por criar situações e estratégias pedagógicas que oportunizem esse processo. O educador na Educação Inclusiva, necessitaria de compreender que as diferenças são características de todos os alunos de modo geral, independentemente de sua condição física, afetiva e psíquica. Além disso, o ambiente escolar precisaria estar adequado para que tal prática acontecesse conforme às especificidades das crianças e da prática docente.

Por esse viés, a ausência de uma formação correspondente aos aspectos inclusivos, na maioria das vezes, tem refletido negativamente no desenvolvimento da prática educacional, uma vez que o docente e toda escola precisa de formação e reestruturação contínua de acordo com os parâmetros da Educação Especial e Inclusiva. No tocante às pessoas com TEA, o professor precisaria se profissionalizar em relação à especificidade do TEA e da inserção das crianças na sala de aula regular, bem como a escola necessita adequar suas ambiências conforme as demandas desse público, para assim, promover um ensino e aprendizagem de qualidade e inclusivo.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. **Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 12764/2012, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Diário oficial da República federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. **Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da criança e do Adolescente. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF 2018. disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jul. 2023.

CARAMICOLO, L. G. **Autismo: uma análise institucional do discurso dos tratamentos**. 2013. 81 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-30072013-093834/pt-br.php>. Acesso em: 12 out. 2023.

DYSON, A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação**, v.1, n.1, 2005. Disponível em: https://iparadigma.org.br/livros-e-publicacoes/?gclid=Cj0KCQjwqP2pBhD-MARIsAJQ0CzqZhDbzHJyQLkJB9GfVP72MBIhLIHyMcJG7b-9IYZ6RJxmjiecBmQaAhwQEALw_wcB. Acesso em: 12 jul. 2023.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. Inclusão. **Revista de Educação Especial**, Brasília (DF), v. 5, n. 2, p. 32-38, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52429>. Acesso em: 12 jul. 2023.

GAIATO, Mayara Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu; SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular: entenda o autismo**. Fortanar, São Paulo, 2012.

GLAT, Rosana.; NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. Brasília: ministério da educação especial, ano 14, n. 24, 2002. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647>. Acesso em: 24 jul. 2023.

LOPES, J.C. **Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional**. (Trabalho de Conclusão de Curso). – Instituto de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED. Universidade de Brasília, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3523/1/2011_%20JulianaCrespoLopes.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023.

MONTE, F. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem**. Brasília. MEC/SEESP, 2004.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2023.

OLIVEIRA, F.L de. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 34, p. 8, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 13 jul. 2023.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e interação social no cotidiano escolar**. - 3. Ed. - Rio de Janeiro: WAK, 2012.

RISSATO, Heloise RH. **A importância do método TEACCH para o desenvolvimento da criança com autismo**, 2022. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/metodo>. Acesso em: 24 out. 2023.

SANTOS, A.M.T. **Dos Autismos: desafios na alfabetização e no convívio escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem). Centro de diferencia em distúrbios de aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.crda.com.br/tccdac/22.pdf>. Acesso em: 24 out. 2023.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista da Educação Especial**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/PDF/revista_inclusao. Acesso em: 23 mai. 2023.

SCHWRAZTMAN, J. S. **Autismo Infantil**. São Paulo: Edições Científicas, 1995.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

XAVIER, Alexandre Guedes Pereira. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. **Revista Integração**, ano 14, n. 24. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2002.

14

**A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA
ESCOLA**

**INCLUSION OF THOSE WITH SPECTRUM DISORDERS
AUTIST AT SCHOOL**

Josilda Lima dos Santos

Resumo

Este estudo tem como objetivo é analisar os desafios e estratégias eficazes para a promoção da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na educação regular. Para atingir esse objetivo, realizou-se uma revisão da literatura que abrangeu estudos, pesquisas e documentos relacionados à inclusão de alunos com TEA na educação. Os resultados desta pesquisa revelam uma série de desafios enfrentados na inclusão de alunos com TEA na educação, incluindo a falta de capacitação adequada para os professores, a necessidade de adaptações curriculares e a importância de criar um ambiente escolar inclusivo. No entanto, também se notou diversas estratégias eficazes, como a formação contínua dos educadores, a implementação de recursos de apoio, a colaboração entre escola e família, e a promoção de práticas pedagógicas diferenciadas. Com base nos resultados obtidos, concluímos que a inclusão de alunos com TEA na educação é um desafio complexo, mas viável, quando abordado com estratégias adequadas. É essencial investir em capacitação e suporte para os professores, adaptar o ambiente escolar e promover a colaboração entre todos os envolvidos. A inclusão de alunos com TEA não apenas beneficia esses estudantes, mas também enriquece a experiência educacional de todos os alunos, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e diversificada.

Palavras-Chave: Desafios e estratégias, Inclusão de alunos, Autista.

Abstract

This study aims to analyze the challenges and effective strategies for promoting the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in regular education. To achieve this objective, a literature review was carried out that covered studies, research and documents related to the inclusion of students with ASD in education. The results of this research reveal a series of challenges faced in the inclusion of students with ASD in education, including the lack of adequate training for teachers, the need for curricular adaptations and the importance of creating an inclusive school environment. However, several effective strategies were also noted, such as the ongoing training of educators, the implementation of support resources, collaboration between school and family, and the promotion of differentiated pedagogical practices. Based on the results obtained, we conclude that the inclusion of students with ASD in education is a complex but viable challenge when approached with appropriate strategies. It is essential to invest in training and support for teachers, adapt the school environment and promote collaboration between everyone involved. The inclusion of students with ASD not only benefits these students, but also enriches the educational experience of all students, contributing to a more inclusive and diverse society.

Keywords: Challenges and strategies, Inclusion of students, Autistic.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar é um desafio contemporâneo que reflete a busca incessante pela equidade e pela diversidade em nossa sociedade. O TEA é uma condição complexa, caracterizada por padrões diversos de comportamento e habilidades, que afeta a comunicação, interação social e comportamentos repetitivos.

No entanto, a crescente conscientização sobre a importância da inclusão de indivíduos com TEA na educação trouxe à tona uma série de questões cruciais e oportunidades de aprimoramento em nossas práticas pedagógicas. Assim, a inclusão não se limita apenas ao acesso físico à escola, mas também abrange a promoção de experiências educacionais significativas e bem-sucedidas para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas. A adaptação curricular é outra área crucial de preocupação. A diversidade de habilidades e necessidades entre os alunos com TEA exige estratégias pedagógicas flexíveis e individualizadas e isso inclui a implementação de suportes visuais, comunicação alternativa e estratégias de ensino diferenciadas para garantir que esses alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente. Diante do exposto, tem-se a seguinte problemática da pesquisa: quais são as estratégias pedagógicas que podem ser implementadas para superar desafios, promover a inclusão e desenvolvimento alunos com Transtorno do Espectro Autista na educação regular? O objetivo geral da pesquisa é analisar os desafios e estratégias eficazes para a promoção da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na educação regular. Os objetivos específicos são: conhecer principais conceitos e características do Transtorno do Espectro Autista (TEA); compreender como é o processo de inclusão de alunos autistas nas escolas; e identificar os desafios e estratégias para a inclusão do aluno com TEA no ambiente escolar para o desenvolvimento de seu aprendizado. A metodologia trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura de caráter qualitativo, que foi constituída de materiais já elaborados, a partir de livros, literatura especializada e artigos científicos. A pesquisa foi realizada junto a livros, doutrinas e banco de dados científicos eletrônicos, destacando as teorias, os conceitos e as descobertas relevantes que embasam sua pesquisa.

A razão para esse estudo reside na necessidade de promover uma educação inclusiva e igualitária. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma parte fundamental desse compromisso, pois respeita os princípios de diversidade e equidade no ambiente escolar. Garantir que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham a oportunidade de participar plenamente do sistema educacional é não apenas um direito, mas também um valor social.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição vitalícia caracterizada por dificuldades de comunicação social e comportamentos repetitivos. Durante muito tempo o TEA, tem sido indagado por estudiosos, devido à sua complexidade (ALVES, 2016).

O termo autismo origina-se do grego *autos*, que significa “de si mesmo” e foi empregado pela primeira vez pelo suíço E. Bleuler em 1911, o qual buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia. O TEA

compreende a observação de um conjunto de comportamento agrupado em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas (PIMENTA, 2019).

Foram determinados critérios para classificar os transtornos invasivos do desenvolvimento, tais critérios estão formalizados no Manual de Diagnóstico e Estatístico (DSM-IV) da Associação Americana de Psiquiatria e na Classificação Internacional de Doenças (CID-10) (DE JESUS, 2021).

A visão biomédica do autismo surgiu pela primeira vez nos anos 40 com o trabalho de Leo Kanner. O autismo era considerado como um distúrbio cognitivo: por isso, esse é um “modelo deficitário” de pensamento que está focada na causalidade e no tratamento. O trabalho de Simon Baron-Cohen e Uta Frith estão dentro desse modelo de déficit cognitivo (SELLA; SILVA; SANTOS, 2020). Um novo modelo de compreensão do autismo surgiu como diferença neurobiológica. O movimento da neurodiversidade luta pelos direitos das pessoas com autismo e argumenta que o autismo é uma diferença cerebral que ocorre naturalmente e não uma desordem.

Oliveira, Tomaz e Silva (2021), acredita que o movimento da neurodiversidade não perturba a “construção dominante” do autismo. Na década de 60, o TEA foi visto com um transtorno emocional ou cerebral, presente desde a infância, causado pela impossibilidade de mães e/ou pais oferecerem afetos durante a criação da criança. Hipótese levantada só pela descrição de casos, sem haver nenhuma comprovação empírica. Mais tarde, essa hipótese foi descartada, pois outros estudos identificaram que não havia diferença significativa, entre a afetividade de pais de crianças autistas e de crianças não autistas (RATUCHNE; BARBY, 2021).

O ser humano com TEA tem como característica sintomas e níveis de comprometimento. As práticas de observações se fazem necessárias, para a compreensão de tais comportamentos e de aprendizagem de uma pessoa com autismo. O conhecimento do TEA e seus sintomas facilitou o convívio com as pessoas diversas, e levou a sociedade a compreender e a se relacionar com as diferenças (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020).

Muito raramente, a criança com TEA interage pelo olhar, mesmo quando o adulto a chama, são atraídas por objetos que rodam e balançam, com carência de brincadeiras de teor imaginário e de faz de conta, o que denota o distúrbio da simbolização, com isso o autista não vê função em muitos objetos, cria formas próprias de relacionamento com o mundo exterior, não interagindo normalmente com pessoas, nem manuseia objetos adequadamente. A prevalência padronizada é de cerca de 1,76% das crianças dentro das escolas na Inglaterra; e há uma alta incidência de dificuldades de saúde mental. Embora a obtenção de um diagnóstico de TEA possa ser um processo longo e difícil, sabe-se menos sobre experiências de apoio subsequente após receber um diagnóstico. As questões com acesso são indicadas com 70% dos adultos com TEA acreditando que recebem provisão inadequada dos serviços sociais e se sentiriam menos isolados com mais apoio (GROSSI; GROSSI; GROSSI, 2020).

Ainda sob a visão de Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020), o início do TEA geralmente ocorre antes dos 3 anos. Existem alguns critérios específicos referidos pelo TEA para um paciente a ser diagnosticado como TEA, que incluem prejuízos no funcionamento social, déficits na comunicação e interesses restritos à idade média observada para esses desvios é de 17 a 44 meses. A detecção precoce é necessária para a introdução precoce de aprendizagem e orientação comportamental, o que trará benefícios duradouros para essas crianças e suas famílias (SANTANA *et al.*, 2020).

Os primeiros sinais e sintomas incluem: a falta de busca do bebê pela atenção dos

pais, deixa de fazer contato visual direto, não gosta de jogos de imitação, nenhuma reação a rostos conhecidos ou outras expressões calorosas e alegres, o que ocorre geralmente aos 6 meses de idade. Apresenta medo de coisas novas, tenta fazer ações repetidas para chamar a atenção aos 12 meses de idade, hipersensibilidade a texturas, incapaz de entender brincadeiras de faz de conta 16 meses de idade; 50% dos pacientes não desenvolvem a fala (MARILIA; ARAÚJO, 2020).

A fala anormal e imatura se desenvolve em virtude da entonação, altura, velocidade, ritmo, gramática e integração de palavras, compreensão e fala não literal. Cerca de 75% dos pacientes autistas sofrem de retardo mental moderado. Eles não gostam de atividades em grupo e querem estar em seu próprio mundo e ser incapaz de compartilhar o interesse de outra criança em uma atividade (MENDONÇA, 2021).

Pimenta (2019) afirma que os acessos de raiva, hiperatividade, falta de atenção, impetuosidade e ansiedade são tendências para comportamentos agressivos e autolesivos (SIBs). Um comportamento estereotipado automático de agitar os braços e andar com os dedos do pé semelhantes ao da origem psicogênica é comum. Ecolalia e ecolalia retardada também estão presentes. A região da cabeça e pescoço geralmente é afetada. Pode ser simples, como “beliscões” de si mesmo, ou reações graves, como mordidas ou bater a cabeça, podem até envolver a estrutura oral, como mordida no lábio e fenda gengival profunda em canino causada por raspagem com a unha (SCHMIDT *et al.*, 2016).

Pelin (2013) explica que o comportamento agressivo não tem uma causa clara. Pode ser para chamar a atenção dos cuidadores ou evitar eventos indesejados. Compreender a dinâmica interpessoal ajudará adotar abordagens terapêuticas. As abordagens terapêuticas sugeridas consistem em recompensar a boa conduta após a conclusão de cada etapa de um procedimento, distraindo o paciente de uma ação indesejada como uma distração física temporária também ajuda no diagnóstico. O diagnóstico do TEA é totalmente baseado na observação do comportamento da criança, testes psicossomáticos e história dos pais, uma vez que não há nenhum teste ou biomarcador específico para o TEA. No entanto, esse diagnóstico é de competência médica, a partir da observação do cirurgião dentista e de relatos de demais profissionais que estejam envolvidos nos cuidados ao indivíduo (JARA *et al.*, 2020).

O autista não reage ao que outrem espera dele em qualquer momento, situação que nos leva entender como tal pessoa pode transmitir suas intenções e envolvimento no meio em que vive e faz parte. Também não expressa reciprocidade imediata às ações, por não saber que é isto que a outra pessoa deseja dela (RATUCHNE; BARBY, 2021).

A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frequentemente pode parecer não responsiva aos estímulos auditivos, o que ocasionalmente leva à falsa impressão de surdez. É importante notar que não existe uma cura medicamentosa para o TEA, portanto, a abordagem para ajudar essas crianças envolve a monitorização cuidadosa das reações exacerbadas, quando essas não podem ser explicadas por outros métodos alternativos (STEFFEN *et al.*, 2019).

De Jesus (2021) cita o Transtorno de Rett que é uma condição que afeta exclusivamente meninas e, durante os primeiros 6 a 18 meses de vida, essas crianças parecem se desenvolver normalmente. No entanto, um retrocesso psicomotor e dificuldades nas interações sociais ocorrem nesse estágio. O crescimento craniano é lento e a criança demonstra características semelhantes às do TEA, incluindo movimentos estereotipados das mãos, bem como problemas respiratórios, escoliose e problemas nas extremidades, entre outros. Esse transtorno é crônico, com a perda progressiva de habilidades ao longo do tempo. O tratamento envolve várias áreas, incluindo fisioterapia, fonoaudiologia, nutrição, musicoterapia,

ortopedia e apoio psicológico (OLIVEIRA; TOMAZ; SILVA, 2021).

Pelin (2013) destaca o Transtorno de Asperger é uma forma mais leve dos Transtornos do Espectro Autista, caracterizada por altas habilidades comportamentais, especialmente nas áreas de interação social e convivência. Embora as peculiaridades desse transtorno possam ser observadas em idades precoces, elas muitas vezes se manifestam como desafios psicopatológicos quando a criança ingressa na escola, entra na adolescência ou mesmo na juventude, quando podem ocorrer distúrbios psiquiátricos ou dificuldades de convivência. A abordagem deve focar no aprimoramento das habilidades, dada a natureza biológica dos comprometimentos. No Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI), a criança aparentemente se desenvolve de maneira típica nos primeiros dois anos de vida. No entanto, após esse período, ocorre a perda progressiva das habilidades previamente adquiridas, afetando pelo menos duas das seguintes áreas: linguagem expressiva ou receptiva, habilidades sociais ou comportamento adaptativo, controle intestinal ou vesical, jogos e habilidades motoras (SANTANA *et al.*, 2020).

O TDI é relativamente desconhecido, e o tratamento é semelhante ao do Rett, incluindo fisioterapia, terapia ocupacional, hidroterapia e intervenção educacional com exercícios psicopedagógicos, treinamento de atenção e concentração (LEMOS *et al.*, 2016).

O diagnóstico de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (TID-SOE) é atribuído quando há incerteza quanto a um diagnóstico específico, visto que uma pessoa pode exibir características de TEA, Rett ou Asperger, mas não se enquadra completamente em nenhum deles (MARILIA; ARAÚJO, 2020).

Conforme Sella, Silva e Santos (2020), o TID-SOE é frequentemente usado quando os sintomas surgem de forma atípica. Indivíduos com TID se beneficiam de ambientes estruturados e planejamento de atividades, que ajudam a reduzir movimentos estereotipados, hiperatividade e comportamentos repetitivos. O Transtorno de Conduta, frequentemente, é associado a comportamentos desafiadores que afetam tanto o indivíduo quanto as pessoas ao seu redor. Isso muitas vezes resulta na transferência dessas crianças para ambientes de educação especial ou outros locais, devido ao risco que podem representar para a sociedade. Embora alguns desses problemas possam diminuir na fase adulta, as consequências na vida dessas pessoas, incluindo o estigma e o acompanhamento policial, muitas vezes persistem (PIMENTA, 2019).

Assim, segundo Grossi, Grossi e Grossi (2020), crianças diagnosticadas com TEA continuam a apresentar progressos em suas vidas, independentemente da presença ou ausência de tratamento formal, no entanto, o tratamento do TEA tem como objetivo primordial minimizar a dependência da criança, promovendo, assim, sua autonomia e alcançar esse objetivo não é uma tarefa que pode ser realizada isoladamente pela criança.

2.2 O processo de inclusão de alunos autistas nas escolas

No Brasil, a ênfase na promoção da inclusão foi fortemente influenciada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Contudo, no âmbito educacional, o ponto de viragem decisivo é, sem dúvida, a Constituição Federal de 1988, que, em seu texto, consagra a educação como um “direito de todos” (SILVA, 2023).

Apesar das inúmeras discussões teórico-práticas que norteiam a educação especializada, alguns aspectos relevantes para a estruturação do funcionamento das escolas, bem como a formação docente, devem ser ampliados a partir das necessidades que fazem parte desse novo cenário educacional (BLASZKO; PORTILHO, 2021).

Conforme Bianchi (2017), os inúmeros debates sobre a inclusão escolar no sistema educacional brasileiro enfrentam o desafio significativo de encontrar soluções eficazes que garantam a universalização do ensino para todos e assegurem o acesso e a permanência efetiva de cada aluno. A educação especial visa recursos e serviços de educação especializados, a fim de que se garanta a educação escolar e que se promova o desenvolvimento das potencialidades daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, seja em quaisquer níveis, etapas e modalidades da educação, instituída pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172 de 2001 (BRASIL, 2001).

O ambiente escolar oferece grande diversidade de pessoas, e as diferenças entre os alunos são latentes, sendo muitas vezes fáceis de identificar, pois somos formados de forma diferente e não somos iguais, o que tem como consequência um ambiente segregador e de exclusão (SOUZA, 2022).

A exclusão em geral está associada à nossa educação, passando pelas políticas públicas e se mostrando mesmo nas relações interpessoais, portanto, é necessário refletir sobre a promoção de uma educação que destaque a oportunidade diante das diferenças que devem ser respeitadas e contribua para a implementação do processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA, 2020). É papel da escola é oferecer ambiente adequado aos seus alunos e as necessidades que são peculiares a cada um, para promover um meio sociocultural importante na formação de cidadãos. Muito importante que a escola também viabilize experiências de interação socialmente, permitindo que seus alunos desenvolvam processo educacionais superiores, independentemente das necessidades de cada um (GLAT; NOGUEIRA, 2002).

Historicamente, a escolarização de crianças com deficiência ficou sob a responsabilidade das instituições especializadas em educação especial, onde o atendimento era baseado em um modelo clínico médico em que a fator de aprendizagem está focado na deficiência do aluno, para amenizar déficits, o que determinava sua capacidade de aprender (TEODORO; GODINHO; HACHIMINE, 2016).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) dispõe sobre o modelo de aprendizado para todas as crianças em escolas regulares. A inclusão escolar pode proporcionar às crianças com deficiência oportunidades de conviver com outras crianças da mesma faixa etária, o que desenvolve a competência social (BRASIL, 1996).

O Ministério da Educação (MEC) implementou a criação de salas de recursos multifuncionais com o objetivo de apoiar a organização e oferta de atendimento educacional especializado. Essa medida busca fornecer serviços adicionais aos estudantes matriculados em classes regulares que possuam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação e o foco principal é aprimorar o acesso, a participação e a qualidade da aprendizagem desses alunos (MEDEIROS; RABELO, 2022).

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) defina a Educação Especial como uma modalidade de ensino, a Constituição atualmente utiliza o termo “atendimento educacional especializado” (AEE). Para evitar conflitos entre essas normativas, é fundamental compreender que a Educação Especial é, de fato, uma modalidade de ensino que oferece esse atendimento especializado (MENDONÇA, 2021).

De acordo com Schmidt et al., (2016), os professores especializados que atuam nas salas de recursos têm a responsabilidade de identificar as dificuldades e habilidades dos alunos atendidos. Com base nessa avaliação, eles elaboram um plano de ensino personalizado, utilizando os recursos adequados para fornecer o suporte necessário. As salas de recursos desempenham um papel fundamental no contexto da escola inclusiva. Elas não substituem as atividades da sala de aula regular, mas concentram-se em desenvolver as

habilidades dos alunos atendidos, a educação nas escolas inclusivas, independentemente do grau de gravidade das necessidades especiais, deve ser vivenciada tanto nas salas de recursos quanto nas salas de aula comuns. Isso incentiva a interação social, pois a inclusão significa, fundamentalmente, aprender juntos (CUNHA, 2014).

Nesse sentido, Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020) refletem que embora as salas de recursos desempenhem um papel crucial, não devem substituir o convívio social na sala de aula regular. A inclusão envolve a socialização, e ambas as modalidades de ensino trabalham em conjunto para promover o desenvolvimento do processo inclusivo. A inclusão escolar tem como objetivo inserir, sem distinção, todas as crianças e adolescentes com variados graus de comprometimento social e cognitivo em ambientes escolares tradicionais, com intuito de diminuir o preconceito e estimular a socialização das pessoas com desenvolvimento atípico para que desfrutem dos espaços e ambientes comunitários (GRIE-SI-OLIVEIRA; SERTIÉ, 2017). Educação inclusiva é direcionada para o atendimento e ações específicas para os alunos no processo de ensino-aprendizagem com uma atuação mais ampla do ambiente escolar, orientando e organizando uma rede de apoio com formação adequada, identificação de recursos, serviços e desenvolvimento de práticas (ALVES, 2016).

É notório o grau de complexidade de um aluno autista, portanto, a instituição escolar deveser contemplada com procedimentos pedagógicos, entre eles destaca o planejamento, sem essa ação o processo de inclusão torna-se imperfeito e inacabado (SILVA, 2023)

As adaptações curriculares desempenham um papel fundamental como estratégia de inclusão, isso envolve a necessidade de ajustar o currículo escolar de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, com foco em elementos comuns a todos, mas de uma forma que seja relevante e funcional para cada estudante (ADURENS; VIEIRA, 2018).

No contexto da inclusão, especialmente quando se trata de alunos com deficiência, pode-se manter alguns conteúdos fundamentais para cada etapa, ano ou série do currículo escolar. No entanto não se deve limitar o ensino apenas a esses conteúdos essenciais (SCHMIDT *et al.*, 2016). Para Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) além de adaptá-los com flexibilidade e dividir atividades extensas em partes menores, é igualmente importante incorporar temas específicos que atendam às necessidades individuais de cada aluno. Isso pode incluir atividades relacionadas às habilidades básicas da vida diária, que desempenham um papel crucial no desenvolvimento global e na autonomia de cada aluno.

Segundo Oliveira (2020), o processo de educar uma criança autista representa um desafio significativo para os professores, pois isso requer que eles repensem suas concepções sobre desenvolvimento, educação e até mesmo sua própria competência profissional. O primeiro contato entre o professor e os alunos, que muitas vezes são desconhecidos até então, pode ser especialmente desafiador. Nesse mesmo sentido, Souza (2022) explica que deve-se tomar cuidados específicos para criar um ambiente propício ao desenvolvimento emocional e ao aproveitamento do espaço físico por parte das crianças autistas. Isso envolve garantir que a sala de aula tenha o tamanho ideal para a realização de atividades, incluindo mesas individuais e em grupos, além de colchonetes e almofadas. Esses recursos são essenciais para criar atividades recreativas supervisionadas, uma vez que muitas crianças autistas tendem a repetir movimentos estereotipados. Através da ludicidade, é possível promover o desenvolvimento motor, oferecendo atividades com regras simples e uma ampla variedade de materiais (LEMOS *et al.*, 2016).

Para a inclusão do aluno com TEA no âmbito escolar, Glat e Nogueira (2002) adotam a inclusão escolar como uma proposta na qual cada estudante deve ter a oportunidade de participar do ensino regular. Para que a educação oferecida por essas escolas possa beneficiar todos os alunos, torna-se imperativo realizar adaptações na metodologia de ensino,

no currículo e mesmo nas abordagens de avaliação, a fim de respeitar as particularidades individuais de cada aluno e potencializar ao máximo suas habilidades.

O objetivo é proporcionar ao grupo momentos de socialização, lazer e, principalmente, interação. Esses elementos são fundamentais para o crescimento e a aprendizagem das crianças autistas, permitindo que elas se envolvam de maneira significativa em um ambiente inclusivo e acolhedor na escola (MEDEIROS; RABELO, 2022).

2.3 Desafios e estratégias para a inclusão do aluno com TEA no ambiente escolar para o desenvolvimento de seu aprendizado

A prática pedagógica com o aluno autista exige do educador uma organização de seu trabalho. Esse profissional deve propor estratégias em seu planejamento que possam ser realizadas por esses alunos de forma especial, desenvolvendo suas habilidades e competências, buscando promover a participação plena de todos no processo educacional (BLASZKO; PORTILHO, 2021).

Existem métodos e estratégias para alcançar os alunos com TEA, tratamento e educação para autistas e crianças com déficits relacionados à comunicação e ao aprendizado, em que cada criança deve ser analisada individualmente. Além disso, é aplicada a análise comportamental aplicada (Método ABA), derivada da teoria behaviorista, com observação, análise e explica o ambiente, comportamento e aprendizagem. É uma das formas de propor a interação entre o autista e o meio social (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020).

Segundo Santana et al. (2020), o Applied Behavior Analysis ou Método ABA é um tratamento comportamental indutivo, ou seja, construído por etapas, onde a criança desenvolve novas habilidades. Isso não significa que os professores não devam ser cognitivistas, pois Vigotsky já indicou que a formação tecnicista e hegemônica impede o desenvolvimento pleno do aluno. Existe o mito de que o aluno autista só aprende de forma parcial, isolada e autônoma, ao contrário, sua formação deve ter força nas interações sociais e na significação dos processos escolares. Para isso, é imprescindível o desenvolvimento de métodos pedagógicos que buscam a interação, observando suas potencialidades, identificando o eixo de interesse e estimulando o hiperfoco desse aluno (SELLA; SILVA; SANTOS, 2020).

Mudança sistêmica limitada nas instituições pedagógicas tem resultado em pouco progresso em direção à inclusão de alunos com autismo em todo o currículo do ensino regular e contextos em vários países. Tentativas de promover inclusão e acesso ao currículo escolar regular resultaram na mudança principalmente de onde um aluno recebe seu programa educacional, para quê e como o aluno é ensinado (TEODORO; GODINHO; HACHIMINE, 2016). A suposição para ensinar alunos com autismo é considerar esses alunos acesso às aulas regulares com foco na qualidade do ensino tomando lugar. A presença de alunos com autismo em aulas regulares por si só não garante melhores resultados para esses alunos. Apoios bem-sucedidos e eficazes para sua aprendizagem, aceitação, participação e realização também precisam ser fornecidos (PELIN, 2013).

Para Pimenta (2019), considera que há uma escassez de estudos sobre práticas de apoio para a inclusão de alunos com autismo em classes. No entanto, um estudo sobre práticas pedagógicas elenca as características comuns sobre essas práticas como: agrupamento, recursos, métodos de ensino personalizados, treinamento essencial, trabalho em equipe, estabelecendo culturas colaborativas com as famílias bem como nutrir um clima de classe acolhedor. Apesar de estas serem consideradas práticas modelo, o desafio é a

implantação de tais práticas na inclusão de alunos com autismo em classes regulares.

Ratuchne e Barby (2021) apresentam alguns benefícios da inclusão na educação regular, indicando que as práticas de apoio para a inclusão dos alunos autistas em aulas regulares são fundamentais para preencher uma lacuna global no que diz respeito à base de conhecimento. A inclusão de alunos com autismo em aulas regulares está notavelmente escalando desde a filosofia foi adotada globalmente em 1994 tornando-o imperativo investigar como eles estão sendo servidos para melhorar a prática. Na ausência de escolas, professores podem atuar com propriedade e o compromisso dos pais, a inclusão total de alunos com autismo nas aulas regulares não será realizada. Assim, as vozes autênticas das partes interessadas, que são os implementadores de inovações educacionais, a inclusão de professores como formação para atendimento especial exige solicitação por causa de sua experiência e intuição e assim a inclusão de alunos com o autismo nas aulas regulares pode ser aumentada (SANTANA *et al.*, 2020).

Alguns aspectos do ensino regular são considerados como melhores práticas, mas nem sempre são adequados para alunos com TEA. Isso inclui os ambientes altamente estimulantes com cartazes e trabalhos de arte dos alunos por todo o lado e ensino baseado em conversas, por exemplo. No entanto, existem muitas maneiras pelas quais os alunos com TEA podem ser efetivamente incluídos (ADURENS; VIEIRA, 2018).

Weizenmann *et al.* (2020) destacam que os professores precisam ser adequadamente treinados na educação de alunos com deficiência, especificamente alunos com TEA, isso porque tem-se um maior aumento de alunos com TEA sendo incluídos em ambientes de educação geral, há uma “necessidade real dentro da comunidade profissional de entender o TEA e as muitas complexidades apresentadas pelas várias dimensões do transtorno”.

Os treinamentos seriam eficazes na mudança das percepções dos participantes em relação a lidar com um aluno com autismo na sala de aula, no aumento da base de conhecimento técnico e no fornecimento de estratégias de ensino específicas diretamente relacionadas com a programação bem-sucedida para um aluno com autismo em uma sala de aula inclusiva (BERTOLDI; BRZOZOWSKI, 2020).

Uma prática pedagógica relevante é a melhorar a atuação de todos os envolvidos no âmbito escolar por meio de um aumento significativo no conhecimento de como apoiar alunos com TEA, assim como um aumento no nível de conforto de ensinar alunos com TEA. Portanto, o treinamento de fato ajuda na compreensão não somente do ensino de alunos com TEA, mas pode abarcar o ensino de alunos com outras deficiências (PIMENTA, 2019).

O aluno com TEA será lembrado e reforçado para usar as informações e comportamentos aprendidos em casa quando a família estiver envolvida. Além disso, uma vez que o TEA é uma deficiência comportamental, pode apresentar uma miríade de desafios ao ambiente escolar e é essencial que todos os funcionários trabalhem em um nível muito alto de consistência e compreensão ao abordar o comportamento específico do aluno (ALVES, 2016).

A relação professor-criança também é um fator importante na inclusão de alunos com TEA. Bianchi (2017) em seu estudo apresenta uma boa maneira de ver isso quando diz em seu artigo: “assim como esses alunos não têm maneiras intuitivas naturais de entender seus professores, seus professores, por sua vez, não têm maneiras intuitivas naturais de entender os alunos com TEA”. Isso significa que os professores têm que trabalhar o dobro para formar esse relacionamento crucial com um aluno com TEA. Como os alunos com TEA têm déficits nas áreas de compreensão social e emocional, é mais difícil para eles se relacionarem com seus colegas e professores. Uma vez que a relação professor-aluno é vista como um sistema vivo e um veículo através de experiências emocionais positivas, ajudas concretas, informações e apoios possam ser organizados e transmitidos, é funda-

mental que os professores estabeleçam uma relação positiva com todos os alunos (STEFFEN *et al.*, 2019).

Os educadores precisarão descobrir o que fazer cognitivamente ao se relacionar com alunos com TEA, e não podem confiar de forma sucinta em seus instintos sociais naturais. Quando relacionamentos positivos são formados, os alunos ficam mais à vontade na sala de aula. Uma vez que as crianças com TEA têm dificuldade em compreender a perspectiva do professor, já existe uma lacuna criada entre o aluno e o professor que torna mais difícil para eles se relacionarem (JARA *et al.*, 2020).

Modificar a instrução e as aulas é outra coisa importante a fazer ao integrar um aluno com TEA. A melhor coisa sobre o uso de estratégias é que elas sempre são benéficas para todos os alunos, pois todos têm seus próprios estilos de aprendizagem únicos. O uso de muitos métodos diferentes de ensino é recomendado e eficaz em todas as configurações de sala de aula (MARILIA; ARAÚJO, 2020).

Cada criança com TEA é única e ganha entrada sensorial por meio de vários comportamentos. Esses comportamentos incluem: Auditivo (fazer barulho, vocalizações e cobrir os ouvidos), Visual (cobrindo ou fechando os olhos, olhando as coisas com o canto dos olhos, agitando as mãos, filtrando a luz e olhos que piscam rapidamente), Tátil (esfregando coisas, colocando itens na boca, se beliscando/mordendo), Olfativo (cheirar, segurar o nariz), Gustativo (lamber coisas, ruminante), vestibular (balançar, saltar, girar) e proprioceptivo (colidir com e apertar coisas ou pessoas, ranger os dentes, morder a si mesmo e mastigar coisas) (DE JESUS, 2021).

Quando as crianças se envolvem nesses comportamentos autoestimulantes, elas são menos envolvidas na instrução em andamento. Comportamentos autoestimulantes, muitas vezes vistos em alunos com TEA, também chamado de estereotipia, são repetitivos, não parecem estar servindo a um propósito e podem interferir na capacidade do aluno de participar, comunicar, aprender e interagir. Crianças com TEA costumam brincar com brinquedos de forma inadequada ou se auto-estimulam usando certas partes dos brinquedos. Esse comportamento pode interferir na sua inclusão na sala de aula porque os diferencia de seus colegas no ambiente de educação geral (PAÍN, 1985).

Modelos apropriados forneceriam a eles fotografias mostrando estruturas pré-fabricadas de itens com os quais eles podem brincar, como blocos e trilhos de trem. Isso mostra aos alunos com TEA como eles podem usar os brinquedos nas horas de lazer quando há menos orientação. Muitos alunos com TEA muitas vezes têm dificuldade em desenvolver ideias originais, portanto, receber um visual dá a eles algo para copiar, se quiserem fazer isso (FERNANDES; TOMAZELLI; GIRIANELLI, 2020).

Deve ser feito o uso de modelos, estratégias, abordagens que incluam o aluno com TEA conforme pretendido e se envolvem em menos atividades estereotipadas. Outra forma de envolvimento visual inclui fornecer ao aluno um miniquadro-negro ou quadro branco. Quadros-negros e quadros de avisos exibindo informações importantes são comumente usados nas salas de aula (ADURENS; VIEIRA, 2018).

No entanto, Oliveira, Tomaz e Silva (2021) destacam que com tais quadros de avisos, geralmente há uma grande quantidade de informações mostradas neles e eles geralmente estão distantes dos assentos dos alunos. Portanto, é difícil para os alunos com TEA se concentrarem na informação importante quando há tantos outros estímulos visuais sendo mostrados e está tão distante. Fornecer a esses alunos possibilidades de permanecer envolvidos na lição, pois são mais capazes de acompanhar. Outra maneira de modificar isso é destacando os pontos importantes. Outra atividade que é difícil para os alunos com TEA se concentrarem devido à distância é uma leitura em voz alta (BLASZKO; PORTILHO, 2021).

Uma boa maneira de modificar esta atividade seria fornecer aos alunos uma cópia do livro de histórias ou qualquer outro tipo do material que está sendo usado. Quando usado com uma história, os alunos são capazes de acompanhar. Isso também seria útil para todos os alunos, melhorando suas habilidades de leitura e atendendo também aos alunos visuais (LEMOS et al., 2016).

Sendo assim, conforme Mendonça (2021), a inclusão de alunos com TEA exige que o ambiente atenda às necessidades de um aluno específico. São práticas que podem ser utilizadas em o todo o caminho até a idade adulta para aqueles com TEA. Pode ajudar o aluno mais velho a se preparar para o local de trabalho porque sua independência é maximizada

3. CONCLUSÃO

Nas conclusões deste estudo, é evidente que as discussões em torno da inclusão escolar de alunos autistas e daqueles com dificuldades que afetam sua aprendizagem são de grande importância. Essas conversas têm se tornado cada vez mais relevantes em diversos contextos, abrangendo políticas públicas, debates acadêmicos, ambientes escolares e a sociedade em geral. A inclusão escolar desempenha um papel crucial na busca por reconhecer os direitos e responsabilidades das pessoas autistas como iguais aos de qualquer outra pessoa, enquanto também desafiam concepções errôneas sobre o autismo que frequentemente resultam em preconceito e exclusão.

Nesse contexto, é fundamental que os professores adotem estratégias para integrar as crianças autistas nas aulas, permitindo que elas interajam de forma espontânea, minimizando a exposição que pode fazer com que se sintam diferentes dos demais colegas e, conseqüentemente, levá-las à autoexclusão.

Destaca-se que os professores precisam buscar conhecimento especializado sobre o autismo, a fim de atender às necessidades desses alunos de maneira adequada e evitar prejudicar seu desenvolvimento, assim como fazem com os demais alunos.

As estratégias aplicadas para a inclusão de uma criança autista em atividades escolares, seja em contextos coletivos ou individuais, requerem uma atenção especial e, acima de tudo, o comprometimento e a persistência por parte do professor.

O ambiente escolar e as aulas devem ser direcionados para o desenvolvimento afetivo, motor e cognitivo das crianças autistas. Assim, é fundamental que os educadores estejam dispostos a investir tempo e esforço para garantir que esses alunos tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente, aproveitando os benefícios que a educação física pode oferecer.

As estratégias de intervenção no TEA podem abranger uma variedade de áreas, incluindo comunicação, habilidades sociais, autocuidado, habilidades acadêmicas e comportamentais, com o objetivo principal é promover o desenvolvimento global da pessoa com TEA, vencendo os desafios que surgem e ajudando-a a alcançar seu potencial máximo e a se envolver ativamente na sociedade.

Referências

ADURENS, Fernanda Delai Lucas. VIEIRA, Camila Mugnai. Concepção de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: uma pesquisa bibliográfica. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvol.**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 94-124, dez. 2018.

- ALVES, D. E. **O autismo e o processo de inclusão na perspectiva escolar:** análise de caso na escola Professora Ondina Maria Dias, em Tijucas/Santa Catarina. Curso de Especialização EaD. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, SC, Brasil. 2016
- BIANCHI, Rafaela Cristina. **A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular:** desafios e possibilidades. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. 2017.
- BLASZKO, Caroline Elizabel. PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Formação e atuação profissional do psicopedagogo nos municípios da região sul do Brasil. **Rev. psicopedag.**, vol.38, n.115, pp. 30-43. 2021.
- BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação.** Brasília. 2001.
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 5ª ed. RJ: Wak Ed., 2014.
- DE JESUS, Nayane Barbosa. **Educação inclusiva e o transtorno do espectro autista (TEA):** desafios na atualidade. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.
- FERNANDES, Conceição Santos. TOMAZELLI, Jeane. GIRIANELLI, Vania Reis. **Diagnóstico de autismo no século XXI:** evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. Artigo. *Psicol. USP* 31. 2020.
- GLAT, R. NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração.** vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27.2002.
- GRIESI-OLIVEIRA, Karina. SERTIÉ, Andréa Laurato. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Rev. einstein.**; 15(2): 233-8, 2017.
- GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. GROSSI, Vitor Gabriel Ribeiro. GROSSI, Breno Henrique Ribeiro. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 12-40, jun. 2020.
- JARA, Graziela Cristina, et al. Transtorno espectro autista na escola. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, e36391211264, 2020.
- LEMOS, E.L.M.D. et al. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Revista de Psicologia**, 28(3), 351-361. 2016.
- MARILIA, Adriana. ARAÚJO, Luiza. **A inclusão da criança autista em sala de aula regular.** Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2020.
- MEDEIROS, Janiara de Lima. RABELO, Jorge Henrique da Costa. Educação inclusiva nas escolas militares brasileiras. **Edição Especial**, vol. 6, n. 2. Fevereiro 2022.
- MENDONÇA, Mariana Ferreira de. **A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo:** uma revisão bibliográfica. 40 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos - UNICEPLAC, Curso de Pedagogia, Gama-DF, 2021.
- OLIVEIRA, Francisco Lindoval. **Autismo e inclusão escolar:** os desafios da inclusão do aluno autista. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020.
- OLIVEIRA, Suely de Lemos Alves. TOMAZ, Edileuza Braz. SILVA, Robson José de Moura. **Práticas educativas para alunos com TEA:** entre dificuldades e possibilidades. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 3, 26 de janeiro de 2021.
- PELIN, Leonice. **Estratégias para a Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista.** 43 f. Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.
- PIMENTA, Paula Ramos. Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84859, 2019.
- RATUCHNE, Paloma Aparecida Oliveira. BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado. Revisando estudos sobre a aprendizagem da linguagem escrita em estudantes com transtorno do espectro do autismo. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n.2, p. 86-104, Maio/Agosto 2021.
- SANTANA, Andrielle Moraes de. et al. A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo na escola regular. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 05, Ed. 11, vol. 24, pp. 159-173. Novembro de 2020.
- SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas.

Revista Psicologia: Teoria e Prática, v. 17, n. 3, p. 222-235, jan./abr. 2016.

SELLA, Ana Carolina. SILVA, Williany dos Santos. SANTOS, Isvânia Alves dos. Habilidades e procedimentos de ensino de escrita para crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 2-26, 2020.

SILVA, Weslainy Margarida da. **Autismo e inclusão escolar**: as contribuições das práticas adaptadas para alunos com TEA no ensino de ciências. 42 f. Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura, Centro Acadêmico de Vitória, Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2023.

SOUZA, Luana Lima de. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista no sistema regular de ensino para promoção de aprendizagens**. Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos – Uniceplac. Gama-DF, 2022.

STEFFEN, B. F. et al. Diagnóstico precoce de autismo: uma revisão literária. FAMP Faculdade Morgana Potrich. RSM – **Revista Saúde Multidisciplinar**, Mineiros- GO, v. 2; n. 6. 2019.

TEODORO, Grazielle Cristina. GODINHO, Maíra Cássia Santos. HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, vol. 1, núm. 2, 2016.

WEIZENMANN, Luana Stela. PEZZI, Fernanda Aparecida Szarecki. ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 24, 2020.

15

**A TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA
PEDAGÓGICA PARA O PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO**

**TECHNOLOGY AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR THE
LITERACY PROCESS**

Rayanna Danielle Castro Pinheiro

Resumo

A alfabetização é um dos pilares fundamentais da educação, pois fornece às pessoas as habilidades essenciais para compreender e participar plenamente da sociedade. Tradicionalmente, o processo de alfabetização tem sido programado principalmente por métodos convencionais. Diante desse contexto o objetivo geral desse estudo foi analisar a incorporação da tecnologia no ensino da leitura e escrita de crianças em idade escolar, buscando compreender como essa abordagem influencia no processo de alfabetização. Trata-se de uma revisão bibliográfica utilizando método qualitativo e descritivo foi realizada pesquisa através de materiais já publicado na área da pedagogia referente ao tema abordado, os dados foram extraídos de materiais do revistas eletrônicas, além de livros de bibliotecas universitárias sobre o tema abordado do idioma nacional e no período 2013 a 2020. Conclui-se é necessário entender que as ferramentas tecnológicas também facilitam o acompanhamento do progresso dos alunos e a avaliação de suas habilidades de alfabetização. Isso permite que os docentes identifiquem áreas que necessitam de reforço e ajuste em suas estratégias de ensino.

Palavras-chave: Alfabetização, Tecnologia, Ferramenta Pedagógica, Docentes

Abstract

Literacy is one of the fundamental pillars of education, as it provides people with the essential skills to fully understand and participate in society. Traditionally, the literacy process has been programmed mainly by conventional methods. Given this context, the general objective of this study was to analyze the incorporation of technology in teaching reading and writing to school-age children, seeking to understand how this approach influences the literacy process. This is a bibliographical review using a qualitative and descriptive method. Research was carried out using materials already published in the area of pedagogy regarding the topic covered, the data was extracted from materials from electronic magazines, in addition to books from university libraries on the topic covered. national language and in the period 2013 to 2020. In conclusion, it is necessary to understand that technological tools also facilitate the monitoring of students' progress and the assessment of their literacy skills. This allows teachers to identify areas that require reinforcement and adjustment in their teaching strategies.

Keywords: Literacy, Technology, Pedagogical Tool, Teachers
A alfabetização é um dos pilares

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é um dos pilares fundamentais da educação, pois fornece às pessoas as habilidades essenciais para compreender e participar plenamente da sociedade. Tradicionalmente, o processo de alfabetização tem sido programado principalmente por métodos convencionais. No entanto, nas últimas décadas, a tecnologia emergiu como uma ferramenta pedagógica transformadora que tem o potencial de revolucionar.

Neste contexto, este trabalho explora a interseção entre a tecnologia e o processo de alfabetização. Portanto a pesquisa busca compreender como a integração da tecnologia no processo de alfabetização pode impactar positivamente o ensino e a aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de forma mais eficaz e envolvente.

A escolha deste tema se justifica pela necessidade de compreender a relevância da tecnologia que muitas vezes, é altamente motivadora para as crianças. A incorporação de aplicativos educacionais, jogos interativos e recursos multimídia pode tornar o processo de aprendizagem da leitura e escrita mais envolvente e interessante para os alunos, mantendo sua atenção por períodos mais longos.

Nota-se que as ferramentas e abordagens tecnológicas podem ser eficazes no processo de ensino da alfabetização, bem como uma avaliação crítica de seus benefícios e desafios. Destaca-se o seguinte problema: Como a incorporação da tecnologia no processo de alfabetização de crianças em idade escolar influencia na eficácia do ensino da leitura e escrita?

No objetivo geral do presente estudo tem como analisar a incorporação da tecnologia no ensino da leitura e escrita de crianças em idade escolar, buscando compreender como essa abordagem influencia no processo de alfabetização. Além dos objetivos específicos contextualizar o percurso histórico da alfabetização, refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelo docente em trabalhar com as tecnológicas digitais. E por fim, apontar os benefícios e as principais estratégias e uso de recursos didáticos e tecnológicos.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica que foi extraída de matérias já publicadas, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Científica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2013 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos 22 anos, na língua portuguesa.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.1 Alfabetização

Barrére (2014) recorda que ao longo da história da educação, a discussão sobre a concepção de alfabetização tem sido alvo de muitas pesquisas e estudos, sendo que é um assunto de grande importância que visa a fase inicial da leitura e da escrita, seja de crianças como também de jovens e adultos.

O termo alfabetização, segundo Soares (2015), designa o ensino e o aprendizado de

uma tecnologia de representação da linguagem humana (a escrita alfabético-ortográfica). O domínio dessa tecnologia envolve uma porção de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação, quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.

Desse modo, Bredarioli (2020) diz que o percurso da alfabetização tem sua presença mais notável na história dos métodos de alfabetização, principalmente desde o final do século XIX, então, gera-se complicadas disputas referentes com antigas e novas explicações para um mesmo impasse: a complexidade das crianças em aprender a ler e a escrever.

As disputas em volta dos métodos de alfabetização estabelecem normatizações, tematizações e concretizações, sendo um importante aspecto no movimento histórico da alfabetização como execução escolar, e diante o exposto, segundo Mortatti (2013, p. 180):

reconhecemos que vários estudos empreendidos no Brasil se concentram na investigação dos processos escolares de transmissão e apropriação da tecnologia da escrita, mas, se formos definir provisoriamente um campo de estudos específico, podemos conceber uma história da alfabetização como o estudo de formas pretéritas de ensino e aprendizagem da tecnologia da escrita de sua manifestação no contexto das instituições e as mais diversas dos métodos para sua transmissão dos materiais que estão em jogo na sua apropriação das práticas empreendidas pelos sujeitos e grupos sociais em torno do processo de aquisição inicial da escrita e de seus efeitos sociais e culturais na sociedade (MORTATTI, 2013 p.180).

Nesse pressuposto, desde o final do século XIX, principalmente com a Proclamação da República, a educação conseguiu ênfase como uma das utopias da atualidade. Ferrero e Teberosky (2016) relembra que a instituição escolar, firmou-se como um lugar especialmente voltado para a qualificação das novas gerações, para poder atender aos ideais do Estado republicano, marcado pela necessidade de implantação de uma nova ordem política e social. A universalização da escola exibiu relevante função como ferramenta de modernização e progresso do Estado-Nação, como fundamental disparador do conhecimento das pessoas letradas.

No campo desses ideais republicanos, conseguir ler e escrever se tornou algo privilegiado de aquisição, esclarecimento e evolução social. Segundo Mortatti (2013) a leitura e a escrita que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas r gias”), tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita, e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados.

Nessa perspectiva, Soares (2015) explica que os métodos de ensinar e aprender a leitura e a escrita na fase inicial de aprendizagem de crianças se manifestam como um acesso para um novo mundo, a exemplo, o da cultura letrada, que constrói novas maneiras de relação dos indivíduos entre si, com a história, com a natureza, e com o próprio Estado; um mundo novo que estabelece novos modos e formas de pensar, sentir, querer e agir.

Visto isso, Gadotti (2013) afirma que é preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a capacidade de pensar, em vez de desenvolver a memória. Para ele, a função da escola será, cada vez mais, a de ensinar a pensar criticamente.

Nesse sentido, segundo Mortatti (2013) especificamente em relação à alfabetização, a

partir da década de 1980, inicialmente no âmbito de secretarias estaduais de educação e, a partir da década de 1990, também em âmbito federal, esse tipo de ligação entre órgãos da administração pública e universidades públicas, passou a integrar o movimento de reorganização do ensino com base nas mais modernas teorias, resultantes de conhecimento produzido ou divulgado em universidades públicas, de acordo com as quais se reafirmava a importância estratégica da alfabetização para a consecução dos ideais de redemocratização do país.

Logo, depois das duas últimas décadas, o assunto dos métodos passou a ser declarado tradicional, e os antigos e perseverantes problemas da alfabetização vêm sendo analisados e praticados predominantemente no campo das políticas públicas, a partir de outras óticas, essencialmente, o entendimento do processo de aprendizagem no processo de alfabetização da criança.

Conforme relatado por Elias (2015) a trajetória dos métodos da alfabetização ultrapassou momentos de mudanças, visto que a educação contém atualizações de acordo com o seu tempo histórico, existindo a necessidade de que o professor esteja sempre atento às inovações ocorridas na sociedade, buscando metodologias para a melhoria do ensino e aprendizagem.

Mortatti (2013) recorda que desde as décadas finais do século XIX, houve a divisão desse período em quatro momentos cruciais da alfabetização, a saber: a metodização do ensino da leitura; a institucionalização do método analítico; a alfabetização sob medida e alfabetização: construtivismo e desmetodização.

Laroca e Saveli (2015) explica que cada um destes momentos, representa uma disputa de normatizações, tematizações e execução no tocante ao ensino da leitura e da escrita e apontado como novas e melhores, relacionado ao que em cada época era visto como antigo e tradicional no ensino. Diante disso, ratificou-se que em cada um dos momentos tem-se a formação de uma “tradição” ao ensino introdutório da leitura e escrita.

Asil (2015) em sua pesquisa explica que a metodização do ensino da leitura”, representou o primeiro momento, ocorrendo no final do Império brasileiro, no qual o ensino necessitava de organização, e as limitadas escolas que existiam eram salas adaptadas, que acomodavam discentes de todas as séries, as aulas aconteciam em prédios que não eram adequados para a finalidade desejada, nomeadas por “aulas rígidas”. Na ótica das condições não favoráveis para o funcionamento da educação, este tipo de escola era voltado ao ensino mais designado a atuação do professor e alunos para sua existência.

O material escolar era bastante escasso para o objetivo de ensino de leitura, no entanto, estava sendo iniciado o ensino da leitura com as chamadas “cartas de A C”, para lessem e copiassem documentos manuscritos. Visto que segundo Marrou (2013), a alfabetização ocorria por um processo lento e complexo. Iniciava-se pela aprendizagem das letras do alfabeto grego e as crianças tinham que decorar os nomes das letras (alfa, beta, gama etc.), primeiro na ordem alfabética, depois em sentido inverso. Somente depois de decorar os nomes é que era apresentada a forma gráfica. A tarefa seguinte era associar o valor sonoro (antes memorizado) à respectiva representação gráfica (escrita).

Conforme relatado por Mortatti (2013) nessa época, o ensino da leitura, deveria iniciar com a apresentação das letras e de seus nomes, contendo o método da soletração/alfabético ou de sons no método fônico, ou também das famílias silábicas método da silabação, haja vista que sempre conforme à uma ordem crescente de dificuldade.

Segundo Marrou (2013) o método juntando as letras ou os sons em sílabas, conhecidas as famílias silábicas, ensinava a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou

sílabas; por último, ensinavam frases isoladas ou agrupadas. Ao falar da escrita, limitava-se à caligrafia e à ortografia. Seu ensino era destinado de maneira a cópia, formação de frases e ditados com o intuito de realizar o desenho certo das letras.

Belloni (2019) recorda que as primeiras cartilhas brasileiras produzidas no final do século XIX, sobretudo por professores fluminenses e paulistas, a partir de sua experiência didática, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país e por muitas décadas.

No que se refere ao segundo momento, Asil (2015) explica que é denominado de “A institucionalização do método analítico”, faz jus ao título, pois está em concordância com esse método analítico, o ensino da leitura necessitaria ser iniciado pelo todo, para só depois acontecer o diagnóstico das partes distintas. Porém, os modos foram se tornando diferentes do método.

Para além disso, Belloni (2019) menciona que as cartilhas feitas passaram a se nortear no método de marcha analítica, tendo como processo a sentencição e palavração. Então, foi iniciada mais uma disputa entre partidários do revolucionário e novo método analítico para o ensino da leitura e os que seguiam defendendo e usufruindo os métodos sintéticos, principalmente o da silabação.

Nesse pressuposto, Laroca e Saveli (2015) neste caso, ao ler, a criança a deverá partir de estruturas completas, consideradas mais significativas, para chegar, a posteriori, à discriminação das partes menores.

Asil (2015) aponta que nesse segundo momento, que se prorroga até aproximadamente meados os anos de 1920, a questão sobre os métodos continuou acontecendo no ensino inicial da leitura, pois era entendido como uma questão de caligrafia vertical ou horizontal e do tipo de letra a ser realizada seja a manuscrita ou de imprensa, maiúscula ou minúscula, o que determinava o treino, por meio de exercícios de cópia e ditado.

Além disso, Belloni (2019) fala que se iniciou outra tradição, na qual o ensino da leitura abrange questões didáticas, no sentido de “o como ensinar”, partindo da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras do educando a quem ensinar. Tendo isso, o ensino da leitura e escrita é abordado como um assunto de ordem didática referente a questões de ordem psicológica.

Asil (2015) por sua vez destaca o terceiro momento: “A alfabetização sob medida”, os apoiadores do método analítico permaneceram a utilizá-lo e a apresentar sua produtividade. Entretanto, procurando apropriar os dois tipos de métodos de ensino da leitura e escrita, o método sintético e analítico, passaram a empregar os métodos mistos ou ecléticos: analítico-sintético ou vice-versa, conceituados mais rápidos e eficientes.

Barrére (2014) diz que nesse caso de reconsideração da importância do método aconteceu, principalmente, a partir das novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização incluídas no livro Testes ABC para averiguar a maturidade fundamental ao aprendizado da leitura e escrita, escrito por Lourenço Filho em 1934. No livro são propostas as oito provas que constitui os testes ABC, com o objetivo de medir o nível de maturidade indispensável para o aprendizado da leitura e escrita, com a finalidade de classificar os alfabetizando.

A partir daí as cartilhas passaram a se basearem em métodos mistos ou ecléticos: analítico-sintético e vice-versa e iniciaram a produção dos manuais do professor acompanhando as cartilhas, visto isso, a ideia e a prática do “período preparatório” foram propagadas. Dado modo, que Elias (2015) pontua que as cartilhas continham um vocabulário extremamente limitado e há a simplicidade das proposições que não encorajavam o inves-

timento da energia mental da leitura.

Para a ideia de solução do impasse houve o pensamento construtivista sobre a alfabetização, em resultado das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita concebidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. O construtivismo se expõe, com a necessidade do afastamento às teorias e às práticas tradicionais, carecendo “desmetodizar” o processo de alfabetização e realizar o questionamento sobre a utilidade das cartilhas. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (2016, p. 11) pontua que:

[...] Pretende-se demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...]

Destarte, diante dos mais variados problemas que são enfrentados hoje no tocante do ensino inicial da leitura e escrita, os obstáculos consequentes da ausência de uma didática construtivista, dá lugar para a tentativa de apresentar novas sugestões de alfabetização fundamentadas em métodos passados, como os de marcha sintética.

Diante do exposto, Bredarioli (2020) explica que é necessário existir uma nova visão para a alfabetização, no que tange a relação entre as tecnologias digitais e a ludicidade, para que se obtenha práticas que estimulem a leitura e a escrita. Percebe-se que os professores estão tendo que exercer novos modelos e práticas pedagógicas, assumindo metodologias pelas quais não estavam habituados.

Conforme relatam Jardim e Cecilio (2013) a tecnologia pode contribuir na facilitação do ensino, apoiando o docente na escolha de estratégias pedagógicas mais eficazes que possam fornecer melhores aprendizagens. Ademais, também auxilia no desenvolvimento e envolvimento do educando na alfabetização, tornando a aula mais atrativa, já que as novas tecnologias fazem parte do seu cotidiano. As crianças gostam de estar conectadas, isso faz com que ela se motive a começar a buscar novos conhecimentos a partir das “novas tecnologias” sendo um acessório de muita utilidade.

Diogenis (2015) explica os avanços da nova tecnologia são gigantescos, deixando alguns profissionais de educação preocupados de como e quando devem utilizar esse meio, seja pelo desconhecimento de como e por estarem acostumados com o ensino repetido o não adere a esse recurso, assim, acabam notando um vazio entre a tecnologia e a metodologia, não sabendo conciliar os dois no ensino.

São diversificadas as dificuldades encontradas em contexto de sala de aula, mais notadamente o uso da internet. Haja vista, é a tecnologia preferencial dos discentes, em afirmação, Gadotti (2013) aponta que o uso da Internet como suporte tem sido apontado como veículo preferencial dessa modalidade de ensino, beirando frequentemente um ufanismo tecnológico.

2.2 Desafios enfrentados pelos docentes quanto ao uso da inclusão digital como prática pedagógica

Moran (2016) afirma que a tecnologia pode contribuir na facilitação do ensino, apoiando o docente na escolha de estratégias pedagógicas mais eficazes que possam fornecer melhores aprendizagens. Ademais, também auxilia no desenvolvimento e envolvimento do educando na alfabetização, tornando a aula mais atrativa, já que as novas tecnologias fazem parte do seu cotidiano. As crianças gostam de estar conectadas, isso faz com que ela se motive a começar a buscar novos conhecimentos a partir das “novas tecnologias” sendo um acessório de muita utilidade.

Conforme descrito por Mercado (2018) nota-se a necessidade de avanços tecnológicos e de sua exploração no meio escolar com o intuito de estabelecer melhores condições de ensino e aprendizagem, estando de acordo com as vivências e cotidiano do discente. Em suma, é importante que todos se adequem as novas tecnologias, frisando também essa ferramenta para o uso do profissional de ensino, trazendo bons resultados para o aprendizado, já que auxilia as aulas do professor.

Belloni (2019) explica que as novas tecnologias estão presentes no meio escolar para facilitarem a compreensão do alunado, todavia, necessita-se que o professor conheça metodologias a serem utilizadas para relacioná-las com os conteúdos que serão abordados em aula.

Desse modo, Dioginis *et al.* (2015) considera fundamental atentar-se para o fato de que as novas tecnologias, por si só, não são capazes de desenvolver o conhecimento dos educandos, mas podem ser facilitadores do aprendizado. Atualmente podem ser utilizadas muitas ferramentas tecnológicas para auxiliar no aprendizado em sala de aula. O vídeo e a TV, por exemplo, são recursos comuns em grande parte das escolas e, com eles, pode-se estimular a linguagem oral e escrita, explorar a capacidade visual e auditiva, porque são recursos que favorecem a motivação dos alunos e o bom relacionamento entre professores e alunos.

Asil (2015) afirma que é necessário que o professor contenha os conhecimentos das áreas tecnológicas, para assim, poder adequar às aulas de forma que instigue o aluno a querer se aprofundar no conteúdo, para que os estudantes não só usem a tecnologia para redes sociais e jogos, mas também para ajudá-los educacionalmente. Esse recurso propõe diversas gesticulações no âmbito de aprendizagem, evidenciando cada vez mais progressões, no que tange os alunos saberem manusear tal ferramenta, haja vista, que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, indicam como um dos objetivos sabem utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos (BRASIL, 2013).

Faria (2014) ressalva da importância de ser conhecedor e que os aparelhos são capazes de transmitir e assimilar o conhecimento, o aluno possui certa bagagem antes de frequentar a escola, por isso, cabe ao professor saber utilizar as subsunções adquiridos do alunado. Dado o exemplo, a televisão está, muitas vezes, presente nas instituições, a mesma é capaz de estimular a atenção e interpretação. Sendo notório que este aparelho audiovisual não está inserido na sociedade apenas para entretenimentos, é um facilitador de aprendizagem, instigando a curiosidade e a realização de atividades complementares.

Os aparatos tecnológicos facilitam de forma positiva a expansão de conhecimento tanto do aluno como do professor, contendo ferramentas que chamam muita a atenção do discente, porém ele só será devidamente estimulado quando essas forem utilizadas de maneira propícia, assim é importante conhecer as abordagens que envolvem os discentes

e as “novas” tecnologias nesse âmbito.

Jardim e Cecilio (2013) explicam que as “novas” tecnologias surgiram de acordo com as necessidades da vida humana, para isso também é de grande relevância que elas sejam utilizadas em sala, para, assim, suprir as necessidades dos alunos, os quais já convivem com elas. O recurso tecnológico pode contribuir com mais eficácia para a compreensão dos alunos e favorecer o ensino do professor, logo, ambos estão sendo favorecidos positivamente.

Nessa ótica Mercado (2018) afirma que as mais avançadas tecnologias poderão ser empregadas para criar, experimentar e avaliar produtos educacionais, cujo alvo é avançar um novo paradigma na Educação, adequado à sociedade de informação para redimensionar os valores humanos, aprofundar as habilidades de pensamento e tornar o trabalho entre mestre e alunos mais participativos e motivante.

Lemos e Motta (2018) afirma que as “novas” tecnologias são facilitadoras do conhecimento, e torna-se importante que tanto o aluno quanto o professor sejam agentes conhecedores de pesquisas. Ademais, o docente precisa mediar seus conhecimentos diante a área tecnológica, com metodologias que estejam ao alcance de todos e que sejam efetivadas em sala de aula, ampliando o conhecimento e a compreensão dos conteúdos abordados.

Cascarelli (2016) menciona sobre a expansão tecnológica que corrobora em diversos fatores na sociedade, onde acontece inúmeras mudanças nas áreas de conhecimento, produzem impactos no corpo social. Somando a isso, há modificações nos costumes, atitudes, tendências das populações e no estilo de conduta. Estas são modificações provocadas pelo avanço da tecnologia em todo o mundo, a mesma contém progressos simultâneos, fazendo com que todos os indivíduos tenham que se atualizarem constantemente, para que, assim, seja possível o acompanhamento deste recurso rico em informações e comunicações.

Dessa forma, Moran (2016) cita que é necessário que aconteça o acompanhamento das progressões ocorridas no meio, para sair dos possíveis comodismos, deixando que terceiros estejam aptos ao “novo” e, assim, outros irão ocupar seu lugar, visto que professores podem ser substituídos por outros professores, principalmente, os que são curiosos, buscam, pesquisam e se fazem presente na formação continuada.

Ademais, Faria (2014) menciona que as novas tecnologias concebem espaços atuais de conhecimento, mostrando e fazendo com que os discentes gostem e se interessem mais pelo novo na aprendizagem. É necessário também que o professor busque e pesquise informações no intuito de estar incluso nas condições inovadoras. Assim, conforme

Defendido por Gadotti (2013), os professores no olhar emancipador, não apenas alteram a informação em conhecimento, bem como formam cidadãos. De acordo com Jardim e Cecílio (2013), a situação da educação na sala de aula, pode mudar, tendo como um dos aspectos a tecnologia, fazendo com que o discente construa opiniões críticas e seja mais participativo.

Cascarelli (2016) afirma que o enfoque da tecnologia é ajudar tanto na compreensão dos alunos, quando no ensino do professor. Sendo um recurso que facilita o ensino e a aprendizagem. Ademais, quando se tem acesso às novas tecnologias, também fora do âmbito escolar, pode-se voltar no conteúdo que foi abordado em sala para haver o entendimento preciso. Deste modo, torna-se um aliado para ambos.

Oliveira e Moura (2015) relatam que a tecnologia está presente para mudar a forma como se ensina e aprende, em que, antes os professores educavam os alunos para usar a

tecnologia, hoje, os professores usavam a tecnologia para educar os alunos, conseguindo personalizar melhor o ensino, fazendo com que cada um possa encontrar a sua melhor maneira de aprender. Nesta visão, algumas plataformas tem a facilidade de avaliar o que cada estudante aprendeu e o que deixou de aprender, quais as necessidades deles e com que recurso é possível existir melhor aprendizado, assim é possível, garantir que cada aluno siga conforme seus interesses no seu percurso de aprendizagem.

De acordo com Lemos e Motta (2018) a motivação de utilização de tecnologias em sala, nota-se um rendimento no desempenho. A criança sendo nativa da tecnologia já reconhece funções de alguns aparelhos e com a mediação do docente a aprendizagem será significativa e prazerosa, aprendendo em conjunto com os colegas. Muito embora, ainda seja um desafio para o professor a abordagem de alguns recursos tecnológicos para a concretização da ação pedagógica e, então, algumas dificuldades são encontradas.

As tecnologias são importantes para auxiliar no ensino-aprendizagem, como já mencionado anteriormente. A tecnologia tem exercido uma forte influência nas crianças da atualidade. Segundo Moran (2016), “antes mesmo da criança chegar à escola, já passou por vários processos importantes: pelo familiar e pela mídia eletrônica”. O autor ainda enfatiza que, “a criança também é educada pela mídia”, atualmente, mesmo não sendo incentivadas as crianças são atraídas pela TIC, por razão de as tecnologias de informação fazerem parte do cotidiano das mesmas.

No entanto, mesmo tendo o conhecimento da influência das TIC na vida das crianças e da relevância da introdução dos recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas, percebe-se uma forte preocupação e inquietação por parte de muitos professores, isso se deve ao fato que as novas ferramentas de ensinar e aprender exige uma didática diferenciada, acompanhada de princípios que oportuniza a construção de conhecimento, aprendizado significativo e integrador (CASCARELLI, 2016).

Diante disso, o docente precisa encarar os novos desafios de dominar as TIC, buscando uma qualificação, para que ao invés de inibir, possa ajudar o seu aluno no uso adequado da tecnologia como meio de ampliar seus conhecimentos e conquistas (CASCARELLI, 2016). O professor deve se refazer diante das transformações e buscar aperfeiçoar suas aptidões profissionais e métodos de ensino, ou seja, deve sempre estar em busca de uma aprendizagem contínua, visto que as tecnologias estão a todo tempo evoluindo, ficando cada vez mais sofisticadas

De acordo com Moran (2016, p. 32) cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemática.

Moran (2016) expõe a importância do professor se inteirar das tecnologias, utilizando as de forma apropriada. Diante do que já foi exposto sobre a atuação do professor frente as novas tecnologias, cabe uma reflexão sobre a falta de incentivos a pesquisa e promoções de cursos de capacitação e formação sobre o uso das tecnologias por parte dos órgãos públicos. O docente precisa sim, incluir em sua didática os recursos tecnológicos, porém é necessário que o educador tenha acesso a formação, aos equipamentos e internet que muitas vezes não são suficientes nas escolas.

Nos dias atuais, as instituições de ensino devem repensar e redesenhar suas práticas pedagógicas e os currículos, incorporando as TIC em seu ambiente escolar. Belloni (2019) argumenta que “a escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação” visto que elas já estão presentes dominando toda a sociedade

Conforme Oliveira e Moura (2015), a formação de docentes para essa nova realidade tem sido crítica e não tem sido priorizada de maneira eficaz pelas políticas públicas em educação nem pelas escolas. Isso ocorre devido ao investimento que muitas vezes é alto, sendo necessária capacitação para os professores, adequação pedagógica bem como na infraestrutura da instituição.

Sabe-se que a inclusão das tecnologias no trabalho dos professores e em sala de aula exige mais investimentos em capacitação, equipamentos, infraestrutura e manutenção, como bem aponta Cavalcante, Lemos e Motta (2018). Porém, é extremamente necessário que a escola reconheça a importância das TIC para o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva, afetiva e social dos alunos.

São diversificadas as dificuldades encontradas em contexto de sala de aula, mais notadamente o uso da internet. Haja vista, é a tecnologia preferencial dos discentes, em afirmação, Gadotti (2013) aponta que o uso da Internet como suporte tem sido apontado como veículo preferencial dessa modalidade de ensino, beirando frequentemente um ufanismo tecnológico. Logo, para acontecer o uso desta ferramenta em sala, é preciso que o professor seja conhecedor do recurso e antes, trabalhe os lados positivos e negativos, mostrando que a internet tem muito a oferecer, não se limitando às redes sociais e jogos.

Com os avanços da tecnologia, pensa-se que o professor deve dominar o uso destes meios, e, é de grande relevância que ele seja realmente capaz de interdisciplinar as possibilidades, os conteúdos e os novos recursos tecnológicos. Ademais, Dioginis (2015), afirma que, as novas tecnologias despertam nos alunos maior interesse facilitando a aprendizagem, sendo possível desenvolver o aprendizado; possibilitam ver as imagens perfeitas, formas e exatidão, possível analisar, calcular, medir e registrar.

Para a concretização de uma aula com interatividade é considerável que se tenha um espaço de acordo com as necessidades de utilização tecnológica, que os alunos tenham um mínimo de conhecimento sobre os recursos e que os professores preparem os meios/estratégias para a utilização em sala de aula.

Nessa ótica, Faria (2004), corrobora ao afirmar que planejar uma aula com recursos de multimeios exige preparo do ambiente tecnológico, dos materiais que serão utilizados, dos conhecimentos prévios dos alunos para manusear estes recursos, do domínio da tecnologia por parte do professor, além de seleção e adequação dos recursos à clientela e aos objetivos propostos pela disciplina.

O conhecimento voltado às novas tecnologias é importante que seja uma vertente que todos estejam aptos, porém ainda há quem não domine, não existe um conhecimento integral sobre isso, uns acompanham, já outros não e, acomodam-se de acordo com o seu “tempo”, por isso, pesquisar e ir além em busca do aprender é necessário para a abordagem e utilização tecnológica. Em suma, Morin (2013) corrobora ao afirmar que, além disso, o novo saber, por não ter sido religado, não assimilado nem integrado. Paradoxalmente assiste-se ao agravamento da ignorância do todo, enquanto haja o conhecimento das partes.

Para os alunos, trabalhar com a tecnologia é algo atrativo e que dependendo de como seja abordada contribui para o seu aprendizado, abordando níveis conceituais que deixam os estudantes mais interessados e estimulados para a continuação das aulas.

2.3 Principais estratégias e uso de recursos didáticos e tecnológicos na alfabetização

A história da tecnologia está inteiramente ligada ao homem, são tão antigas quanto o ser humano. O seu uso deu-se início a partir das necessidades de o homem desenvolver habilidades, instrumentos e técnicas para sua sobrevivência (KENSKI, 2013). As tecnologias estão presentes em todos os momentos do desenvolvimento humano.

Sancho (2015) conceitua a tecnologia como um conjunto de conhecimentos que permite nossa intervenção no mundo, compreendendo ferramentas físicas, instrumentos psíquicos ou simbólicos, sociais ou organizadores. Por sua vez, Kenski (2013) afirma que as tecnologias englobam um conjunto de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu inventar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações.

Sob esta perspectiva, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como ferramenta de intervenção adentraram na sociedade com a introdução da internet, das telecomunicações e telefonia. De acordo com Oliveira e Moura (2015), a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) é definida como todos os meios técnicos usados para tratar a informação e auxiliar na comunicação, ou seja, TIC corresponde a todas as tecnologias que interferem e medeiam os processos informacionais e comunicativos dos seres

Para Kenski (2013) as tecnologias estão tão próximas e presentes que quase não são percebidas. Um exemplo para tal acontecimento, são os lápis, canetas, papéis, lousas entre outros que foram pensados e planejados para auxiliar no processo de ensino. Com a penetrabilidade da tecnologia nas atividades desenvolvidas pelos sujeitos, é difícil não pensar na educação e no processo educativo perante numerosas mudanças. A escola precisa se adaptar e ter um olhar atento as novas formas de aprender, e estar aberto a uma educação inovadora que com o apoio da tecnologia poderão tornar o processo de ensino-aprendizagem, mais flexível e integrado. (MORAN, 2016). Portanto, as tecnologias fornecem novas possibilidades, garante novos conhecimentos e está integrada a formação e a construção do sujeito, como aponta Ribeiro (2014)

Diante da nova realidade mundial, dos avanços das TIC e sobretudo da internet, no cotidiano das pessoas, tornou-se necessário repensar e refletir sobre a educação frente as inúmeras mudanças. As tecnologias quando introduzida no ambiente escolar oferece possibilidades e um espaço rico em aprendizagens significativas (MORAN, 2016).

A educação é o alicerce da formação humana, e que muitos meios são utilizados durante todo o processo de construção de conhecimento do mundo ao qual vivemos, a presença das TIC se torna cada vez mais indispensável nessa formação. As Tecnologias de informação e comunicação têm um papel importantíssimo na construção do conhecimento, já que estimula as múltiplas inteligências e facilita o processo educacional (GOMES, 2016)

Belloni (2012) enfatiza que “é fundamental reconhecer a importância das TIC e a urgência de criar conhecimentos e mecanismos que possibilite sua integração na educação”. A escola é um espaço de formação e transformação para todos os indivíduos, logo, não deve permanecer fechada a essa nova realidade tecnológica, já que a inserção da tecnologia no ambiente escolar favorece aprendizagem e potencializa o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Prediger (2015) destaca que o acesso às tecnologias proporciona muitas formas de aprender.

Para Moran (2016) “as tecnologias nos ajudam a realizar o que já fazemos ou desejamos”. Dessa forma, é necessário aceitar o novo e reconhecer que esses recursos são de suma importância para a formação dos alunos, uma vez que, desperta a curiosidade, interesse, promovendo aprendizagem e interatividade entre educando e docente. No entanto,

vale salientar que as TIC devem ser utilizadas com muita prudência para que de fato contribua com a aprendizagem do aluno, lembrando que o recurso tecnológico não é ponto principal no processo de ensino, porém uma ferramenta que pode auxiliar mediação entre educador, educando, ou seja, o professor é o mediador entre a criança e o conhecimento, sua forma de ensinar e passar conteúdo exige ampla prudência.

É extensa a discussão sobre a formação de professores, especificamente no tocante ao uso das tecnologias digitais na sala de aula. Diante do crescente avanço das tecnologias, o professor é obrigado a se capacitar para conseguir se adequar à nova forma de trabalho, conforme afirma Perrenoud (2013) que o professor não é apenas um conjunto de competências. É uma pessoa em relação e em evolução. Portanto, na sua formação, devem estar expressas as possibilidades de estar aberto a aprender.

Segundo Santos (2015, p.20) “o desempenho do professor é grandemente dependente de modelo de ensino internalizados ao longo de sua vida como estudante em contato estreito com professores” A grande dificuldade do professor em se adequar ao novo modelo de ensino envolvendo as tecnologias é que muitos seguem os ensinamentos dados pelos seus professores na época em que eram estudantes. Mas, a realidade das crianças de hoje, é bem diferente à daquela época.

Viana (2014, p. 19), diz que “a sociedade atual, vivencia uma realidade, onde as crianças nascem e crescem em contato com as tecnologias que estão ao seu alcance” e que estas novas tecnologias dão acesso, não somente a conhecimentos transmitidos por palavras, como também por sons, imagens, vídeos etc. As tecnologias digitais estão em todo nosso cotidiano.

Gomes (2016) explica que em praticamente todas as famílias se encontra um celular com WhatsApp, com câmeras digitais, onde fazem filmagens, celulares com cartão de memória onde repassam músicas, tiram fotos, enviam através de mensagens e assistem vídeos, recebem mensagens instantâneas, tablets, computadores com internet, onde fazem pesquisas, conversam pela webcam com pessoas há quilômetros de distância etc.

Pode-se visualizar então, que se depara com duas classes de personagens: o professor, que vem de uma cultura tecnológica mais arcaica e o aluno, que está atualizado com os imensos recursos da tecnologia digital.

Para Prensky (2015), a atual situação do professor que necessita se interagir com as novas tecnologias e o aluno totalmente capacitado com as mesmas, são caracterizados de duas formas: imigrantes digitais e nativos digitais, onde os imigrantes são os professores que necessitam se adaptar à nova realidade das tecnologias digitais e os nativos digitais, os alunos que já nascem em um mundo totalmente digital.

Freire (2016, p. 76), diz “o mundo não é. O mundo está sendo podemos dizer também que o professor não é, o professor está sendo”; por este motivo, a formação do professor deve ser de forma permanente, pois a todo instante surgem novos recursos, novas tecnologias e eles devem estar preparados para acompanharem estas evoluções tecnológicas.

Não somente a formação de professores é suficiente para resolver o problema; é necessário que eles tenham recursos digitais disponíveis para diversificar suas aulas e atrair os alunos. Segundo Santos (2015) afirma que,

Pode-se destacar como recursos tecnológicos de apoio ao professor dentro da sala de aula os: Recursos multimídias de áudio e vídeo, Data Show, notebook, TV, DVD, slides. Apesar de que estes recursos possam estar um pouco ultrapassados tecnologicamente para os alunos, dentro da sala de aula podem fa-

zer uma grande diferença, quando bem aplicados. Por exemplo: uma aula de inglês que seja ministrada pela professora e o livro didático apenas, terá uma absorção maior pelo aluno se for acrescentada pelo uso do vídeo e do DVD, onde eles poderão ouvir a pronúncia correta das palavras; isto, com certeza, chamará sua atenção. O slide pode ser utilizado para repassar diversos tipos de informações referentes a diversos assuntos, onde possa se ver além da parte teórica, as imagens, que com certeza, são melhores de se fixar do que apenas se ouvir em uma aula expositiva (SANTOS, 2015, p.56).

Estes recursos, apesar de ultrapassados para os alunos, fazem uma grande diferença na metodologia aplicada pelo professor dentro da sua aula. Segundo Kensky, (2017), é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça a diferença. Não basta usar a televisão ou o computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida.

Ultimamente tem se pesquisado inúmeras propostas estratégicas de cunho pedagógico com o intuito de motivar e envolver os alunos na pesquisa e incitá-los a participarem ativamente das discussões em pauta direcionadas em sala de aula. Muitos alunos utilizam a internet para inúmeros fins, inclusive para a realização de trabalhos escolares, porém, isso não significa o aprendizado de fato que colabore para a aquisição de competências de letramento.

Para Biancardi, Gonçalves e Espírito Santo (2015), a pesquisa escolar em tempo de transições dos processos de ensino e aprendizagem, precisa considerar e aprimorar a forma como os alunos usam a internet como recurso de pesquisa, caso contrário, ela será utilizada simplesmente como forma de copiar informações para os trabalhos solicitados pelos professores.

Por isso, Viana (2014) explica que é importante que sejam realizados estudos dirigidos, os quais deverão contribuir para a formação de um pensamento crítico, hipotético e dedutivo, o que só será possível através da prática da leitura. Um fator indispensável é a discussão do processo de ensino e aprendizagem, de modo a envolver os alunos nas elaborações e decisões das propostas.

Souza (2013) afirma que o computador na sala de aula deve ser um recurso a serviço de práticas pedagógicas e a partir de um planejamento pedagógico, o professor deve se organizar e através dos recursos da informática proporcionar aos seus alunos uma aula mais dinâmica, sem fugir do objetivo e conteúdo ora previstos.

Binotto (2014) fala que o processo de escolarização desdobra-se influenciado pelo conjunto de tecnologias da sociedade, e deve incorporar o uso dos softwares enquanto tecnologia digital, no sentido de possibilitar aos alfabetizando um processo de apropriação dos códigos iniciais da língua mediado por esses recursos tecnológicos, potencializar a leitura e a escrita, assim como desenvolver a (re)construção de outros conhecimentos importantes para a vida em sociedade e para os futuros anos de escolarização.

Souza (2013) declara que, Softwares educacionais, quando destinados às crianças em idade de alfabetização, podem apresentar propostas inovadoras, influenciadas pelas contribuições das recentes pesquisas da psicologia e da linguística. Diante dessa afirmação, podemos concluir que jogos educativos podem ser poderosos aliados para que os alunos possam compreender o sistema de escrita. Brincando, desde que com boa orientação, os alunos podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas.

Coscarelli (2015) afirma que o uso do computador é apenas uma estratégia para a

educação, no entanto, só trará bons resultados quando executado de forma consciente e planejada. Portanto, a máquina não substituirá o professor, pois é necessário que o professor se aproprie dos recursos que o computador pode ofertar de modo a contribuir com o seu trabalho e criar formas interessantes de como utilizá-lo.

Morellato et al., (2016) dizem que é sabido que existem vários programas desenvolvidos com fins educativos, entretanto falta parâmetros para orientar os professores na aplicação desses softwares dentro do contexto pedagógico em sala de aula. Dessa forma, a escolha do software educativo requer alguns quesitos que são indispensáveis, como por exemplo, o fator pedagógico de integração curricular. Ou seja, a forma como serão utilizados os softwares educativos precisa estar fundamentada em uma proposta pedagógica, de modo a construir e organizar o raciocínio para que possa refletir sobre a aprendizagem do aluno.

Behrens (2015) relata a importância de salientar que cada professor possui a sua própria opção pedagógica. Logo, ele provavelmente deverá optar por um software que mais se adeque à sua realidade, bem como, a realidade dos seus alunos. A escolha do software educativo também deve estar de acordo com o perfil cognitivo dos estudantes, pois somente dessa forma haverá uma maior participação e interação entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Oliveira (2017), Sancho (2018) e Vieira (2018) classificam os diversos tipos de softwares educativos de acordo com a sua utilização como recurso didático. São eles: instrução programada, tutorial, programação, aplicativos e jogo educativo. A instrução programada diz respeito a um programa de computador que se caracteriza por ajudar o aluno a memorizar os conteúdos, propício para trabalhar as operações aritméticas, vocabulário de línguas estrangeiras e ortografia.

Oliveira (2017) afirma que esse método é pouco criativo e necessita que cada aluno tenha acesso a um computador, além de não proporcionar uma interação entre os alunos. Dessa forma, essa ferramenta colabora com o processo da alfabetização

Portanto, compreende-se que a inserção da tecnologia no ensino aprendizagem, deve ser um aliado, de modo a proporcionar um processo diversificado, instigando os alunos ao conflito de ideias e opiniões, como também no ato de saber interpretar os conceitos inerentes aos conteúdos estabelecidos pelo educador. O aluno deve, através dessa tecnologia inovadora no contexto educacional, compreender as diversas possibilidades que esse recurso traz.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou entender o contexto desse estudo que destaca a relevância e o potencial da tecnologia como uma ferramenta pedagógica no processo de alfabetização. Ao longo deste trabalho, explora-se como a tecnologia pode ser usada de maneira eficaz para aprimorar a educação e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em alunos em fase de alfabetização.

No primeiro capítulo se observa como ao longo dos séculos, a alfabetização passou por diversas fases, desde os primeiros sistemas de escrita até os métodos modernos. Compreender essa evolução ajuda a considerar a importância da alfabetização como uma habilidade fundamental para a participação efetiva na sociedade.

No segundo capítulo ressalta sobre o uso da tecnologia e os desafios enfrentados pelos docentes como prática pedagógica que traz consideráveis benefícios para o aprendiza-

do, mas também implica desafios significativos. É crucial que os docentes recebam apoio, formação e recursos adequados para enfrentar esses desafios e aproveitar ao máximo o potencial da tecnologia na educação.

O terceiro capítulo desta pesquisa destaca que as estratégias e o uso de recursos didáticos e tecnológicos na alfabetização desempenham um papel fundamental na promoção de um aprendizado eficaz e envolvente para as crianças em idade de alfabetização. O uso de tecnologia e recursos didáticos permite que os professores personalizem o ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos.

Dessa forma, entende-se que é necessário entender que as ferramentas tecnológicas também facilitam o acompanhamento do progresso dos alunos e a avaliação de suas habilidades de alfabetização. Isso permite que os docentes identifiquem áreas que necessitam de reforço e ajuste em suas estratégias de ensino.

Referências

- BARRÉRE, Eduardo. Videoaulas: aspectos técnicos, pedagógicos, aplicações e bricolagem. **Jornada de Atualização em Informática na Educação**, v. 3, n. 1, 2014.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2015
- BIANCARDI, A. M. R.; GONÇALVES, A. C.; ESPÍRITO SANTO, E. L. **A pesquisa escolar em tempo de transição: estudo de caso**. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, 19, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2013
- BREDARIOLI, Cláudia Maria Moraes. Do Ensino Remoto Emergencial à Educação Digital em Rede por Meio de Metodologias Ativas na Pandemia. Intercom: São Paulo, 2020
- CASCARELLI. C.V.:. **Viciados em F7?** Nossa resposta ao JB. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/143306784/Viciados-Em-f7>. Acesso em 05 de Out de 2016.
- DIOGINIS, Maria Lucineide et al. As novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem. **Colloquium Humanarum**, vol.12, n. Especial: Paraguai, 2015
- DIOGINIS, Maria Lucineide et al. **As novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem**. Colloquium Humanarum, vol.12, n. Especial: Paraguai, 2015.
- ELIAS, Marisa Del Cioppo. **De Emílio à Emília: a trajetória da alfabetização**. São Paulo: Spicion, 2015.
- FARIA, E. T. **O professor e as novas tecnologias**. Ser professor, v. 5, p. 57-72, 2014.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 2016
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva, 2013
- GOMES, Suzana dos Santos. Infância e Tecnologias. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016. Cap. 9. p. 145-158.
- JARDIM, L. A.; CECÍLIO, W. A. G. **Tecnologias educacionais: aspectos positivos e negativos em sala de aula**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p. 02-14, 2013.
- KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação. Campinas: Papyrus, 2013
- LAROCA, P., SAVELLI, L. **Psicologia e Alfabetização: Retratos da Psicologia nos movimentos da alfabetização**. In: Alfabetização e Letramento, Campinas. São Paulo, Komedi, 2015
- MARROU, H. **História da educação na antiguidade**. São Paulo: Herder, 2013
- MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação docente e as novas tecnologias**. Brasília, 2018.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.** In: MORAN, J. M. I.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 12. ed., Campinas, SP: Papirus. 2016. p.11-66.

MORELLATO, C.; FELIPPIM, M. C. T.; PASSERINO, L. M.; GELLER, M. **Softwares educacionais e a educação especial:** refletindo sobre aspectos pedagógicos. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 1-10, jul. 2016

MORIN, Edgar . Os sete saberes necessários à educação do futuro / Edgar Morin ; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; **revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho.** – 2. ed. – São Paulo: Cortez ; Brasília, DF : UNESCO,2013

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 329-341, 2013.

OLIVEIRA, Cláudio de; MOURA, Samuel Pedrosa. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p.75-95, jan. 2015

OLIVEIRA, J. S. de. Professor X TICS: dificuldades ou comodismo. **Diálogos Educacionais em Revista**, v. 3, n. 1, p. 99-111, 2017

PREDIGER, Joice. **A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação Infantil.** 2015. 40 f. TCC (Graduação) - Curso de Especialização em Mídias na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. Tradução do artigo” Digital natives, digital immigrants”, cedida por Roberta de Moraes Jesus de Souza: professora, tradutora e mestrandia em educação pela UCG. **On the Horizon, NCB University Press**, v. 9, n. 5, 2015

RIBEIRO, Otacílio José. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Cap. 5. p. 85-97.

SANCHO, J. M. **A tecnologia:** um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: _____ (Org.) Para uma Tecnologia Educacional. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2018. p. 23-49.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento:** caderno do professor / Magda Becker Soares; Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

SOUZA, Kessylen Carvalho Cardoso Lopes de; et al. “De repente, professor digital”: percepções de professores alfabetizadores sobre o ensino remoto. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro: 2013.

VIANA, M. A. P. **Internet na Educação:** Novas formas de aprender, necessidades e competências no fazer pedagógico. In: MERCADO, L. P. L. (Org.) Tendências na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação. Maceió: EDUFAL, 2014 228p.

16

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A APRENDIZAGEM
NO CONTEXTO ESCOLAR**

**INCLUSIVE EDUCATION AND LEARNING IN THE SCHOOL
CONTEXT**

Yolanda Miranda

Resumo

A educação é base para o avanço da sociedade, com isso em mente torna-se salutar produções sobre o contexto escolar, suas realidades, problemáticas e possibilidades para avanço e melhora do sistema educacional. Dito isto, a pesquisa aqui desenvolvida versa sobre uma modalidade específica do ensino, a Educação Inclusiva, vemos a necessidade de analisar e debater as estruturas e realidades dessa modalidade à luz do trabalho do psicopedagogo. Sendo assim, a pesquisa tem por objetivo observar o papel do pedagogo para o acesso e qualidade da Educação Inclusiva e Especial como participante da equipe de Atendimento Educacional Especializado. Para tanto, a investigação se deu pela Revisão Sistemática de Literatura, ou seja, nos debruçamos nas pesquisas acadêmicas feitas sobre educação inclusiva, educação e psicopedagogia somada à análise documental das três principais legislações que versam sobre a educação inclusiva: Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006); política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC 2008 e atualização em 2019); Lei Brasileira de Inclusão (2015). Temos como resultados a necessidade do trabalho do psicopedagogo junto da Equipe Interdisciplinar como agente de desenvolvimento, qualidade e sucesso da Educação Inclusiva, sendo necessário maior amparo, apoio e estrutura para sua feitura.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Psicopedagogo.

Abstract

Education is the basis for the advancement of society, with this in mind it is beneficial to produce Productions about the school contexto, its realities, problems and possibilities for advancement and improvement of the educational system. That said, the research developed here delas with a specific teaching modality, Inclusive Education, we see the need to analyze and debate the structures and realities of this modality in light of the psychopedagogue. Therefore, the research aims to observe the role of the pedagogue in acess and quality of Inclusive and Special Education as a participant in the Specialized Educational Service team. To this end, the investigation was carried out through the Systematic Literature Review, that is, we focused on academic research carried out on inclusive education, education and psychopedagogy in addition to the documentary analysis of the three main pieces of legislation that deal with inclusive education: Convention on the Rights of Persons with Disability (UM, 2006), Special Education Policy from the Perspective of Inclusive Education (MEC, 2008 and updated in 2019); Brazilian Inclusion Law (2015). The result is the need for the psychopedagogue to work with interdisciplinary team as na agent for the development, quality and sucess of inclusive education, requiring greater support, support and structure for its implementation.

Keywords: Inclusive Education. Specialized Educational Service. Psychopedagogue.

1. INTRODUÇÃO

A educação para todos é um direito garantido em nossa Constituição Federal (1988), quando tratamos de acesso e permanência e na garantia da educação para todos, devemos pensar de fato em todos os cidadãos. Porém, sabemos que a realidade da educação brasileira está distante de apresentar tal garantia, ainda mais se pensarmos no acesso à educação de qualidade para pessoas com deficiência.

Sabe-se que a Psicopedagogia é uma área de estudo e atuação que se concentra na compreensão e na intervenção nos processos de aprendizagem. Ela combina princípios da Psicologia e da Pedagogia para ajudar a identificar e dedicar-se às dificuldades de aprendizagem, tanto em crianças quanto em adultos. Sendo o principal objetivo da Psicopedagogia; facilitar o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais eficaz e adaptado às necessidades individuais dos estudantes.

A produção acadêmica na área dos estudos sobre educação revela uma lacuna entre os direitos estabelecidos por lei e a realidade nas escolas. Integrando teoria e prática, podemos aprimorar nossa abordagem pedagógica. No contexto da Educação Especial, enfatizamos a importância da formação contínua para os profissionais, visando melhorar suas habilidades. Além disso, ressaltamos a necessidade de compartilhar conhecimentos sobre legislação, regulamentos e métodos, buscando garantir a qualidade e o direito à educação para todos os estudantes.

Dessa forma a pesquisa se justifica pela necessidade de nos debruçarmos sobre as realidades no contexto educacional e observar mais atentamente como se desenvolve (ou deveria) a educação inclusiva, sua importância e o trabalho do psicopedagogo. Assim sendo, a pesquisa desenvolvida demonstra as dificuldades, cotidianos e possibilidades para desenvolver da melhor forma a educação inclusiva, importando-se no diálogo entre o concreto e o empírico, justificando-se por retratar o cotidiano e suas reflexões acerca da educação inclusiva, pretendendo garantir uma interlocução e análise do leitor para a temática da educação inclusiva.

Assim, pretendemos responder uma questão base: qual a importância do psicopedagogo para que a educação inclusiva seja realidade no sistema de ensino? Logo, pretendemos entender em primeiro momento o como se dá a educação inclusiva, seus parâmetros e organização, para, a partir disso, entender o papel do psicopedagogo nessa modalidade de ensino.

Por entender essa necessidade, o presente projeto teve como objetivo, analisar a importância da Psicopedagogia para que a Educação Especial seja realidade na educação brasileira, deste modo pretendemos entender com afinco o que é a educação especial e inclusiva, conhecer as legislações que garantem o Atendimento Educacional Especializado – AEE, além de identificar o trabalho específico dos psicopedagogos para assegurar qualidade e sucesso do AEE. Além de avaliarmos os direitos dos alunos na perspectiva de buscarmos políticas públicas educacionais para o enfrentamento e combate a evasão e exclusão escolar, bem como a identificação e divulgação das atribuições dos psicopedagogos na Educação Especial.

Esta pesquisa é de natureza descritivo-analítica e baseou-se em uma Revisão Sistemática de Literatura- RSL. Utilizamos como método o materialismo histórico-dialético, esse enfoque nos permitiu analisar a historicidade subjacente à inclusão escolar. O levantamento bibliográfico foi realizado em obras secundárias, tais como livros que abrangem

a temática da educação especial, além de periódicos em ambiente virtual da área da educação, utilizando os mesmos descritores assim como contexto histórico da educação especial e inclusão escolar.

A organização deste trabalho contempla três capítulos, sendo que o primeiro se refere ao processo histórico da inclusão escolar, sobretudo a diferença entre educação inclusiva e educação especial, bem como a diferença entre integração e inclusão, a fim de entender o contexto da modalidade de ensino e suas principais características. No segundo capítulo buscou-se compreender a legislação que garante a Educação Inclusiva e o trabalho do psicopedagogo e por fim o terceiro capítulo que destaca os dados da pesquisa, assim como a atuação dos psicopedagogos na educação especial.

Diante do exposto sobre a educação especial, entende-se a importância do profissional da psicopedagogia, visto que compreendemos que as escolas contemporâneas enfrentam diversos desafios. Lidar com as dificuldades de aprendizagem requer a presença de profissionais de educação capacitados para oferecer um ensino de alta qualidade. Além disso, é essencial que o psicopedagogo integre essa equipe, colaborando eficazmente com aqueles que necessitam de apoio para garantir a continuidade do processo educacional.

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial é uma modalidade do Ensino que garante o acesso, a permanência e a qualidade do processo de ensino aprendizagem para todos, especificamente para as pessoas com deficiência (PCD). Dessa forma, a educação especial se apresenta como uma política educacional que assegura uma organização específica para que os educandos com deficiências possam adquirir o conhecimento escolar.

Viabilizando o direito à educação que é disposto na Constituição Federal de 1988, a educação especial se faz como suporte para que todos, sem exceção, possam acessar tal direito, garantindo para além da educação formal-escolar, a garantia de outros direitos como acesso à informação, cidadania, ingresso à outras políticas públicas tais como: alimentação, transporte, lazer etc., além de afirmar a cidadania para essa comunidade.

Dito isto, a educação especial demarca a importância da inclusão de todos, e como o Estado deve proporcionar a igualdade a partir desse direito, assim sendo, é também o Estado que deve criar possibilidades, rearranjos, ferramentas para que o acesso, permanência e qualidade de ensino sejam alcançadas, e principalmente almeje o sucesso escolar dos educandos com deficiência.

Assim, Machado (2003) aponta para a necessidade de uma política educacional na área de educação inclusiva seja construído a partir do trabalho coletivo dos profissionais da área de educação, mais profissionais da área da saúde, a família e a comunidade, articulando as mais variadas esferas do poder público, tendo como objetivo a construção de mecanismos e estratégias necessários para o alcance da educação pelos educandos com deficiência.

É importante pontuar que há a Educação Especial e Educação Inclusiva, ambas caminham juntas, mas existem algumas distinções que são necessárias para entender o uso de cada termo e sua complexidade e necessidade de entendimento.

Segundo Kassir (2011), somente a partir da Declaração de Jomtien (1990), foi de fato estabelecido um conceito de Educação para Todos, e posteriormente, na Declaração de Salamanca (1994) as questões voltadas à educação especial passaram a ter um tratamento diferenciado, momento em que estes indivíduos começaram a ser atendidos na classe co-

num, levando em conta suas particularidades e potencialidades. Houve nesse momento uma proposta de integração dos educandos com deficiência nas salas regulares de ensino.

Importante pontuar aqui que esses dois eventos em específico que deu início a um debate conciso sobre as necessidades especiais na educação e como essas necessidades devem ser atendidas e assistidas pela rede de ensino, dessa forma foi apenas na década de 1990 que os diálogos e construção de ferramentas para a Educação Especial começou a se produzir de fato, e apenas agora que essas políticas e instrumentos tem sido visto de forma ainda espaçada.

Além disso, foi também a partir da década de 1990 que começou a exigir um processo de inclusão e não de integração dos educandos com deficiência, ou seja, que não apenas eles fossem inseridos nas salas regulares, mas que houvesse todo um projeto educacional que garantisse o processo de ensino aprendizagem para essa comunidade. Dessa forma, os movimentos sociais passaram a pressionar por um planejamento educacional, curricular, estético e estrutural que garantisse não apenas a inserção desses alunos, mas ferramentas pedagógicas, teóricas e práticas para que todos tivessem acesso e qualidade no ensino.

Assim, a partir desse movimento de familiares, professores, gestores e comunidade que tornou possível a criação de documentos e legislação que obrigasse todas as escolas a se programar para atender com qualidade a comunidade deficiente, seja qual for a deficiência.

Assim temos a partir da LDB (9394/96), Kassar (2011) aponta que a

Educação Especial: Modalidade de educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (2011, p.39)

Dessa forma, a LDB se posiciona na qualidade de que a Educação Especial seja tratada como modalidade (assim como educação do campo, EJA etc.), garantindo sua atuação em todos os anos e fases escolares de maneira transversal, ou seja, esteja presente em todos os âmbitos educacionais. Como apresentado na imagem a seguir:



Figura 1. Educação Especial

Fonte: UNESCO (2003)

Logo, a Educação Especial, como modalidade, faz referência a todos os procedimentos e estratégias necessárias para que os alunos deficientes possam ter a garantia do ensino resguardado, tendo acolhimento e adaptações necessárias para atingir o objetivo. Nesse caminho a educação inclusiva não é uma modalidade de ensino, mas sim procedimento metodológico dentro da educação básica.

Quando pensamos nos documentos educacionais, a educação inclusiva abrange a diversidade existente nas escolas, assim, ela não se refere apenas à comunidade deficiente, mas sim à toda multiplicidade apresentada na escola, para tanto temos também a pluralidade de raça, etnia, religião etc. Assim, a educação inclusiva objetiva um conjunto de ações que torne o ambiente escolar um espaço de confluência das mais variadas multiplicidades.

Desse modo,

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), LDB 9394/96, é promulgada, propondo a adequação das escolas brasileiras para atender satisfatoriamente todas as crianças. Diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar (KASSAR, 2011, p.71).

Assim, fica claro que a educação especial faz parte da educação inclusiva, a fim de garantir um espaço de aprendizagem, respeito mútuo, entendimento das diversidades e das necessidades de cada um e de todos. Partindo desse pressuposto e das diferenças entre a Educação Inclusiva e Especial, há uma necessidade de organizar e planejar a rede de ensino para melhor atender os educandos com deficiência. Dessa maneira, vários decretos, leis e portarias foram promulgadas e apresentadas com o propósito de criar na escola o ambiente mais propício para as necessidades de cada educando.

Logo, temos toda uma política educacional voltada ao atendimento desse público em específico, construindo todo um material para garantia e organização legal dessa modalidade de ensino, temos: Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006); política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC 2008 e atualização em 2019); Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Sabendo da importância desses marcos legais o próximo capítulo versará sobre essas políticas de educação especial e inclusão dos educandos com deficiência, a fim de entendermos melhor a luta por uma educação igualitária e também os procedimentos e métodos para esta ser alcançada na seção seguinte apresentaremos e analisaremos essas políticas, dando um olhar especial no Atendimento Educacional Especializado, na figura das equipes de atendimento e a importância do psicopedagogo para o sucesso da educação especial.

3. MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nessa seção abordaremos os principais documentos que versam sobre a Educação Especial, sejam eles: Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006); Lei Brasileira de Inclusão, N°13146 (2015); política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC 2008 e atualização em 2019). Destacando em especial os dois últimos documentos, dando início ao debate sobre a equipe de Atendimento Educacional Especializado, que inclui (ou deveria incluir) o psicopedagogo.

A sociedade contemporânea se organiza a partir de leis e regimentos sejam eles le-

gais, sociais e/ou culturais. É dessa forma que os Estados Nacionais planejam e apontam sua coordenação, fixando direitos e deveres a todos os cidadãos. Quando tratamos da educação nacional, há um corpo documental que rege os seus princípios, organização, objetivos e finalidades.

Dessa forma temos todo um aparato legal que discrimine como, porque, quando e como a rede de ensino deve funcionar, dito isto, os principais documentos que regem a educação brasileira são: Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), a Base Nacional Comum Curricular (2019, a mais atualizada), o Plano Nacional de Educação (2014) e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

É perceptível uma relação e entrelaçamento entre esses documentos, uma vez que a LDB serve como um guarda-chuva e direcionador para os demais documentos, onde cada um versa, a partir da LDB, sobre questões mais específicas que tratam do cotidiano educacionais: currículo, organização de horários, direitos e deveres dos educadores e educandos, as modalidades do ensino, regimentos internos e externos etc.

Assim, a BNCC¹, para a educação especial, apresenta em vários pontos como as aprendizagens devem ser acessados por todos, como essas competências devem ser disponibilizadas pelo Estado a fim de garantir o direito à educação, sem exceção. Temos na competência 4, o uso de diferentes linguagens- verbal (oral, visual, Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital, o que possibilita uma diversidade de apreensão das aprendizagens. Temos também na competência 9, o incentivo à empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação, ações que garantem um ambiente saudável, respeitável e que entende as diferenças como potência de aprendizagem. De forma, rasa e tangencial, a BNCC promove o respeito, a educação inclusiva e a valorização da diversidade presente nas escolas.

Já o Plano Nacional, para a realidade dos educandos com deficiência pontua em sua quarta meta que toda população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação deve ter acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recurso multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos e conveniados. (BRASIL, 2014)

Visto de forma geral há dentro dos documentos de primeira ordem uma valorização e importância da educação especial se fazer realidade nas escolas, para tanto esses documentos versam de maneira mais geral a educação especial, valendo-se do princípio constitucional de que a educação é um direito de todos. Assim, o texto versa mais propriamente sobre a educação inclusiva, uma vez que trata da inclusão de temas e das diferenças como construtores de aprendizagens e que, de todo modo, fala sobre educação especial, Mazzotta aplica que

a educação especial está [...] baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação de serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas sejam (MAZZOTTA, 1982, p.10).

Já as legislações específicas para a educação especial temos políticas que tratam diretamente das problemáticas, realidades e possibilidades para a garantia da educação especial. Assim temos a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, a partir da Organização das Nações Unidas- ONU, que formam um grupo de países (desenvolvidos

1 A BNCC garante os direitos de aprendizagem e desenvolvimento presente nas competências gerais a todos os educandos, sem exceção.

ou em desenvolvimento) para traçar metas e planos para atingir a paz e os direitos básicos de toda nação.

A ONU durante anos vem tratando e produzindo documentos que versam sobre os direitos humanos básicos e para além disso demarcam ações, planos e metas para que avancemos no acesso e ampliação de direitos. Dito isto, a ONU também faz ações em direção dos direitos das pessoas com deficiência, visto que por muito tempo e ainda hoje essa comunidade é marginalizada socialmente, muitas vezes vista e entendida como sem cidadania, direitos, deveres e ação para alcançar tais garantias constitucionais, sociais e legais.

Já a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, demarcam, em primeiro lugar, a consciência dessas nações perante a necessidade de atuar para garantir os direitos das pessoas com deficiência, assim como a necessidade da união entre os países e a garantia da execução dos planos para que essa comunidade atinja seus direitos e por fim, o bem viver.

A convenção contou com 192 países membros da ONU e centenas de representantes civis por todo o mundo. Ao aderir à Convenção, os países se responsabilizam com as diretrizes e protocolos da ONU e também da Declaração Universal dos Direitos Humanos e devem seguir, a partir de suas realidades, todas as práticas para inserção e equidade de pessoas com deficiência à sociedade.

Assim, temos o Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que traça como propósito: “Promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.” (ONU, 2006, BRASIL, p.16)

Entendendo a pessoa como deficiência como

aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, BRASIL, 2006, p.16).

Nota-se a partir dos trechos citados a importância e a garantia de participação plena, ou seja, com mesmos direitos, deveres, acesso, permanência, estrutura para atingir o mais alto grau de plenitude da cidadania e do bem comum. Lutando, assim, contra todo tipo de discriminação para com as pessoas com deficiência e para além criando possibilidades para a extinção de tais discriminações. Levando em consideração ao longo de todo texto os princípios da Declaração dos Direitos Humanos, como respeito, dignidade, plena participação, inclusão, acessibilidade, igualdade etc.

Em seu Artigo 24, que rege especificamente a Educação para as pessoas com deficiência temos:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda vida.

Para a realização desse direito os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional em qualquer fase escolar; acesso desde o primário de forma inclusiva, obrigatória e gratuita; adaptações razoáveis de acor-

do com as necessidades; apoio do sistema educacional; medidas de apoio individualizadas sejam efetivadas para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social do educando com deficiência

Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade.

A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braile, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência

Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (ONU, 2006, BRASIL, 2007, p.28-29).

Observa-se dessa forma que o documento trata especificamente dos direitos inerentes ao ser humano, o que por si só é uma vitória para a sociedade uma vez que a ONU e os países membros reconhecem a humanidade, dignidade, cidadania, direitos e deveres com essas comunidades, porém o documento apenas incentiva as ações, pouco cobra, obriga, assim, está mais no sentido de diretrizes, direcionamento com pouco aprofundamento ou como de fato essas ações se tornariam políticas sociais de acesso.

Com o avanço no debate sobre inclusão, discriminação e educação outros documentos foram construídos e pensados a fim de garantir cidadania plena para essa comunidade. Assim a Lei Brasileira de Inclusão se construiu, com objetivo de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadã (BRASIL, 2015).

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 institui assim o Estatuto da Pessoa com Deficiência e já no seu 1º parágrafo pontua a importância da equipe multidisciplinar, demarcando a importância desta para a avaliação da deficiência, pois só com a equipe e a interdisciplinaridade se alcançará ao diagnóstico completo levando em consideração os impedimentos físicos, fatores socioambientais, psicológicos e pessoais e também a restrição social (BRASIL, 2015).

Na seção que trata especificamente a educação (Capítulo IV – Do direito à educação), lê-se:

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, p.9).

Seguindo uma série de competência por parte do Estado, seguido pela família e por fim o sistema educacional, essas três instâncias devem cumprir com seus devidos deveres a fim de contemplar de maneira obrigatória, equitativa e com qualidade a aprendizagem dos educandos com deficiência, seja qual for.

Assim, temos que o Estado deve priorizar, garantir e manter o educando com deficiência na escola; proteger, com políticas públicas o desenvolvimento deste; ofertar educação bilíngue, Braille e Libras; incentivar pesquisas na área de educação inclusiva; garantir atualização e formulação de políticas educativas, metodológicas e pedagógicas para que a inclusão se faça; garantir a formação continuada para os profissionais da educação; ofertar apoio escolar; os pais devem garantir a matrícula, assim como a participação nos colegiados, secretarias e organização escolar, tal como a sociedade que deve prezar e assegurar o acesso e permanência dos alunos com deficiência na rede de ensino.

O texto segue do Artigo 27 ao 30, recomendando, obrigando e assegurando que os sistemas de ensino se qualificarão em estrutura física, pedagógica, metodológica e política para garantir o ensino de qualidade e equidade para todos os alunos, sem exceção, soma-se a isso a necessidade de um ambiente livre de discriminação. Com um texto muito parecido à Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ambos se complementam e direcionam ações para que a educação, como um direito, seja garantida para a comunidade deficiente.

Já o documento nomeado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva versa de forma mais aprofundada e direta nas ações específicas do Estado, comunidade escolar e civil para que a Educação Especial e Inclusiva aconteça de fato. Essa política vem a somar com os demais documentos e criar diretivas para a elaboração de ações que visem a melhoria e evolução nas práticas educativas, pois ainda hoje (mesmo com alguns avanços) os dados mostram que a inclusão ainda caminha a passos lentos.

Vejamos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidades nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14).

Frisamos que de acordo com esse documento há uma ampliação do grupo que deve ser atendido e entendido como comunidade deficiente e como comunidade que necessita de um atendimento específico por possuir traços específicos (social, motor, intelectual) que demandam ações e adequações específicas para a garantia do direito à educação. Assim temos então os transtornos globais do desenvolvimento- TGD, que são um conjunto de distúrbios que afetam a sociabilidade do indivíduo, tais como: transtorno do espectro autista (TEA), Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância etc. que afetam também no ensino aprendizagem, além de incluir também os educandos com altas habilidades e superdotação.

Para além dessa ampliação, nota-se também, a importância de uma reestruturação

de todo o sistema educacional, ou seja, para além de garantir a matrícula/o acesso, é necessário que sejam repensadas as metodologias, a estrutura física das escolas, as práticas pedagógicas, as avaliações, os livros didáticos, uma vez que a inclusão não é apenas garantir a presença dos educandos com deficiência nas escolas, mas garantir sua aprendizagem, sociabilidade, avaliação de acordo com as possibilidades individuais, representatividade, assim de fato a educação será inclusiva.

De acordo com vários autores (Monteiro, 2003; Rodrigues, 2007; Sanches 2005) apontam que o movimento para a escola inclusiva defende que todas as crianças e jovens, independentemente das deficiências e realidades específicas, podem e devem ser aceitos pela escola regular e encontrar propósito a partir da educação para o desenvolvimento do seu bem estar e bem viver. Para tal, é necessário que o sistema de ensino leve em consideração as habilidades, competências e barreiras presentes na educação.

Ao longo de todo texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pontua diretrizes para que a educação de qualidade atinja a todos os educandos, em especial as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação/altas habilidades, ainda que o texto tenha algumas contrariedades como o uso do contraturno como ação prioritária do atendimento especializado o que acaba por distanciar o atendimento de uma política educacional, destinando-o apenas para “tratamento” das dificuldades observadas no turno escolar. Além disso não garante a transdisciplinaridade, onde a equipe de atendimento especializado não participa ativamente do momento de aprendizagem, na reflexão de Lacerda (2007),

a política de 2008, portanto, descreve que o serviço educacional de fato especializado não se dá transversalmente, atravessando toda a experiência escolar do educando, mas se limita a um atendimento de contraturno, que normalmente é de 40 minutos a 4 horas semanais, a depender do quão rica é a prefeitura, o que faz como que, em casos de Transtorno do Espectro Autista, por exemplo se realize uma intervenção, ainda que metodologicamente perfeitamente alinhada com as melhores evidências científicas produzidas no mundo, ineficaz pela baixa carga horária dispendida (LACERDA,2007, p.6).

Claramente há uma falta de conexão entre os documentos e a necessidade dos educandos com deficiência, é de suma importância que os documentos possam garantir a melhor qualidade seja no turno escolar, somado ao contraturno. Dito isto, a Política Nacional de Educação Especial acaba por aprofundar as necessidades da comunidade deficiente, e além disso inclui os demais educandos que tem alguma dificuldade de aprendizagem e/ou social. Porém, precisamos avançar mais, há políticas, diretrizes, leis, mas que ainda não são realidades nas secretarias dos estados e municípios brasileiros o que dificulta o acesso, a permanência e atualização dos sistemas de ensino.

Dessa forma, inclusão como prática social que deve estar presente em todos os ambientes, e no que se refere à educação, deve estar associado à realidade das escolas e dos sistemas de ensino e principalmente sendo avaliadas e fiscalizadas para garantir a eficácia da inclusão e do atendimento especializado.

Foi justamente dessa movimentação social que a Lei 13.935/2019² foi concebida, a Lei dispõe que:

2 Essa lei se apresenta em complemento à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, jan. 2008. Garantindo Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, criando assim uma modalidade de ensino específica para a comunidade com deficiências.

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais;

§1º as equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais;

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino;

Art. 2º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições;

Art. 3º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2019).

Visto o disposto em lei, a proposta se concebe a fim de entender a importância de uma equipe de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para garantir a qualidade no processo de ensino aprendizagem. Assim a equipe multiprofissional, atende de forma específica e em conjunto para criar possibilidades, atividades, terapias garantindo o ensino dos alunos com deficiência.

A equipe especializada é trazida também nos outros documentos aqui citados e em tantos outros, porém o peso de uma lei gera mudanças e maior obrigatoriedade para que o AEE se faça realidade nas escolas. Dessa forma, a lei para além de pontuar a importância do atendimento especializado, cria maneiras e regras para ser efetivada, e por outro lado, a falta de efetividade gera um processo judicial. O peso da lei acelera o processo de mudança e adequação para a educação inclusiva e especial.

Justamente com o advento da lei, a equipe de atendimento especializado tem se apresentado de maneira qualitativa e quantitativa nas escolas, assim, as escolas que tem o AEE como realidade vivem constantemente com os mais diversos profissionais, e assim garante uma qualidade maior na aprendizagem dos alunos com deficiência e para além disso, a equipe de AEE garante o acesso à educação, também a diminuição de repetência, de evasão e ampliação as sociabilidade tão necessária para o fim da discriminação. E é nesse lugar político, ativo, profissional e social que o psicopedagogo se apresenta para ser o fio condutor entre os documentos, a lei, o sistema de ensino e a qualidade do atendimento especializado.

4. A PSICOPEDAGOGIA COMO GARANTIA DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A Psicopedagogia é a área do conhecimento que estuda a aprendizagem nas diferentes relações e circunstâncias. É na psicopedagogia que se analisa as fases da aprendizagem, as relações com os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, prevendo e ajudando na melhoria do processo de ensino aprendizagem.

Quando tratamos especificamente da educação de pessoas com deficiência o psicopedagogo se faz essencial para o sucesso da aprendizagem dessa comunidade. Importante pontuar que o psicopedagogo é importante para toda estrutura escolar, curricular, pedagógica etc. e não deve ser resumido ao trabalho específico da educação especial e inclusiva. No entanto, se torna ainda mais indispensável quando a educação especial e inclusiva se faz presente na construção do sistema escolar.

Tanto que a partir da promoção da inclusão, surgiu a psicopedagogia para preencher a lacuna entre o atendimento clínico/psicológico do sujeito com deficiência não só trabalhando com essas pessoas, mas também prevenindo possíveis dificuldades e orientando, apoiando e formulando o desenvolvimento global, de estratégias de assuntos de aprendizagem.

Weiss (2015) aponta que “a psicopedagogia visa melhorar a relação entre os alunos e a aprendizagem”, dessa forma o psicopedagogo nas palavras de Weiss deve levar o educando ao seu potencial máximo de aprendizagem, despertar o desejo e garantir que as ferramentas e didáticas necessárias serão disponibilizadas para os educandos.

A psicopedagogia nasceu da fronteira entre pedagogia e psicologia “o termo psicopedagogia tem três conotações: como prática, como campo de investigação do comportamento de aprendizagem e como (objetivo) conhecimento científico” (BOSSA, 1994). Ou seja, a Psicopedagogia surge justamente pela necessidade de entender de forma mais clara a relação entre o processo de aprendizagem com as demais áreas que garantem ou não a qualidade dessa aprendizagem. Portanto, para entender as dificuldades e os problemas da aprendizagem a Psicopedagogia se fez, por isso o trabalho dos psicopedagogos é crucial para o sucesso da aprendizagem especificamente para os educandos com deficiência, seja ela qual for.

Porto (2011), destacou que “os conhecimentos específicos da psicologia e da pedagogia não bastam para formar um sistema teórico da psicopedagogia, pelo que se volta para outros campos como a linguística, a psicanálise, a filosofia e a neurologia”. Nessa pontuação, Porto coloca as várias dimensões da aprendizagem e como a Psicopedagogia tem em seu cerne a inter e transdisciplinaridade, assim garante que um grupo de profissionais capacitados e de conhecimentos abrangentes possa agir e interferir na qualidade da aprendizagem.

Assim temos que o psicopedagogo é “um profissional pós-graduado, especialista na identificação e na resolução dos problemas no processo de aprender. E tem o objetivo de intervir no processo de aprendizagem para potencializar ou sanar as mais diversas dificuldades de aprendizagem” (RODRIGUES, 2007, p.10). Bossa (2000) dista que a Psicopedagogia estuda as principais características da aprendizagem, como se aprende, como essa aprendizagem evolui, quais são os fatores que a condicionam, quais as possíveis alterações dessa aprendizagem como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las.

Acreditando que o desenvolvimento da aprendizagem é influenciado pelas relações sociais e familiares, pelas condições orgânicas e culturais pelo estímulo e experiência de cada disciplina. Para Rubinstein (2017) “a psicopedagogia visa compreender a complexidade dos diversos fatores envolvidos no processo de ensino aprendizagem”. Já, Porto (2011) destaca que, “enquanto profissional multidisciplinar na área da aprendizagem humana, o psicoeducador agrega saberes de diversas áreas para intervir neste processo, podendo através da sua intervenção psicoeducativa realizar a prevenção ou o tratamento” (PORTO, 2011, p.37).

A atuação do psicopedagogo vai de encontro a perceber as possíveis perturbações, analisá-las e a partir disso planejar, programar e organizar ações para que esses educandos possam atingir a aprendizagem. Os diagnósticos podem ser diversos, desde transtornos à deficiência alimentar ou problema familiar, por isso a necessidade da formação específica do psicopedagogo e também da equipe multidisciplinar que pode ampliar as ações para o sucesso da aprendizagem dos estudantes com deficiência.

As ações dos psicopedagogos podem ir no sentido de orientação pedagógica, solicitação de horário individualizado com o educando, organização de material inclusivo, instru-

ção dos demais profissionais como fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, psicólogo, psiquiatra, além de tratar também com professores, diretores e os responsáveis. Assim, o psicopedagogo cria uma rede de ação com a equipe multidisciplinar, a comunidade escolar e a família. Direcionando, informando, elaborando atividades e projetos e também conscientizando todos.

Dessa forma, não se amplia só as ferramentas e os profissionais que atuam na educação, mas se entende de forma mais aprofundada a aprendizagem, o ensino, e as suas necessidades para ser um direito para todos, avançando para além das barreiras físicas, mentais, emocionais e estruturais do ensino.

De todo modo, é necessária uma ação conjunta que deve partir principalmente das secretarias de educação, a fim de identificar as necessidades de cada escola, do número de equipes e profissionais da educação especializada, assim como garantir materiais e ferramentas para que o trabalho do AEE possa ser realizado.

Para Stainback e Stainback (1999),

o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. [...] O que está em questão no ensino inclusivo não é se os alunos devem ou não receber, de pessoal especializado e de pedagogos qualificados, experiências educativas apropriadas, ferramentas e técnicas especializadas, das quais necessitam. A questão está em oferecer a esses alunos os serviços dos quais necessitam, mas em ambiente integrado, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.21).

Importante pontuar, que assim como os autores, acreditamos que o AEE deve ser realizado desde a matrícula do educando, perpassando pelo ensino regular nas escolas e, a partir de cada necessidade a ampliação do atendimento inclusivo no contraturno do educando.

Dessa forma, notamos que a Educação Inclusiva garante uma qualidade de ensino que se caracteriza em atender as necessidades de todos os alunos em direção à qualidade do ensino aprendizagem, além disso a atuação da equipe disciplinar amplia e garante que essa educação chegue com qualidade, equidade, planejamento e responsabilidade para os alunos com deficiência e de forma crucial, o psicopedagogo, possibilita ações e atendimento especializado certificando mudanças na estrutura educacional.

Vimos ao longo de toda a pesquisa como a educação inclusiva é necessária para atingirmos o direito à educação para todos e que a partir do acesso e permanência educacional para a comunidade deficiente é possível que estes alcancem autonomia, aprendizagem, direitos e cidadania, ou seja, a garantia de vida plena e com qualidade. É nessa construção coletiva, solidária e consciente que a Psicopedagogia e o psicopedagogo junto com a equipe disciplinar garantem a qualidade do ensino para todos os indivíduos, criando ferramentas e possibilitando a emancipação do educando com deficiência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito de todos os cidadãos que é garantido pela Constituição Federal de 1988, por ser um direito, é obrigação do Estado e da família garanti-lo, dessa forma

o ensino se torna obrigatório e gratuito para todos os brasileiros. Quando tratamos especificamente dos educandos com deficiência há a necessidade de os sistemas de ensino garantirem também esse direito, sendo necessários mudanças estruturais, pedagógicas, metodológicas etc.

A pesquisa se debruçou a analisar as políticas públicas educacionais que garantem essas mudanças e ampliam as possibilidades das pessoas com deficiência de atingirem o mais alto grau e potência dentro do ensino. Examinamos três documentos que versam a educação inclusiva e especial, sendo estes a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2008); política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC 2008 e atualização em 2019); Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Observamos que esses documentos em sua maioria direcionam e criam diretrizes para que a população deficiente tenha garantida o acesso e a permanência no ensino regular. Apesar disto, a realidade é bem diferente da anunciada nesses documentos, demonstrando assim uma disparidade entre o documento e a realidade social e educacional. Além disso algumas partes dos textos dificultam o entendimento se a educação deve ser de fato inclusiva ou integradora, demonstrando, novamente, uma discrepância entre o que precisamos e o que temos como realidade educacional.

Ainda assim, essas políticas versam a necessidade de uma equipe especialista e interdisciplinar que a partir de suas especializações os profissionais proporcionam atendimento, ações e planejamento que devem garantir a inclusão educacional das pessoas com deficiência. Dentro dessa equipe o psicopedagogo é crucial desde o diagnóstico clínico até a atuação pedagógica, atuando assim a partir da união entre Psicologia e Pedagogia, garantindo uma maior percepção das necessidades, potencialidades e obstáculos de cada educando e a partir disso atuar no sentido de atingir sucesso na aprendizagem dos educandos com deficiência.

Dessa forma, temos como resultados a distância ainda existente entre os documentos e a práticas daquilo que se encontra nas linhas das leis, decretos e planejamentos, demonstrando em grande parte desconhecimento e desvalorização das atualizações, em especial no campo da educação inclusiva. Porém o Atendimento Educacional Especializado é lei e pode ser reclamado em qualquer escola ou instancia da educação.

Outro resultado foi que em toda a leitura e análise foi possível detectar a potência do Atendimento Educacional Especializado, de fato a construção do AEE garante qualidade, acesso, permanência, evolução e potência do/no ambiente escolar tanto para os indivíduos que necessitam do atendimento como de toda a rede escolar que avança junto.

O psicopedagogo é crucial para o desenvolvimento do AEE e para a qualidade do ensino para os educandos deficientes. Assim, concluímos que todos os profissionais da educação, toda comunidade escolar, família, secretaria, Ministério da Educação devemos promover a inclusão e exigir mudanças levando em consideração todas as individualidades, diversidades, diferenças e potencial dos estudantes.

Referências

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRASIL, **Lei nº 13.935, de 11 de Dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário oficial da união sessão 1 pag 7. Disponível em: . Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. São Paulo: Sa-

raiva, 2000.

BRASIL. **Declaração de Jomtien**. In: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia. Brasília: MEC/SEESP, 1990.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 set. 2023

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: **Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Declaração Universal dos Direitos Humanos.

KASSAR, M.C.C. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios de implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LACERDA, Lucelmo. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 5 de jun. de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de out. de 2007. MEC, SEESP.

MAZZOTTA, Marco J. S.. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Pioneira, 1982..

RODRIGUES, David (Org.). **Investigação em educação inclusiva**. v. 2. Lisboa: FEEL, 2007

RUBINSTEIN, Edith. Psicopedagogia, psicopedagogo e a construção de sua identidade: Psychopedagogy, Psychopedagogue and the construction of its identity. **Psychopedagogy, Psychopedagogue and the construction of its identity**, [S. l.], p. 1-1, 15 ago. 2017.

STAINBACK S, STAINBACK W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed;1999.

17

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O AUTISMO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

INCLUSIVE EDUCATION: AUTISM AND COMPLETE
DEVELOPMENT

Fernanda Pereira Chaves

Resumo

O processo de inclusão cria uma necessidade de transformação da escola, pois implica a inclusão dos alunos que pertencem aos grupos de alunos dos serviços de educação especial no ensino regular, na perspectiva da educação inclusiva, e para que as escolas se adaptem às suas necessidades, para que a inclusão, em última análise, exija o mesmo modo de ensino tradicional. O presente trabalho tem por objetivo analisar teoricamente a importância da proposta lúdica ferramenta facilitadora na aprendizagem na educação infantil. Foi realizada pesquisa através de materiais já publicados na área da pedagogia referente ao tema abordado, os dados foram extraídos de materiais de revistas eletrônicas, além de livros de bibliotecas universitárias sobre o tema abordado do idioma nacional e no período 2000 a 2020. Tendo em vista esse contexto, conclui-se que é preciso repensar e analisar o papel do educador diante da questão do brinquedo e da brincadeira no desenvolvimento de seus alunos, sem deixar de privilegiar a criança como principal objeto de estudo do trabalho. É preciso ter conhecimento, saber quais benefícios que o brincar traz para a criança e qual o papel da escola, da família e do professor nesse processo, pois o brincar possui vários significados.

Palavras-chave: Inclusão. Educação. Igualdade. TEA.

Abstract

The inclusion process creates a need for school transformation, as it implies the inclusion of students who belong to groups of students in special education services in regular education, from the perspective of inclusive education, and for schools to adapt to their needs, so that inclusion ultimately requires the same as the traditional teaching method. The present work aims to theoretically analyze the importance of the playful proposal as a facilitating tool in learning in early childhood education. Research was carried out using materials already published in the area of pedagogy regarding the topic covered, the data were extracted from materials from electronic magazines, as well as books from university libraries on the topic covered in the national language and in the period 2000 to 2020. Considering In this context, it is concluded that it is necessary to rethink and analyze the role of the educator in relation to the issue of toys and play in the development of their students, without ceasing to privilege the child as the main object of study of the work. It is necessary to have knowledge, to know what benefits playing brings to the child and the role of the school, the family and the teacher in this process, as playing has several meanings.

Keywords: Inclusion. Education. Equality. TEA.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é um tema de grande importância na sociedade contemporânea, pois busca garantir que todas as pessoas, independentemente de suas características, tenham acesso a uma educação de qualidade que promova seu desenvolvimento integral, aprendizado e o desenvolvimento pessoal e para todos.

Nesse contexto, o autismo, um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, o comportamento e a interação social, desempenha um papel significativo. A inclusão de crianças e jovens com autismo nas escolas e o apoio ao seu desenvolvimento integral são desafios fundamentais para uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

O processo de inclusão cria uma necessidade de transformação da escola, pois implica a inclusão dos alunos que pertencem aos grupos de alunos dos serviços de educação especial no ensino regular, na perspectiva da educação inclusiva, e para que as escolas se adaptem às suas necessidades, para que a inclusão, em última análise, exija o mesmo o modo de ensino tradicional.

O tema escolhido tem por finalidade entender a relevância da educação inclusiva da criança com TEA e suas especificidades englobam diversos fatores, desse modo, fez-se necessário pesquisar e analisar sobre o processo de inclusão, compreender as características do aluno com TEA e os desafios pedagógicos frente a esse aluno.

O tema escolhido tem a finalidade de entender a relação entre a Educação Inclusiva e o autismo, destacando a importância de promover o desenvolvimento integral de indivíduos autistas dentro do ambiente escolar, abordando as estratégias, desafios e benefícios da inclusão de crianças e jovens com autismo nas escolas, bem como o papel dos educadores e da sociedade como um todo na promoção de uma educação inclusiva e no apoio ao desenvolvimento pleno desses indivíduos.

Diante desse contexto, justifica-se que é de consciência de poucos que os desafios com relação ao tema proposto são reais, mas muitos não compreendem. É de suma relevância levantarmos essa pauta, para melhorar a compreensão e trabalhar de forma correta que venha pôr em alcance dos profissionais da educação a competência específica, principalmente para facilitar o aprendizado das crianças autistas.

Nota-se que o TEA por ser um tema bastante popular e discutido no ambiente escolar e analisar os aspectos teóricos de uma análise da inclusão escolar de alunos com TEA do ensino fundamental. Portanto, a questão que orienta essa pesquisa é: Quais são os principais obstáculos encontrados na execução da educação inclusiva diante do autismo?

No objetivo geral do presente estudo refletir teoricamente acerca dos principais obstáculos encontrados na proposta da Educação Inclusiva diante do autismo. Além dos objetivos específicos são apresentadas o conceito de inclusão e de autismo; compreender a importância da inclusão de pessoas com autismo no ambiente escolar e apresentar as principais estratégias pedagógicas para trabalhar com as crianças com TEA.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica que foi extraída de matérias já publicadas, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Científica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2000 até 2022. Foram selecionados trabalhos publica-

dos nos últimos 22 anos, na língua portuguesa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação inclusiva e autismo

A manifestação para inserir pessoas com deficiência só iniciou recentemente e historicamente, a presença discriminatória nas escolas e na sociedade em geral tem se limitado à educação de uma população seleta e homogênea. Aqueles que não pertencem a este grupo são excluídos desta sociedade.

Após alguns anos de exclusão e abandono, até a década de 1980, algumas instituições começaram a ser notadas e abertas, mas segundo Nascimento et al., (2020) as instituições estavam mais preocupadas com deficiências visuais e auditivas e continuou a excluir deficiência física, especialmente deficiência intelectual. O serviço é irregular e quase inexistente como iniciativa oficial no campo da educação.

Na metade do século XIX, começou a ser elaboradas políticas voltadas para a educação especial. Foi nesse período que apareceram as instituições como a Sociedade Pestalozzi do Brasil e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e segundo Santana (2020), o controle dessas associações ocorreram quando as escolas públicas estavam mal preparadas para atender alunos com necessidades especiais.

O ensino para pessoas com necessidades especiais não iniciou de fato até a década de 1930. Em 1954, surgiu a primeira APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais, que acabou dominando o Brasil, pois as escolas públicas não estavam preparadas para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência. Com o apoio do poder público, principalmente da comunidade, essas instituições passaram a divulgar métodos e materiais educativos específicos.

Em 1977, sob a direção do Ministério da Educação (MEC), foi formulada a Política de Educação Especial, que esclareceu a criação de classes especiais e escolas especiais para a rede de ensino. Adotou-se um modelo psicomédico e, a partir de então, a educação especial assumiu o ensino de alunos com necessidades especiais que até então não eram considerados especiais. A partir da década de 1980, devido à internalização da APAE, acelerou-se a criação de instituições, principalmente na área de deficiência mental. Por sua vez, a Constituição de 1988 trouxe mudanças significativas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Em junho de 1994, como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, a Declaração de Salamanca foi elaborada para orientar a prática de organizações e governos, que recomendavam que as escolas acolhessem crianças deficientes e superdotadas. O objetivo geral da Declaração é identificar políticas que inspirarão a ação de governos de organizações internacionais e nacionais de ajuda, ONGs e outras agências para aplicar a Declaração de Princípios, Políticas e Práticas às Necessidades Educacionais Especiais.

Assim, a Declaração de Salamanca (1994) assume que

“[...] as políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado” (BUENO, 2006, p. 16).

A partir da Declaração de Salamanca, o direito à educação para todos foi difundido em todo o país. A Constituição Federal e a Portaria 9.394/16 e a Lei Básica (LDB) se baseiam nos seguintes princípios e ideias: Todos devem ter oportunidades iguais de aprender e desenvolver suas habilidades, habilidades e potencialidades para alcançar a independência social, vida e integração plena na sociedade (BRASIL, 2016).

Em 2011, foi promulgado o Decreto nº 7.611 que, entre outras medidas, dispôs sobre a Assistência à Educação Profissional (AEE). Portanto, com base nesses elementos relevantes que temos e no progresso significativo na educação inclusiva, decidimos apresentar alguns desses marcos em uma linha do tempo por meio de uma estrutura (BRASIL, 2011).

Segue-se até o atual momento tendo ganhos nessa área, não sem lutas, mas sempre avançando para que mais pessoas com deficiências físicas e intelectuais tenha direitos iguais para aprender e se desenvolver.

A Educação Inclusiva se configura como uma modalidade de ensino que inclui alunos com qualquer tipo de transtorno, deficiência ou altas habilidades no ensino regular, busca-se entender neste capítulo a definição da educação inclusiva.

A educação inclusiva é a educação que é oferecida a todos, sem distinção e sem seletividade, com a principal finalidade de matricular pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas formais. Portanto, uma escola inclusiva é aquela que faz as mudanças necessárias para acolher todos os tipos de alunos, sejam ou não portadores de deficiência. Esta é uma escola heterogênea que deve acomodar plenamente as particularidades de cada aluno.

Declaração de Salamanca dá a seguinte definição sobre escolas inclusivas:

“...todas as crianças devem ser cuidadas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas ou outras. Isso deve incluir crianças comprometidas e talentosas ou deficientes, meninas, crianças trabalhadoras e de rua, crianças de áreas remotas, viajantes ou nômades, crianças que perderam seus pais para a AIDS ou guerra civil, filhos de minorias linguísticas, raciais ou culturais e filhos de outros grupos desfavorecidos e marginalizados (BRASIL, 2014, p. 41).

Trata-se de educação inclusiva, e no que se refere ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em redes educacionais comuns em todos os níveis.

Segundo Carvalho (2004), uma escola inclusiva é uma escola para todos porque é um sistema educativo que reconhece e acolhe as diferenças individuais e respeita as necessidades de qualquer aluno. Não só as pessoas com deficiência são atendidas, mas todos os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou de desenvolvimento por diversos motivos (endógenos ou exógenos, temporários ou permanentes).

Assim, o conceito de escolas inclusivas envolve igualdade de oportunidades educacionais e sociais, onde todos os alunos, sem exceção, têm o direito de serem incluídos no mesmo sistema educacional (MARTIN; JÁUREGUI; LÓPEZ, 2004).

Sánchez (2005, p.10) diz que:

“..., a educação inclusiva deve ser entendida como mais uma tentativa de enfrentar as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno do sistema educacional e como um meio de garantir que os alunos com deficiência tenham os mesmos direitos que os demais, ou seja, os mesmos que seus o direito dos colegas da escola regular” (SANCHEZ, 2005, p. 10).

O conceito de necessidades educativas especiais está associado a dificuldades de aprendizagem para alguns alunos, devido a algumas limitações físicas, cognitivas etc. Correia (2000) referiu-se ao conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), afirmando que se aplica a crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e dificuldades de aprendizagem causadas por fatores orgânicos ou ambientais. Brennan (2000, p.36), ao referir-se ao conceito de NEE, diz que

Uma instituição educacional é definida como um estabelecimento, instituição ou lugar que oferece educação para um grupo de pessoas. É uma instituição de ensino formal criada pela sociedade para cumprir seus anseios e, para transmitir-lhes valores, atitudes e conhecimentos, deve primeiro respeitar a diversidade dos seres humanos (BRENNAN, 2000, p.36).

Com bases nessas ideias, uma escola inclusiva é uma escola para todos, independente da cor, religião, cultura, ou condição do aluno. Todos que estão dentro da escola estão ali para aprender, participar, fazer parte dessa comunidade escolar como um todo.

Visto sobre os conceitos de inclusão, educação inclusiva no tópico a seguir será abordado sobre conceito, características do autismo.

O processo de inclusão da criança com TEA é um momento delicado, se não houver um direcionamento correto pode ser prejudicial para o sucesso desse aluno em sala de aula, pois a criança com TEA leva com ela a dificuldade de interagir com o outro, a comunicação e seu comportamento repetitivo e restrito.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Legislação Educacional vigente no país garantem o direito dos autistas à educação e à inclusão escolar. À luz disso, este estudo de autismo e professores se justifica para examinar mais de perto como ocorre a inclusão de alunos autistas. Porque o mais importante é ressaltar a necessidade dos profissionais da educação, principalmente os professores, se aprofundarem na inclusão do autismo e dos alunos com autismo nas escolas (BRASIL, 2008).

Há muitos estudiosos buscando explicações para as causas e consequências do autismo. No entanto, pouco progresso foi feito sobre como ou por que a doença é causada. Compreender essa síndrome é um desafio para muitos pesquisadores que buscam respostas que ainda não foram encontradas. Algumas características são muito comuns e marcantes, como:

Tendência ao isolamento, falta de movimento esperado, dificuldades de comunicação, alterações de linguagem, problemas comportamentais com ecos e inversões de pronomes, atividades e movimentos repetitivos, resistência à mudança e limitação da atividade espontânea. Bom potencial cognitivo, embora não se manifestem. Capaz de memorizar uma grande quantidade de material que não tem significado ou efeito prático. Dificuldades de movimento global e problemas de alimentação (MENEZES, 2012, p. 37).

Tomados em conjunto, fica claro que as pessoas com autismo precisam ser intrinsecamente compreendidas e vistas como pessoas que podem desenvolver habilidades por meio de estratégias apropriadas. Ter sensibilidade e perspicácia para trabalhar com alunos autistas e descobrir seus talentos e habilidades torna-se muito prazeroso e crucial na carreira de um educador.

Foi nomeado autismo infantil precoce com o suporte teórico de Kanner (2016), que foi o primeiro a descrever uma situação clínica, e a primeira publicação clínica reconhecida

sobre o assunto foi publicada em 1943. O autismo tem sido um assunto desafiador para acadêmicos de diversas áreas devido à falta de uma compreensão mais profunda de suas características e de como trabalhar com esse cliente. Segundo o pesquisador:

[...] O que esses pacientes têm em comum é que é impossível para eles identificar as interações esperadas com pessoas e situações desde o início (...) Eles gostam de ficar sozinhos e agir como se as pessoas ao seu redor não estivessem lá (...)) confusão causada pelo fato de que quase todas as mães relataram que seus filhos eram diferentes dos demais e não queriam ser pegos em seus braços (KELMAN *et al.*, 2010, p. 224).

Ao longo do tempo, outros pesquisadores e estudiosos realizaram seus estudos, como Klin (2006) classificando as pessoas com autismo de acordo com suas características; com algumas mudanças, por exemplo, ligando o autismo a déficits cognitivos, mas um transtorno do desenvolvimento que muitos estudiosos reforçam a ideia desse déficit cognitivo.

Como essas crianças vivem em um mundo muito caótico, é compreensível que as crianças com autismo tentem insistir nas poucas coisas que conseguem entender. Eles gostam de manter a mesma rotina, e a menor mudança pode levar a gritos e birras. Eles também se apegam muito a objetos, que podem ser brinquedos comuns ou coisas aparentemente sem atrativos (GAUDERER, 2005, p. 119).

Devido a essas peculiaridades, os alunos autistas muitas vezes são deixados de fora sem a atenção do professor. Seu isolamento é muitas vezes visto como desrespeito ou constrangimento. Mesmo muitas famílias desprezam ou isolam essas crianças indiferentes em seu mundo sem encontrar uma maneira de interagir ou socializar.

Segundo Klin (2006) os indivíduos com autismo podem ser agrupados de acordo com características comportamentais que permitem avaliar sua gravidade. No grupo considerado grave, tivemos indivíduos com maiores comprometimentos, e os grupos intermediário e terceiro tiveram comprometimentos mais discretos. De acordo com o autor:

Os sintomas do autismo variam significativamente. As crianças de baixo funcionamento são de alto funcionamento, um pouco mais velhas e têm estilos de vida sociais diferentes, e podem estar interessadas em interação social, mas não podem iniciá-la ou mantê-la de maneira típica. O estilo social dessas pessoas é chamado de “ativo, mas estranho” porque muitas vezes acham difícil regular uma vez que a interação social começa. Traços comportamentais do autismo se alternam durante o desenvolvimento (KLIN, 2016, p. 8).

Fornecer um único conselho educacional a todas as pessoas autistas é um desrespeito à sua individualidade. Porque são as características dos indivíduos que determinam a intensidade e variedade de intervenções instrucionais de que necessitam para desenvolver seu processo educacional. Diante disso, é urgente a necessidade de inovar e adequar o sistema educacional em termos de adequação curricular e formação de professores para se adequar à particularidade dos alunos autistas.

A partir da história da educação inclusiva e do conceito de autismo, o tópico a seguir abordará a inclusão de crianças com autismo e as leis específicas desse transtorno.

2.2 A importância da inclusão de pessoas com autismo no ambiente escolar

Partindo do pressuposto de que crianças com autismo, apesar de ainda apresentarem dificuldades, dependendo do nível de comprometimento, podem aprender padrões de comportamento culturalmente aceitáveis, exercer sua cidadania, adquirir conhecimento e integrar-se à sociedade de forma bastante satisfatória.

Este capítulo compreende essencialmente a importância do ambiente escolar, enquanto espaço inclusivo, não só básico e indispensável, torna-se condição indispensável para garantir o direito das crianças à escola de acordo com a situação clínica das crianças com autismo na Educação Infantil.

A Declaração de Salamanca (2004) propõe algo sobre a democratização da inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência nas escolas formais como oportunidades educacionais. A Declaração estabelece os princípios da educação especial e da pedagogia centrada na criança. Também aponta recomendações, orientações e recomendações para ações de educação especial. Traz uma nova face à educação especial e fornece diretrizes para a ação nos níveis regional, nacional e internacional.

A Declaração traz a garantia de acessibilidade a todos, porém uma vez que na medida em que, o acesso esteja garantido, torna-se necessário assegurar-se de que a permanência se dê com qualidade (MORGADO, 2011).

Correia (2008) diz que somente reconhecendo as diferenças dos alunos e buscando a participação e o avanço de todos no processo educacional, as escolas precisam de atualização, novos conceitos, redefinição e aplicação de alternativas e inclusão em prol do ensino e da prática educativa. Com o desenvolvimento do novo ensino práticas implementadas, as crianças poderão desenvolver uma consciência do seu próprio potencial.

Para Crochík (2011, p.56)

Portanto, a educação inclusiva não deve ignorar as diferenças, mas fornecer recursos para alcançar os objetivos escolares. “Dessa forma, as escolas inclusivas reconhecem as diferenças e proporcionam condições adequadas para o desenvolvimento do potencial de cada aluno.

Segundo Mittler (2003, p. 25):

Na educação, a inclusão envolve um processo de reforma e reestruturação em toda a escola para garantir que todos os alunos tenham acesso a toda a gama de oportunidades educacionais e sociais que a escola oferece.

As escolas devem ser os melhores lugares para serem inclusivas e em benefício de todos, essenciais ao potencial de todos, e devem garantir o acesso e a participação de todas as crianças ao longo do processo educativo. É preciso pensar o aluno sem nenhuma exclusão, repensar a prática docente e considerá-lo em sua situação real, enfatizando suas potencialidades e interesses, ao invés de eliminar suas dificuldades tentando padronizá-lo (MORGADO, 2011).

Diante disto Mittler (2003, p.170) aponta que:

Nosso ponto de partida no caminho para a inclusão deve ser a sala de aula e os professores, que, claro, já dão suporte em sua prática cotidiana. Isso inclui

garantir que todos os alunos participem o máximo possível na sala de aula, que tenham a oportunidade de interagir com os professores e entre si e que sejam bem-sucedidos.

Menezes (2012) explica que as crianças com autismo precisam ser incluídas não apenas em um canto isolado como ouvinte, mas também na forma como participam de todos os contextos expostos em todas as situações. Há muitas coisas que um autista pode fazer, principalmente acreditar que tem potencial para aprender, saber que vê o mundo de forma diferente, mas vive no nosso próprio mundo para que não o deixemos ir. Não vá à escola e o prive de sua vida social. É inapropriado pensar no autismo como algo remoto e fadado ao isolamento nas escolas profissionais.

Morgado (2011) diz que ao ingressar na escola, as crianças com autismo podem apresentar manifestações muitas vezes desconhecidas e/ou novas para os profissionais e podem ter um grande impacto diante dessas situações. Essas manifestações surgem porque é um lugar novo, uma experiência nova que a criança desconhece, e está lhe causando desconforto. No entanto, a escola deve aceitá-lo e acolhê-lo, sabendo que esse momento não é permanente, é apenas uma fase e com o tempo a relação dessa criança vai se modificando.

Na inclusão escolar, as crianças com PDD têm a oportunidade de vivenciar a alternância entre coisas que acontecem da mesma forma e coisas que acontecem de forma diferente a cada dia. Essa alternância permite o acúmulo de experiência, tornando o ambiente social menos imprevisível. O que podemos observar é que, mediada pela escola, a escola é fonte de aprendizagem a partir da experiência situacional social sistemática de modo a ampliar seus recursos para que essa criança se antecipe (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 26).

Na escola, as crianças aprendem por meio de suas interações com seus pares e pela vivência do cotidiano escolar para superar as condições iniciais em que se encontram, podendo, assim, mitigar perdas e aumentar a probabilidade de seu desenvolvimento intelectual.

Em alguns casos, as crianças admitidas nas escolas têm dificuldade em interagir, seguir regras sociais e se ajustar, comportamento que pode ser rapidamente confundido com falta de educação e restrições. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem identificar e caracterizar os autistas. É importante que as escolas saibam distinguir essas crianças e encaminhá-las para profissionais que possam fazer um diagnóstico. Diante do diagnóstico e dos resultados, o professor poderá criar um plano de aula para essa criança que se aproxime da idade global do autismo (MENEZES, 2012).

O foco no desenvolvimento deve abranger todos os envolvidos, incluindo alunos e pais, professores, técnicos e funcionários. Não se trata apenas da aplicação de método ou conhecimento; trata-se de participar de um processo que inclui uma forma de convivência baseada em uma escala de valores derivados de uma filosofia de vida (CUNHA, 2010, p. 122).

Quando se trata de crianças com autismo, o desafio para as escolas é ainda maior, pois a manifestação do comportamento estereotipado dessas crianças é um dos aspectos que tem maior peso na esfera social e se torna uma barreira nas relações interpessoais. Eles e seu ambiente, o que pode impactar na comunicação interpessoal que ocorre em sala de aula (CROCHIK, 2011).

Cunha (2010) diz que ao incluir um aluno com autismo não apenas o torna um ouvinte, mas o mais importante, ele também é um participante da aula em todos os momentos. Essa inclusão é essencial para o avanço do desenvolvimento em qualquer nível, é sempre bem-sucedida e traz benefícios para os alunos e todos em seu ambiente.

A esse respeito Belisário Filho e Cunha (2010, p. 36) explicam que:

É um fator que contribui para o desenvolvimento de atitudes dentro da sala de aula e é projetado para iniciar intervenções formais de instrução que fornecem às crianças referência aos comportamentos de PDD e por meio do envolvimento dos pares. Por isso, é importante fazer a atividade em duplas ou grupos.

Morgado (2011) diz que as crianças com autismo têm características que afetam a linguagem, interação social e atenção, incluindo hipersensibilidade, movimentos estereotipados e linguagem verbal. Tudo isso impacta no aprendizado e aumenta a necessidade de posturas diferenciadas dos professores. No entanto, o aluno com autismo só vai falar, brincar e aprender sobre coisas que lhe interessam. Portanto, o professor deve desenvolver uma prática pedagógica que auxilie no desenvolvimento desse aluno.

Nesse entendimento, os autores Belisário Filho e Cunha, (2010, p. 36) corroboram:

[...] as intervenções instrucionais devem, inicialmente, se basear em aspectos de ensino e aprendizagem relacionados às áreas do desenvolvimento cognitivo, como familiaridade com o ambiente, melhor compreensão das rotinas escolares, construção de conexões e estratégias de comunicação/antecipação, e destinação para o significado da experiência do ambiente social da escola.

O conhecimento e as informações sobre o autismo são muito necessários nas escolas, pois se todos tiverem esses conhecimentos básicos, poderão ajudar e saber lidar com os alunos autistas no futuro é muito importante saber incluir.

De acordo com Belisário Filho e Cunha, (2010, p. 36):

É importante oportunizar situações de interesse que sejam coordenadas com a participação de outros alunos, apresentar atividades que os alunos do PDD precisam para construir relacionamentos e se comunicar com os colegas, evitar agravar prejuízos na área de compartilhamento social e proporcionar os desafios necessários para o desenvolvimento de habilidades nesta área

Diretrizes Operacionais da Educação Especial para a Assistência Educacional Profissional na Educação Básica, segundo o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, levando em consideração a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito de todos à educação; janeiro de 2008 Perspectiva da Educação Inclusiva Nacional Especial Política de Educação e o Decreto nº 186, de julho de 2008, que ratificou a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), e estabeleceu uma diretriz operacional da educação especial para o atendimento à educação especial - educação básica no AEE, regulamentada pela Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, desta forma, antes de ingressar na escola regular, um atendimento profissional pode ajudar a criança a desenvolver o autoconhecimento e prepará-la para uso posterior do modelo.

O Ministério da Educação enfatiza o direito à Educação Inclusiva e ao Atendimento Educacional Profissional (AEE), reafirmando o direito à educação em todos os níveis, eta-

pas e modalidades de ensino em todo o país, e o direito de fornecer o suporte necessário para o conteúdo específico das sessões ao longo da vida escolar das necessidades individuais. Ou seja, uma série de medidas para a formação de professores e gestores; agências para programas individuais de atendimento à educação especial que considerem o potencial do aluno; disponibilização de recursos educacionais, estratégias de mediação e acesso às rotinas escolares, e outras medidas (BRASIL, 2010)

Este conjunto de medidas está em conformidade com o artigo 3.º. Lei nº 12.764/2012, incluindo o direito de ter colegas profissionais nas aulas regulares onde houver necessidade comprovada de alunos com autismo. O AEE é um recurso muito importante para que alunos com necessidades educacionais especiais possam obter ajuda durante os turnos regulares dentro de sua instituição de ensino (BRASIL, 2012).

Em seu Art. 2º referente ao AEE pontua:

[...] Sua função é complementar ou complementar a educação dos alunos, fornecendo serviços, recursos acessíveis e estratégias para remover as barreiras à sua plena participação na sociedade e ao aprendizado do desenvolvimento (MEC, 2008, p.48)

As atividades complementares que beneficiam as crianças com autismo devem levar em consideração seus desejos, preferências e aspirações, pois cada indivíduo tem uma personalidade diferente e, portanto, deve respeitá-la mesmo que se desenvolva da melhor maneira possível. Entre as atividades úteis podemos citar:

- Brinquedoteca: Oferece oportunidades divertidas de aprendizado para desenvolver seu potencial através da brincadeira;
- Expressão Corporal: Ajudar as pessoas a compreender melhor seus corpos e construir relacionamentos, sejam eles espaciais, temporais ou sociais;
- Natação Especial: Proporciona condições para melhorar a aptidão física, coordenação motora para minimizar as dificuldades;
- Informática: é uma ferramenta que auxilia o processo de aprendizagem por meio de software educacional e da Internet;
- Arte: A arte é uma importante forma de expressão. Vale a pena mencionar que:

As atividades propostas devem ser muito importantes, caso contrário não serão determinantes do equilíbrio físico e emocional; se impostas, prejudicarão não só a motivação para a atividade, mas também a motivação para se envolver em outras situações (CUNHA, 2010, p. 122).

Mittler (2003) afirma que os desafios, inclusive para alunos com autismo, continuam grandes. A maioria dos casos problemáticos está relacionada com a falta de conhecimento e informação sobre o que é o autismo, falta de uma equipa multidisciplinar para acolher e supervisionar estas crianças, falta de bases de internamento e apoio às famílias, o que também ocorre com frequência. E a desorientação de como incluir esses alunos.

Belisário e Cunha (2010) dizem que diante da incapacidade de transferir o conhecimento acadêmico, para enfrentar as dificuldades em sala de aula, o professor deve construir seu conhecimento com base no conhecimento disciplinar e pedagógico, bem como na experiência de vida.

Crianças com autismo podem ter dificuldade em fazer associações, imitações ou re-

apresentações mentais. Sendo muito seletivos, eles se concentram em detalhes individuais, e pequenas mudanças no ambiente podem fazer com que eles não reconheçam mais o todo. Eles poderão emparelhar o mesmo gráfico, mas não associar o gráfico ao objeto representado ou seu nome. O comportamento estereotipado é bastante comum. Às vezes, o comportamento estranho é a única forma de expressão que uma criança que não fala encontra para se expressar e se sentir viva, e é por isso que é tão importante desenvolver algum tipo de comunicação alternativa com ela. Não basta tentar suprimir esses comportamentos, é preciso compreendê-los (CUNHA, 2005, p. 123).

O que funciona para uma pessoa pode não funcionar para outra. Os professores devem aliar o saber pedagógico à sensibilidade humana porque sempre haverá acertos e erros, muitas vezes mais erros que acertos, mas o trabalho nunca é em vão.

Para Belisário Filho e Cunha, (2010, p. 37)

O tempo que leva para os alunos com PDD começarem a responder aos investimentos no ensino em sala de aula varia de criança para criança. Em cada momento de escolarização, as condições de participação e execução das tarefas escolares também são variáveis. Por outro lado, pode haver respostas surpreendentes que sugerem que o aluno adquiriu um conhecimento que antes não era conhecido pela escola.

O professor constrói seu trabalho, começando pelo aluno, com um olhar instrumental e sensível. Ele encontrou recursos didáticos para usar. O professor precisa descobrir quais habilidades seus alunos já possuem - sociais e acadêmicas - e quais habilidades ele precisa adquirir. Escolha o material certo a partir daí. A comunicação e a socialização das crianças com autismo é sempre uma prioridade.

É vital que o professor adquira conhecimentos, que dizem respeito à situação do aluno, e esse conhecimento deve ser buscado para que ele possa desenvolver trabalhos com bom resultado. Para tanto, o autor Freire (2005) apontou algumas condições necessárias para um professor: ter uma compreensão prática dos alunos; estabelecer canais de comunicação com os alunos; tolerar contratempos, persistência e persistência; saber orientar os alunos em família e trabalho cooperativo; tem A natureza da relação professor-aluno: sensível, afetuoso, firme, seguro, emocionalmente estável, confiante, organizado, calmo e entusiasmado.

Para Freire ainda (2005, p.143)

“Tem-se que ser muito cuidadosos e respeitosos com a retórica ao seu redor, respeitando seu ritmo, suas preferências, até mesmo seus estereótipos e rituais.”

Acredita-se que alunos com autismo tendem a ter maior chance de integração, pois essa integração é fundamental para essas crianças por meio de interações com seus pares. Diante de condições favoráveis de aprendizagem, haverá mais chances de sucesso do que de fracasso, e seus esforços e resultados serão valorizados para que possam desenvolver habilidades e habilidades úteis para toda a vida.

2.3 As principais estratégias pedagógicas para trabalhar com as crianças com TEA

A função da escola é vital para o desenvolvimento de todos os alunos. Buscar mais conhecimento sobre o assunto, ter uma perspectiva inclusiva e preparar professores e funcionários para trabalhar com alunos com autismo é um começo importante. Relacionado a isso, encontrar formas e estratégias para que todos os alunos interajam e se desenvolvam deve ser uma meta constante de uma escola inclusiva.

Encontrar formas e estratégias para trabalhar com alunos com autismo depende muito do comprometimento, sensibilidade e disponibilidade do professor para se manter informado sobre os acontecimentos atuais na área. Ao planejar, o professor deve pesquisar as estratégias de ensino que pode empregar para adaptar o conteúdo, escolher recursos didáticos e pedagogias para beneficiar o aprendizado de todos os alunos. Uma sociedade inclusiva acredita que pessoas especiais têm direitos iguais aos que são considerados normais. Para tanto, devem ser esclarecidas as ações nas diferentes esferas sociais e envidar esforços para romper a cultura do preconceito contra as pessoas com deficiência (MORGADO, 2011).

Conforme Baptista (2006. p. 93)

“[...] o compromisso dos educadores se baseia na apropriação de seus próprios recursos e ferramentas: observação, diálogo, negociação e avaliação para re-orientar as ações dos educadores”. Desta forma, os professores devem rever as informações, compreender e ser sensíveis às limitações e necessidades dos alunos. A formação por si só não é suficiente, toda atividade realizada deve refletir o lado humanístico (BAPTISTA, 2006, p.93).

Outro aspecto igualmente importante é a estrutura curricular flexível que atende às características regionais e às características de cada turma sem deixar de lado a qualidade do ensino.

Tornar o currículo flexível para responder a cada situação específica – comunidade, religião, idioma, etnia, necessidades específicas – não vinculado a conteúdos pré-definidos e ritmos e estratégias de aprendizagem rígidos, mas adaptando-se ao conteúdo, ritmo e estilo de aprendizagem, específicos de cada grupo, subgrupo ou indivíduo (MORGADO, 2011, p. 8).

Correia (2008) explica que as escolas devem entender bem seus clientes para melhor atendê-los de acordo com suas reais necessidades, ao invés de comprometer a qualidade do ensino oferecido. Trabalhar com alunos com autismo requer o desenvolvimento de práticas e estratégias de ensino que acolham a todos e respeitem as diferenças.

A incapacidade de desenvolver relacionamentos interpessoais se manifesta como uma falta de responsividade e interesse no contato interpessoal, que está associada a uma falha em desenvolver comportamentos normais, conectados ou de contato. Na infância, esses déficits se manifestam como proximidade inadequada, falta de contato visual e facial, indiferença ou aversão ao contato emocional e físico (GAUDERER, 2011, p. 14).

Mantoan (2001) diz que esse comportamento diversas vezes não é entendido pela comunidade escolar. As manifestações induzidas pelo autismo podem levar a sentimentos

de exclusão naqueles que não compreendem as características do transtorno. Portanto, os desafios de trabalhar com alunos autistas são enormes e exigem muito conhecimento e preparo para seu trabalho posterior, e além da formação acadêmica, é muito importante a sensibilidade e acuidade do professor para compreender, compreender e trabalhar com os alunos autistas.

De acordo com os dados da pesquisa, os professores destacaram a importância do planejamento das equipes escolares para o desenvolvimento no seu dia a dia de trabalho (KLIN, 2006).

Carvalho (2004) afirma inclusão acontece na sala de aula. A visão e as ações instrucionais dos professores sustentam uma perspectiva inclusiva, dando sentido ao trabalho em sala de aula que beneficia a socialização, integração e desenvolvimento de alunos com autismo. O planejamento cuidadoso por parte dos professores deve incluir estratégias para o desenvolvimento de todos os alunos, sempre buscando engajar-se em um trabalho interativo que beneficie a socialização.

[...] A educação representa uma experiência pessoal, social e política ampla e abrangente, como se pretende e impacta na qualidade de vida e na cidadania. No caso do autismo, as oportunidades educacionais desempenham um papel crucial no desenvolvimento e inclusão social em diferentes contextos, ajudando a ver as pessoas como sujeitos em seu ambiente sociocultural (KELMAN et al., 2010, p. 221).

Dessa forma, pode-se reconhecer a importância da escola para o desenvolvimento dos alunos com autismo, cabendo à escola a responsabilidade de proporcionar um ambiente acolhedor que facilite uma possível socialização.

Correia (2000) explica que ao explorar o ambiente escolar e a aprendizagem das crianças, este capítulo enfatiza a importância da mediação adequada por parte dos adultos e a importância de proporcionar atividades que possibilitem o desenvolvimento da autonomia e conexão com os demais colegas:

A zona de desenvolvimento imediato da criança é a distância entre o seu nível de desenvolvimento atual, determinado pela tarefa que a criança resolve de forma independente, e a distância entre o nível de desenvolvimento possível, determinado com a ajuda de uma tarefa a ser resolvida sob um guia. Crianças, adultos e colaborando com colegas mais inteligentes (VIGOTSKI, 2004, p. 502).

Ressaltando a importância das atividades dinâmicas, as recomendações feitas pelos professores em sala de aula devem proporcionar experiências de grandes e pequenos grupos, além de atividades individuais e esportivas relevantes para o dia a dia da criança, com foco nas necessidades específicas dos alunos. estar ciente do planejamento e duração dessas propostas e ser flexível (GAUDERER, 2005).

Santana (2020) afirma que uma abordagem que se alinha com o tipo de aconselhamento instrucional discutido em nosso trabalho é a abordagem Teacch, que em português significa tratamento e educação de crianças com autismo e déficits relacionados à comunicação. Esta abordagem visa comunicar através de estímulos visuais e audiovisuais que estimulem a autonomia e a organização.

Exemplos de estratégias que os professores podem aplicar aos alunos com autismo: redução da quantidade de estímulos visuais e auditivos em sala de aula devido à sensibilidade do sistema sensorial, desenvolvimento de jogos que estimulem a linguagem, uso de

faz-de-conta, uso de fantasias e fantoches, e brincadeiras de imitação, gráficos e objetos também podem ser usados no sistema de comunicação porque a estrutura do neurônio-espelho de crianças com autismo é afetada (SANCHEZ, 2005).

Use diferentes materiais e texturas para atividades artísticas e sensoriais, atividades que exercitem concentração e concentração, como jogos de memória, quebra-cabeças e blocos de construção. Sugestões para desenvolver a consciência corporal, como usar bonecos para nomear partes do corpo, música e dança. Use recursos técnicos como jogos e programas educacionais (MENEZES, 2012).

A inclusão de alunos especiais envolve uma variedade de ações que devem ser realizadas não apenas nos espaços escolares, mas também requer uma ampla gama de políticas, incluindo formação, capacitação permanente de professores e gestores, recursos adaptados ao espaço e acesso a ferramentas que contribuam para ensino e aprendizagem mais eficazes materiais de ensino. A ação docente, dinâmica e envolvente, acaba por promover o desenvolvimento dos alunos especiais (SANTANA, 2020).

Segundo Crochik (2011) as redes de ensino melhoraram significativamente na inclusão de alunos com necessidades especiais, mas ainda precisamos atuar em diferentes esferas sociais que busquem quebrar uma cultura de preconceito contra as pessoas com deficiência, respeitar as diferenças e atender às necessidades de todos os alunos.

Nesse momento, a escola é uma experiência desconhecida e em que a criança luta para compreender significado e propósito. Para os professores, esses primeiros momentos de experiência podem ser paralisantes, cheios de sentimentos de incompetência, angústia e falsas crenças de que a expertise da escola e dos professores dificilmente contribuirá para o desenvolvimento da criança. Devido às dificuldades iniciais, a escola fez várias tentativas para acolher os alunos. Esta é uma atitude perfeitamente compreensível, embora alguns cuidados sejam importantes (BELIZÁRIO, 2010, p. 22).

Por esses motivos, o processo de ensino torna-se mais difícil e trabalhoso, pois primeiro o professor e toda a equipe escolar devem entender e transmitir ao aluno a confiança de que ele se sente seguro para começar a interagir e se comunicar com os profissionais responsáveis por esse momento (MORGADO, 2011).

São necessárias intervenções ao nível da família para garantir que as crianças tenham o direito e o acesso a uma educação e cuidados de saúde adequados. Existem programas de intervenção precoce, como terapia ocupacional e fonoaudiologia, que são fundamentais para a educação infantil, para que a complexidade do período de alfabetização seja reduzida. Além de apoiar os professores no cuidado com as crianças, a implementação adequada dessas intervenções contribui e enriquece o processo de ensino (CORREIA, 2008).

Esse processo de alfabetização pode efetivamente facilitar a vivência de novas experiências que podem levar crianças diagnosticadas com TEA a novos aprendizados e novos comportamentos. Portanto, professores e interessados devem seguir algumas recomendações de adaptação para que este momento tenha maior significado e validade de acordo com o manual Conhecimentos e Práticas Inclusivas (BRASIL, 2003).

- Acolher os alunos com autismo, inclusive sempre chamando-os pelo primeiro nome e sentando-os na primeira fila;
- Desenvolva uma rotina e apresente-a sempre no início de um evento;
- Adicione atividades que facilitem a interação entre todos os alunos do programa.

Peça aos alunos com TEA que façam essas atividades como auxílio na entrega de materiais aos colegas ou até na distribuição de lanches;

- Nos casos mais graves de TEA, quando o aluno é diagnosticado como muito grave, ele pode apresentar estereótipos e ecos, caso em que cabe ao professor controlar o aluno para desviar sua atenção para sair em eventos ou participar em outras atividades que sejam significativas e significativas para os alunos.

Além dessas recomendações, um fator importante na aprendizagem eficaz e na compreensão do professor de alunos com transtornos do espectro autista promove um ambiente de aprendizagem rico, pois esse entendimento é a segurança que os professores proporcionam aos alunos com transtornos do espectro autista.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira tem progredido de certo modo, pois tem observado a importância de se educar e dar a verdadeira oportunidade, considerando que a criança com deficiência tem a mesma necessidade básica de que as demais, o que inclui não somente o aspecto de sobrevivência, mas também o de estima. Todavia, ainda tem se observado que ainda há escolas, juntamente com a sociedade, que excluem aqueles que estão fora dos padrões e das expectativas determinadas.

Assim, o educador que estiver em sala de aula com o que tem deficiência deverá aos poucos romper com esta visão, não rotulando seus alunos, não se baseando em diagnóstico e sim no que está sendo observado, aplicando avaliações contínuas e não somente em determinados momentos.

A política de inclusão da pessoa com deficiência apresenta um desenvolvimento nas suas atividades educacionais e na responsabilidade da criação de espaços adaptados, do currículo flexível e de práticas exclusivas. Para se avançar nessa direção será necessário criar um ambiente que possibilite identificar, analisar, divulgar e fazer trocas de experiências educacionais inclusivas, para atender a todos com qualidade dentro do seu processo de formação, respeitando a individualidade de cada um.

A escola é um lugar que possibilita partilhar experiências e que se encontra em constante movimento, por isso precisamos mudar com a escola em desenvolvimento. Sabe-se da necessidade e da urgência de se enfrentar o desafio da inclusão escolar e de colocar em ação os meios pelos quais ela verdadeiramente se concretiza. Ensinar não é submeter o aluno a um conhecimento pronto, mas com liberdade e determinação, ampliar significados na medida de seus interesses e capacidades, valorizando todo o seu esforço para aprender.

Por fim, conclui-se que, a educação inclusiva procura responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos transformando os sistemas educacionais, priorizando ações de ampliação da educação infantil, programas para a formação de professores e organização de recursos e serviços pedagógicos, fazendo crescer o direito daqueles que apresentam deficiência no processo educacional.

Referências

- BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, v 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar), 2010.
- BEZERRA, Lourayne Natiely. **Um breve histórico da educação inclusiva no Brasil**. Conedu. VII Congresso Nacional da Educação. 17 de outubro de 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. 2008 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 de set. 2022.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 2014.
- BRASIL. Decreto 6.094, de 24 de abril de 2014. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília: Congresso Nacional, 2007.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2012. **Dispõe sobre a sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília: Congresso Nacional, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília: Congresso Nacional, 2012.
- BRENNAM, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol 28 - n 3. 2000.
- CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2004.
- CORREIA, Luís M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares de ensino**. Porto: Porto Editora, 2000
- CORREIA, Theresinha Guimarães. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.
- CROCHÍK, José Leon. **Educação Inclusiva e preconceito: Desafios para a prática pedagógica**. In: MIRANDA, T. G; GALVÃO FILHO, T A. O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares. EDUFBA: Salvador, 2011.
- CUNHA, N. H. S. **Distúrbios de comportamento**. In: CAMARGOS JR., Walter e colaboradores. Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2010.
- FREIRE, L. H. V. Formando professores. In: CAMARGOS JR., Walter e colaboradores. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.
- GAUDERER, E. C.. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular. 2011**. Disponível em: <file:///C:/Users/Neuton/Downloads/AUTISMO%20REGULAR.pdf>. Acesso em 20 de set. de 2022.
- KANNER, L.–Organizadoras. **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar**. Brasília, Editora UnB, 2016.
- KELMAM, C. A; ALBUQUERQUE, D.; BARBATO, S. - Organizadoras. **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar**. Brasília, Editora UnB, 2010.
- KLIN, A. **Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral**. Revista Brasileira de Psiquiatria. V.28 p. 3-11, 2006.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2001
- MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** Dissertação de Mestrado, UERJ, 2012
- MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORGADO, Simone Helen Ischkanian. **Autismo e educação: métodos, programas e técnicas educacionais**

para autistas. Projeto. 2011.

NASCIMENTO, Álisson Raul Melo; CHAVES, Valdianny da Glória Albuquerque; COSTA, Maria Adilza; TORRES, Vanessa Cavalcanti. **Linha Do Tempo Na Educação Inclusiva: Tecnologias Como Subsidio Para Aprendizagem**. Disponível em: <<https://even3.blob.core.windows.net/anais/70138.pdf>> Acesso em: 20 de setembro 2020.

SANCHES, I. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, 2005.

SANTANA, Adriana Silva Andrade. **Educação Inclusiva No Brasil: Trajetória E Impasses Na Legislação**. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_8.pdf> Acesso em: 20 de setembro 2022.

UNESCO, Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades educacionais especiais. 2004 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamana.pdf> acesso em 31.10.22

18

**RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO
DE APRENDIZAGEM DO ALUNO**

**FAMILY-SCHOOL RELATIONSHIP IN THE STUDENT
LEARNING PROCESS**

Janira Silva dos Santos

Resumo

O projeto de ensino “Relação Família e Escola no Processo de Aprendizagem do Aluno” destaca a importância da colaboração entre família e escola no desenvolvimento infantil, concentrando-se na interação entre pais e professores. Com o objetivo de evitar conflitos e promover uma parceria saudável, o projeto enfatiza a necessidade de estabelecer limites claros nessa relação. O tema escolhido, relacionado à pedagogia, busca preparar profissionais da educação para atuar como professores, gestores e pesquisadores, com foco na compreensão e aplicação adequada dos limites de intervenção entre família e escola. A justificativa do projeto ressalta as complexidades nas interações entre aluno e família, destacando a diversidade familiar e a importância de uma cooperação saudável. Identifica-se o problema da falta de cooperação eficaz, muitas vezes originada por diferenças culturais e comunicação insuficiente. Os participantes incluem famílias, professores, funcionários escolares e a equipe de gestão. O objetivo geral é abordar a importância da relação saudável entre família e escola na formação das crianças, com metas específicas como destacar os limites na relação e discutir o desenvolvimento da aprendizagem. A metodologia do projeto envolve estratégias como palestras, reuniões, questionários e atividades em sala de aula. A execução é planejada com base na identificação de necessidades, envolvendo uma equipe multidisciplinar e considerando a conexão entre conteúdos pedagógicos e contexto social. Os recursos utilizados incluem uma sala para reuniões e materiais básicos. A avaliação é contínua, focando na participação ativa e nos resultados em relação aos objetivos predefinidos. O projeto busca promover uma parceria sólida entre família e escola, beneficiando o desenvolvimento e aprendizado das crianças.

Palavras-chave: Educação, Família x Escola, Aprendizagem.

Abstract

The teaching project “Family and School Relationship in the Student Learning Process” highlights the importance of collaboration between family and school in child development, focusing on the interaction between parents and teachers. With the aim of avoiding conflicts and promoting a healthy partnership, the project emphasizes the need to establish clear limits in this relationship. The chosen theme, related to pedagogy, seeks to prepare education professionals to act as teachers, managers and researchers, focusing on understanding and appropriately applying the limits of intervention between family and school. The justification for the project highlights the complexities in interactions between student and family, highlighting family diversity and the importance of healthy cooperation. The problem of lack of effective cooperation is identified, often caused by cultural differences and insufficient communication. Participants include families, teachers, school staff and the management team. The general objective is to address the importance of a healthy relationship between family and school in the education of children, with specific goals such as highlighting the limits in the relationship and discussing the development of learning. The project methodology involves strategies such as lectures, meetings, questionnaires and classroom activities. The execution is planned based on the identification of needs, involving a multidisciplinary team and considering the connection between pedagogical content and social context. Resources used include a meeting room and basic materials. Assessment is continuous, focusing on active participation and results in relation to predefined objectives. The project seeks to promote a solid partnership between family and school, benefiting children’s development and learning.

Keywords: Education, Family x School, Learning.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste trabalho é destacar a importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento das crianças, focando a interação entre pais e professores. A escola e a família desempenham funções cruciais na educação das crianças, embora tenham funções distintas e complementares. Por vezes, surgem conflitos devido à falta de participação e ao excesso de interferência na esfera escolar. A colaboração entre ambos deve ser constante, amigável e a comunicação deve estabelecer uma ligação de apoio e compromisso mútuo.

A escola deve considerar o valor da família na vida do aluno e vice-versa, a família deve entender o papel da escola e colaborar de forma conjunta, cada um desempenhando seu papel específico. O objetivo é chegar a um consenso para obter resultados positivos no desenvolvimento educacional da criança. Dessa forma, as ações realizadas pela escola podem se estender para fora do ambiente escolar, por meio das ações da família. Isso ajuda a evitar que as dificuldades de aprendizagem afetem a rotina e a vida dos alunos.

O respeito mútuo é essencial nessa relação. Ambas as instituições precisam compreender suas responsabilidades e como podem colaborar para promover a aprendizagem das crianças. Embora existam diferenças culturais entre esses ambientes, é fundamental encontrar um ponto de concordância, garantindo que os profissionais envolvidos, como professores, gestores e a equipe escolar, tenham seus espaços e tarefas respeitados pela família, e vice-versa. Isso evita invasões de competência que poderiam melhorar o desenvolvimento educacional das crianças.

2. BREVE HISTÓRICO DA ESCOLA NO BRASIL

A história da educação no Brasil começa em 1549 com a chegada dos primeiros padres jesuítas, inaugurando uma fase que haveria de deixar marcas profundas na cultura e civilização do país. Sendo um grupo formado por padres que participou na organização da sociedade colonial, porém, muitas vezes, no meio das guerras e revoltas, usavam as palavras bíblicas para gerar paz entre os índios e brancos, tinham a missão de converter os indígenas na fé católica e foram os primeiros mestres no país, que trouxeram vários benefícios para sociedade que eram movidos por intenso sentimento religioso de propagação da fé cristã, durante mais de 200 anos, os jesuítas foram praticamente os únicos educadores do Brasil (RIBEIRO *et al.*, 2018,).

Destacam, os jesuítas desempenharam um papel fundamental na colonização do Brasil, concentrando seus esforços na obra missionária e evangelizadora. A educação escolar foi uma das ferramentas mais desenvolvidas e eficazes que os jesuítas empregaram em seu projeto. Eles realizaram uma ampla rede escolar com um sistema sistematizado conhecido como Ratio Studiorum. No entanto, é importante ressaltar que essa educação estava intrinsecamente ligada ao processo de catequização, marcando o início da educação colonizadora na época (TOYSHIMA; COSTA, 2012, p. 93).

As primeiras escolas que surgiram no Brasil com o intuito de instruir e redimir as pessoas dos vícios foram condicionantes pela Companhia de Jesus. Os jesuítas vieram ao Brasil com a missão principal de evangelizar e transformar a população nativa e colonial de acordo com os preceitos do catolicismo. Na Bahia, foi criada a primeira escola conhecida como “Meninos de Jesus”, que desempenhou um papel crucial no processo de civilização

e catequese das crianças. Esta escola oferece um método de ensino que abrangia gramática, línguas africanas e catequese. Além disso, os meninos órfãos que frequentavam essa escola tinham a oportunidade de aprender habilidades artísticas, construir instrumentos musicais, praticar pintura e se envolver com a música (TOYSHIMA; COSTA, 2012).

A história da educação no Brasil é descrita por eventos cruciais que influenciaram seu sistema educacional ao longo dos anos. Durante o período colonial, os jesuítas desempenharam um papel fundamental na introdução da educação formal com o “Ratio Studiorum”. A expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal trouxe reformas, secularizando a educação e trazendo a influência da igreja (PARODIA, 2019, p.40).

No início os colégios foram utilizados na Catequese dos nativos principalmente junto as crianças, que lhes serviram como intérpretes diante dos índios adultos que passaram a instruir apenas os colonizadores, assim, coube ser utilizada primeiro pelos indígenas, depois aos mestiços e negros, usavam a educação para o trabalho através do convívio. Na educação da Catequese, havia os sermões e na utilização de outros recursos para divulgar e converter os nativos chamados de “gentios” que significa à fé católica, através do teatro e música, eram importantíssimos, neles os padres usavam uma linguagem simples e direta que impressionava o público que eram constituídos por pessoas rudes, ignorantes e analfabetas sendo homens, mulheres e crianças (FERREIRA, 2016).

Contudo, a Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa da igreja católica, fundada na Europa em 1540 por Inácio de Loyola. Com princípios básicos dessa ordem estavam pautados em: A busca da perfeição humana através da palavra de Deus e a vontade dos homens; Obediência absoluta e sem limites aos superiores; Disciplina severa e rígida; Hierarquia na estrutura militar e valorização da aptidão pessoal e de seus membros. Nestes princípios eram aceitos e postos em prática por seus membros, que tornaram a Companhia de Jesus poderosa e eficiente na congregação (SHIGUNOV NETO, 2015).

Após a independência, a instrução primária gratuita foi exigida como um direito de todos, embora a implementação enfrentasse desafios. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) definia as bases para o sistema educacional, reforçando a educação como um direito e um dever, com a regulamentação do ensino e a participação do Estado (LIMA *et al.*, 2018).

A Constituição de 1988 consagrou a educação como um direito fundamental, tornando o Estado responsável por garantir o acesso à educação. A LDB de 1996 distribuiu a Educação Infantil como um direito das crianças e um dever do Estado, fornecendo vagas em creches e pré-escolas públicas. Ao longo dessa jornada, a história da educação no Brasil reflete os esforços contínuos para tornar a educação acessível a todos, promovendo uma sociedade democrática e inclusiva (BES, 2018).

Ao explanar alguns fatos históricos, fica perceptível a importância de tais movimentos que tiveram para que hoje conseguisse vivenciar uma sociedade pautada na democracia, e assim, defendendo os direitos e deveres constitucionais, com a defesa dos grupos minoritários que apresentaram desamparados juridicamente (LIMA *et al.*, 2018).

3. O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO

A família e o Estado são responsáveis por preparar e formar o indivíduo em sua integridade e totalidade para atuar no meio social. A família por ter o acompanhamento da criança desde o seu nascimento, e a escola por ser a instituição assegurada por lei para promover educação formal de forma digna e qualitativa as pessoas, durante toda a sua

educação básica. O acesso à escola é obrigatório e a matrícula é de responsabilidade da família, cabendo a ela escolher a escola pública ou privada de acordo com as suas condições. O Estado tem o compromisso de oferecer e garantir que haja de fato ensino nas instituições públicas e privadas de uma sociedade. Logo, a escola e a família são instituições indispensáveis que se complementam, ou seja, são essenciais para a escolarização e educação do aluno (MATEUS, 2016).

Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão. São elas os primeiros espelhos nos quais nos vemos e descobrimos. São elas, também, os primeiros mundos em que habitamos, podendo nos aparecer como acolhedores ou hostis, com tais e tais regras, costumes, linguagens (MATEUS, 2016, p. 7).

Isto posto, a família ao escolher uma escola para a criança deve preocupar-se em optar por um local que lhe favoreça, que tenha os mesmos objetivos e ideias que as suas, que lhe ofereça segurança e confiança, para que posteriormente não haja desavenças e discussões entre elas por causa das diferenças. Por exemplo: uma família de princípios cristãos pode escolher para o seu filho uma escola com outros princípios, mas não deve questionar os ensinamentos da escola nas comemorações festivas realizadas por ela, e que são contra a religiosidade da família.

Conforme Villela e Archangelo (2017), a família é o núcleo fundamental e natural que constitui a base da sociedade. Este sistema tem evoluído ao longo do tempo, refletindo uma diversidade de culturas, estruturas e valores. Atualmente, encontramos famílias de diferentes origens e composições, o que, por sua vez, resulta em crianças com vivências e perspectivas diversas. Quando essas crianças ingressam na escola, juntam essas experiências com seus colegas. Portanto, é papel da escola esclarecedor a todos os alunos sobre a importância do respeito às diferenças e da valorização da diversidade. Afinal, todas as crianças fazem parte de uma sociedade composta por pessoas multiculturais, e é fundamental promover a tolerância e o respeito mútuo entre elas, a fim de evitar conflitos tanto dentro como fora do ambiente escolar.

Desse modo, a família também é a responsável por fornecer à criança um ambiente seguro, saudável e que possa suprir suas necessidades com carinho, afeto, educação, incentivo e amor. Independentemente da forma que seja formada a família, ela deve cumprir com o seu papel para que a criança tenha progresso em sua vida escolar, e enquanto um ser na sociedade. Ela deve ser ensinada a construir sua independência e a sua personalidade enquanto pessoa, já que ela depende dessa relação e integração com os outros para se desenvolver. Esses direitos são amparados por lei:

Por sua vez, no Capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), é assegurado que, “é direito dos pais ou responsável ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. Assim como, no artigo 227 do capítulo VII da Constituição de 1998, é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, saúde, alimentação, educação, ao lazer, profissionalização, cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Nessa caracterização, atualmente, temos famílias mais envolvidas com seu trabalho, pais e responsáveis que possuem uma rotina diária corrida e que quase não possuem tempo para estar com sua criança. Encontrando como solução para seus problemas, uma escola em que seu filho passe a maior parte do tempo. Daí vem sobre a escola a responsabilidade de que muitas vezes eram para ser da família. Assim, as cobranças sobre os professores e gestores ficam cada vez maior e muitas extrapolam seus limites, deixando apenas

para a escola a tarefa da educação, e ocorre um abandono por parte da família em relação à criança e a escola (FERREIRA, 2016).

Segundo Ribeiro *et al.* (2018), explanam que mesmo tendo estudos que comprovam os benefícios ao educando de uma relação saudável entre a família e a escola, ainda se percebe no cotidiano, o rompimento no trabalho em conjunto das duas. Isso muitas vezes acontece pelo fato de que a escola parece não compreender a realidade individual de cada família, fazendo julgamentos e generalizando todas elas, apontando como culpadas pelo insucesso dos educandos e não permitindo situações em que isso possa ser rompido.

Há certa inclinação, por parte da escola, a fazer um pormenorizado estudo sociológico e familiar referente a cada aluno, como se esse estudo produzisse informação relevante para o trato com a criança e respectiva família. Todavia, frequentemente, ele não produz muito mais do que justificativas para diversas representações preconceituosas que não raras vezes, responsabilizam o aluno e sua família por eventuais comportamentos inadequados ou fraco desempenho escolar (VILLELA; ARCHANGELO, 2017, p.75).

Da mesma forma, há famílias que não se envolvem na vida escolar do aluno, não participam do ensino escolar e nem buscam meios para isso, porque essas famílias possuem uma visão de que os responsáveis por transmitir tais ensinamentos são os profissionais da escola. E, quando ela percebe o insucesso do aluno, prefere retirar a criança da escola e acusar o professor como aquele que não tem entendimento. Uma situação que demora ser resolvida, pois a desculpa sempre será o professor, e como “solução” a troca de escola (PINHEIRO, 2021).

As reuniões de pais são excelentes oportunidades para se criar vínculo entre escola e a família (não vínculo de amizade fiéis entre pais e professores, mas para ter alguém com quem contar para resolver questões profissionais que dizem respeito ao aluno). Essas reuniões podem acontecer por solicitação da família ou por convocação da escola. É importante ter cuidado para não expor às crianças e nem provocar situações constrangedoras. Pois a família pode frustrar-se e evitar participar das próximas reuniões (CAETANO; YAEGASHI, 2014).

Assim, a escola significativa e a família do educando devem respeitar os seus limites uma em relação a outra. A escola por ser uma instituição responsável por educar e promover o aprendizado em todos os seus aspectos, tem de propor uma relação de confiança, acolhimento à criança e ao seu responsável, respeito, cooperação e empatia com a família deste. Sabendo que eventuais condições em que o aluno possa se encontrar nem sempre é de fato responsabilidade da família dele, mas que quando for comprovada a culpa dela no ensino do aluno e em suas dificuldades, a escola não deve se omitir e buscar auxílio dentro e fora de suas condições. Aceitar quando possível as solicitações da família, estar aberto para recebê-la (PAROLIN, 2016).

Portanto, é fundamental ouvir a família e respeitar as suas críticas, de modo a refletir e explicar a ela o motivo pelo qual a situação que está lhe incomodando está ocorrendo. Ou seja, tentar solucionar o problema, mas respeitar a opinião do responsável pelo aluno. Se impor e ao mesmo tempo atender as necessidades da escola.

4. O EDUCANDO E O DESENVOLVIMENTO DE SUA APRENDIZAGEM

Para iniciarmos esta discussão, é importante compreendermos o que significa “aprender”. Segundo Nunes e Silveira (2015), a aprendizagem deriva do termo “*aprenhedere*” no latim, que significa “agarrar, pegar, apoderar-se de algo”. Ou seja, apropriar-se de algum

conhecimento, informação ou processo de mudanças que podem partir do exterior para o interior. Ainda segundo as autoras, aprender é um processo que pode gerar inúmeras possibilidades a partir de algo novo e pode promover o desenvolvimento de habilidades até então, desconhecidas.

Ainda segundo Nunes e Silveira (2015), o processo de aprendizagem é algo complexo, pois sabemos que o ser humano aprende a partir da sua convivência com os demais, mas que este processo ocorre de forma individual e intransferível a outros. Cada pessoa tem um tempo para absorver o entendimento e se apropriar da aprendizagem sobre algum contexto, e a sua forma de aprender pode acontecer de forma mais lenta ou mais rápida em relação ao seu próximo.

Segundo Vygotsky (1989), a aprendizagem é algo significativo que possibilita ao homem mudanças em seu interior, e conseqüentemente, em seu exterior. Logo, o homem através do aprender consegue transformar o seu meio social e como ele precisa do outro para existir e se desenvolver, a aprendizagem termina sendo um ciclo de transformações, onde um influencia o outro.

Rogers (1983), acredita que as pessoas conseguem aprender umas com as outras, e que as relações obtidas desde o nascimento são primordiais para o indivíduo. Mas que tudo isso acontece porque elas são capazes de ter livre escolha e autonomia para aprenderem sozinhas e construir seus percursos pessoais. O sujeito é responsável por suas mudanças por existir um sistema de autorregulação no seu desenvolvimento.

Nesse contexto, é fundamental encontrar uma solução para o dilema que envolve a relação entre família e escola. O trabalho conjunto, muitas vezes chamado de “trabalho a quatro mãos”, não significa uma instituição que tenta dominar a outra, mas sim oferece apoio e avaliação mútua às ações de ambas. É crucial estabelecer um equilíbrio para que a escola não interfira na esfera da vida familiar, assim como a família não deve interferir nas questões internas da escola.

Portanto, a escolha da escola deve ser feita com extrema consciência e transparência, garantindo que família e escola compartilhem da mesma visão e adotem posturas semelhantes. Em um momento em que a coerência se torna mais importante do que nunca, dado o aumento das incertezas e divisões, é crucial que famílias e escolas sejam alinhadas para garantir o melhor desenvolvimento das crianças (CANEDU, 2018).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, em seu contexto, exige posturas responsáveis por parte de todos os envolvidos para que possam ser efetivamente realizadas. Os principais agentes desse processo, a escola como instituição secundária e a família como instituição primária, desempenham papéis complementares na formação das crianças. Portanto, é crucial que haja um consenso e liderança nessa relação, na qual os pais não podem se eximir de suas responsabilidades, nem importa à escola que assuma tarefas que são de sua competência.

Os pais desempenham um papel vital ao acompanhar os alunos na escola, auxiliando-os nas tarefas de casa, participando de reuniões e encontros familiares, e ensinando aos filhos valores como respeito aos professores e colegas de classe. No entanto, é fundamental que os pais também reconheçam o trabalho dos professores e respeitem as suas metodologias de ensino. Não é produtivo que os pais imponham suas visões do que é “correto” com base em suas experiências passadas como alunos. O campo educacional está em constante evolução, e os professores são profissionais treinados para adotar métodos

de ensino adequados à realidade atual.

A escola, por sua vez, tem a responsabilidade de envolver a família na educação dos alunos, mesmo quando as rotinas diárias dos pais dificultam seu acompanhamento constante. A escola deve oferecer apoio às famílias, ajudando a superar obstáculos e permitindo que elas participem ativamente do processo educativo, tornando-se coautoras do ensino.

Referências

- BES, Pablo. **Organização e legislação da educação**. Porto Alegre: SAGAH, 2018.
- BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 25 de outubro de 2023
- BRASIL. **Constituição Federal do Brasil 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 de outubro de 2023
- CAETANO, Luciana Maria; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. **Relação escola e família: diálogos interdisciplinares para a formação da criança**. São Paulo: Paulinas, 2014.
- CANEDU, Maria Luiza. **Família e escola: interações densas e tensas**. Curitiba: Appris Editora, 2018.
- FERREIRA, Sâmela Cavalcante. **Direitos e deveres constitucionais como disciplina no ensino das escolas**. Niterói, 2016.
- LIMA, Caroline Costa Nunes *et.al.* **Políticas públicas e educação**. Porto Alegre: SAGAH, 2018.
- MATEUS, Maria do Nascimento Esteves. Percepções da relação escola e família. Imagonautas. **Revista Interdisciplinária Sobre Imaginários Sociais, Bragança**, v. 1, n. 1, p. 1-19, jul. 2016.
- NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA Rosemary Nascimento. **Psicologia da aprendizagem**. 3. ed. rev. Fortaleza: EDUECE, 2015.
- PARÓDIA, Mariane Silva. O jesuitismo e o ensino do direito no Brasil imperial. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí – (UNIVÁS). Pouso Alegre: 2019.
- PAROLIN, Isabel. **A aprendizagem entre a família e a escola**. São Jose dos Campos: Pulso, 2016.
- PINHEIRO, Elaine Rafaela Lobato. **Relação família e escola: uma breve reflexão sobre o limite de intervenção entre a família e a escola no processo de aprendizagem do aluno**. / Elaine Rafaela Lobato Pinheiro. – São Luís – MA, 2021.
- RIBEIRO *et al.*, Max Elisandro dos Santos. **História da educação** [recurso eletrônico] / Max Elisandro dos Santos Ribeiro... [et al.]; [revisão técnica: Wilian Junior Bonete]. – Porto Alegre: SAGAH, 2018.
- ROGERS, C. R. **Um jeito de ser**. 4. ed. São Paulo: EPU, 1983.
- SHIGUNOV NETO, Alexandre. **História da educação brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais**. São Paulo: Salta, 2015.
- TOYSHIMA, Ana Maria da Silva; COSTA, Célio Juvenal. **O Ratio Studiorum e seus processos pedagógicos**. 2012. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_05/104pdf. Acesso em: 25 de outubro de 2023
- VILLELA, Fabio C.B.; ARCHANGELO, A. **A escola significativa e a família do aluno**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. (Coleção a escola significativa; v. 4).
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

19

A IMPORTÂNCIA DA PSICOMOTROCIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE IMPORTANCE OF PSYCHOMOTROCITY IN EARLY
EARLY EDUCATION

Brenda Barbosa Barroso

Resumo

A psicomotricidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades motoras das crianças, tanto na progressiva motora fina quanto na progressiva motora grossa, bem como em outras áreas importantes, como equilíbrio, propriocepção e destreza. Essas habilidades motoras são essenciais para o desenvolvimento global das crianças e têm um impacto significativo em sua autonomia e capacidade de realizar tarefas do dia a dia. Foi realizada pesquisa através de materiais já publicado na área da pedagogia referente ao tema abordado, os dados foram extraídos de materiais de revistas eletrônicas, além de livros de bibliotecas universitárias sobre o tema abordado do idioma nacional e no período 2000 a 2020. A partir de uma revisão bibliográfica, foi possível destacar diversos resultados que demonstraram como a psicomotricidade desempenha um papel fundamental nesse no desenvolvimento motor da criança. A psicomotricidade contribui para o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças, abrangendo tanto a coordenação motora fina quanto a grossa. Estudos demonstram que a prática de atividades psicomotoras auxilia na aquisição de habilidades físicas. Tendo em vista esse contexto, conclui-se que a psicomotricidade na educação infantil pode contribuir para a prevenção de problemas de aprendizagem e comportamentais. Através de atividades que estimulam a concentração, a atenção e a memória, a criança pode desenvolver habilidades que serão úteis em diversas áreas da vida, como na escola e no convívio social.

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

Abstract

Psychomotricity plays a fundamental role in the development of children's motor skills, both in progressive fine motor and progressive gross motor skills, as well as in other important areas, such as balance, proprioception and dexterity. These motor skills are essential for children's global development and have a significant impact on their autonomy and ability to carry out everyday tasks. Research was carried out using materials already published in the area of pedagogy regarding the topic covered, the data were extracted from materials from electronic magazines, as well as books from university libraries on the topic covered in the national language and in the period 2000 to 2020. From In a literature review, it was possible to highlight several results that demonstrated how psychomotricity plays a fundamental role in the child's motor development. Psychomotricity contributes to the development of children's motor skills, covering both fine and gross motor coordination. Studies demonstrate that the practice of psychomotor activities helps in the acquisition of physical skills. In view of this context, it is concluded that psychomotricity in early childhood education can contribute to the prevention of learning and behavioral problems. Through activities that stimulate concentration, attention and memory, children can develop skills that will be useful in different areas of life, such as school and social life.

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

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento inicial das crianças, fornecendo um ambiente seguro e estimulante para que elas explorem, aprendam e se desenvolvam. Neste contexto, a psicomotricidade surge como uma disciplina multidisciplinar que integra aspectos motores, cognitivos e emocionais, sendo essencial para o desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças.

A escolha deste tema se justifica pela necessidade de compreender a relevância da psicomotricidade como um pilar fundamental no processo educacional das crianças pequenas. Durante a Educação Infantil as crianças estão em um estágio de rápido crescimento e aprendizado onde habilidades motoras cognitivas e emocionais estão interconectadas de maneira complexa. A psicomotricidade, que engloba o desenvolvimento motor e emocional, oferece uma abordagem holística para ajudar as crianças a explorarem e entenderem o mundo ao seu redor.

Sabendo-se da grande importância que a psicomotricidade exerce no desenvolvimento motor das crianças é que este trabalho analisa a partir da pesquisa bibliográfica, dando ênfase a leituras que contemplem o quanto é necessário a utilização do brincar no dia-a-dia das crianças. Destaca-se o seguinte problema: de que maneira a psicomotricidade e a lucidez favorece no desenvolvimento psicomotor dos alunos da educação infantil?

No objetivo geral do presente estudo tem como explorar a importância da psicomotricidade na Educação Infantil, destacando sua relevância no desenvolvimento global das crianças nessa fase crucial da vida. Além dos objetivos específicos que são caracterizar ludicidade e Psicomotricidade, apresentar os benefícios da psicomotricidade no desenvolvimento motor. E por fim, descrever a forma específica como as atividades psicomotoras relacionadas ao desenvolvimento das habilidades motoras das crianças na Educação Infantil.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica que foi extraída de matérias já publicadas, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Científica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2000 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos 22 anos, na língua portuguesa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Considerações iniciais sobre psicomotricidade e ludicidade

De acordo com Alves (2018), a psicomotricidade tem como objetivo desenvolver as possibilidades motoras e criativas do ser humano, partindo do seu corpo e levando a centralizar sua atividade e a procura do movimento e do ato. Através do contato corporal e das atividades psicomotoras, a Psicomotricidade também favorece o desenvolvimento afetivo entre as pessoas, promovendo o contato físico, as emoções e as ações.

De acordo com Fonseca (2019), a psicomotricidade está relacionada ao processo de

maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Isso significa que a Psicomotricidade é importante para a compreensão do desenvolvimento integral da criança, pois contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e motoras. Fonseca (2019) cita ainda que

De acordo com as informações fornecidas, a psicomotricidade é uma área que visa privilegiar a qualidade da relação afetiva, a mediatização, a disponibilidade tônica, a segurança gravitacional e o controle postural, à noção do corpo, sua lateralização e direcionalidade e a planificação práxica, enquanto componentes essenciais e globais da aprendizagem e do seu ato mental concomitante. Nessa abordagem, o corpo e a motricidade são considerados como unidade e totalidade do ser, sendo que o seu enfoque é psicossomático, psico-cognitivo, psiquiátrico, somato-analítico, psiconeurológico e psico-terapêutico (FONSECA, 2019, p.36).

Conforme o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 2013, p.32), a modalidade de educação infantil deve promover o estímulo das crianças por meio de atividades lúdicas e jogos, a fim de exercitar as capacidades motoras, fazer descobertas e iniciar o processo de alfabetização. Essa abordagem se alinha com a importância da Psicomotricidade na educação infantil, que também busca desenvolver as habilidades motoras das crianças de maneira lúdica e prazerosa.

De acordo com as contribuições da psicologia sócio-histórica, especialmente as apresentadas por Vygotsky (2013), o jogo tem um papel fundamental no desenvolvimento infantil. O autor destacou a importância de investigar as necessidades, as motivações e as tendências das crianças e como elas se satisfazem ao brincar.

De fato, Vygotsky (2013) apresentou em suas contribuições do campo da psicologia sócio-histórica que o jogo exerce um papel fundamental no desenvolvimento infantil. Ele alertou para a importância da investigação das necessidades das crianças, suas motivações e tendências que se manifestam e como elas se satisfazem ao brincar.

Com base nos estudos de Vygotsky (2013) é possível compreender que a criança passa por diferentes estágios de desenvolvimento, e que durante esses estágios ela aprende de forma diferente. A criança pode aprender por si só, mas também pode necessitar da orientação de outra pessoa para que possa compreender melhor determinado assunto.

Conforme Vygotsky (2013), os jogos e as brincadeiras têm um grande impacto no desenvolvimento infantil, mas é importante que o professor atue como mediador para intermediar as regras e os limites de cada jogo e brincadeira. O uso de jogos na educação infantil traz benefícios significativos em diferentes estágios do desenvolvimento social, emocional e intelectual da criança.

Vygotsky (2013) também introduziu o conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), que se refere à distância entre o nível atual de desenvolvimento da criança e o nível de desenvolvimento que ela pode alcançar com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente. Nesse sentido, o professor pode utilizar os jogos como uma ferramenta para ajudar a criança a avançar em sua ZPD, fornecendo desafios adequados e oferecendo orientação e feedback.

Conforme os estudos de Wallon (2017), a afetividade e a motricidade estão diretamente relacionadas e são fundamentais para a formação da personalidade da criança. Segundo o autor, as aquisições motoras são cruciais para o desenvolvimento individual, e é através do corpo e da projeção motora que a criança estabelece a primeira comunicação

com o meio, o que é um apoio fundamental para o desenvolvimento da linguagem. Para Moraes (2013):

A ação, na medida em que significa um investimento, em relação ao mundo exterior. A teoria pedagógica de Piaget (1977) para a prática da educação infantil também merece destaque porque alguns princípios básicos que a orientam e enfocam a importância da ação, o simbolismo, a atividade de grupo e a integração das áreas do conhecimento, tem como eixo central as atividades corporais. Em seus estudos, Piaget (apud GOULART, 2005, p. 14), procurou descobrir as raízes e o processo de formação dos conceitos de tempo, espaço, causalidade, sem os quais o mundo exterior não seria assimilável e revelou o fato surpreendente de que cada criança desenvolve espontaneamente esses conceitos que, posteriormente, podem ser reencontrados sob a forma de uma elaboração formal e acabados no corpo das diferentes ciências (MORAES, 2012, p. 16).

De fato, a teoria de Wallon (2017) é muito importante para entender o desenvolvimento infantil e as interações da criança com o mundo ao seu redor. O desenvolvimento da linguagem e das representações simbólicas está intimamente ligado às emoções da criança, que desempenham um papel importante no desenvolvimento psíquico da criança.

Essa teoria destaca a importância do desenvolvimento da linguagem e das representações simbólicas, que estão ligadas às emoções da criança, assim como a interação da criança com o meio social, que envolve o fator motor, afetivo e cognitivo. O ambiente também é relevante para o desenvolvimento infantil, e o papel do educador é fundamental para proporcionar um ambiente adequado para a criança se desenvolver.

De fato, a psicomotricidade é uma área que atua no desenvolvimento global da criança, ajudando-a a conhecer melhor o seu próprio corpo, entender a relação entre suas partes, valorizá-lo e respeitá-lo. Segundo Vayer (2019), a psicomotricidade na educação infantil é importante porque “permite que a criança descubra seu corpo, suas possibilidades e limitações, favorecendo o desenvolvimento da autoimagem e da autoestima. Assunção e Coelho (2017) dizem que:

A psicomotricidade é uma área que se preocupa com o desenvolvimento integral do ser humano, incluindo funções neurofisiológicas e psíquicas. De acordo com a definição de Vitor da Fonseca (1988), a psicomotricidade é a ciência que estuda a relação entre o movimento corporal e os processos mentais, emocionais e sociais do ser humano. Ela se preocupa em compreender como o movimento corporal afeta o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do indivíduo, bem como como esses aspectos influenciam o movimento corporal (ASSUNÇÃO; COELHO, 2017, p.56).

Almeida (2016) explica que a ludicidade e a psicomotricidade são fundamentais para o desenvolvimento infantil. Através do brincar, as crianças desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e emocionais, além de aprenderem a lidar com suas emoções, a socializar e a expressar suas ideias e sentimentos. É importante que as atividades lúdicas sejam inseridas no contexto educativo, de forma a complementar o processo de aprendizagem e a torná-lo mais prazeroso e significativo. E, como você mencionou, é necessário adequar o ritmo das atividades ao desenvolvimento de cada criança, respeitando suas limitações e estimulando seu potencial.

Conforme apontado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

(RCNEI) de 2013, a psicomotricidade é fundamental para o desenvolvimento integral da criança no ambiente escolar. Essa prática valoriza não apenas o desenvolvimento motor, mas também a construção de um novo pensamento voltado para a educação infantil.

As atividades contemplam uma multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, promovendo um amplo desenvolvimento da motricidade das crianças. Além disso, essas atividades também podem ajudar as crianças a refletirem sobre as posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas e a desenvolverem uma cultura corporal própria (BRASIL, 2013, p.15).

De acordo com Negrine (2018) a psicomotricidade desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem no sistema educativo. Através da prática psicomotora, as crianças são capazes de desenvolver habilidades motoras, perceptivas e cognitivas que são fundamentais para seu desenvolvimento global.

A criança desenvolve seus códigos de comportamento a partir das interações com o mundo externo, principalmente através da satisfação ou insatisfação de suas necessidades e das trocas afetivas que estabelece com as pessoas ao seu redor. Moraes (2013) diz que:

Jean-Claude Coste coloca que o objetivo da psicomotricidade é dar ao indivíduo a possibilidade de dominar seu corpo, de economizar sua energia, de pensar seus gestos a fim de aumentar-lhes a eficácia e a estética, de aperfeiçoar o seu equilíbrio. “O homem é o seu corpo”. Esclarecer que o estudo da psicomotricidade pesquisa as ligações com a lateralidade, a estruturação espacial e a orientação temporal por um lado e, por outro, as dificuldades escolares de crianças de inteligência normal. Faz também com que se tome consciência das relações existentes entre o gesto e a afetividade (MORAES, 2013, p. 67).

De igual modo, Oliveira (2015) atesta que a psicomotricidade se caracteriza por uma educação que se utiliza do movimento para atingir outras aquisições mais elevadas, como as intelectuais. O estudo da psicomotricidade é realmente complexo e envolve diversos temas distintos, como apontado por De Meur e Staes (2014, p. 6). Esses temas incluem:

1. Desenvolvimento motor: que se refere ao processo pelo qual as habilidades motoras são adquiridas e refinadas ao longo do tempo;
2. Controle motor: que se concentra na coordenação e controle do movimento, incluindo a precisão e a fluidez do movimento;
3. Percepção sensorial: que envolve a capacidade de processar informações sensoriais e utilizá-las para guiar o movimento;
4. Cognição: que se refere ao papel da psicomotricidade no desenvolvimento cognitivo, incluindo a atenção, a memória e o pensamento abstrato;
5. Emoção: que se concentra na relação entre a psicomotricidade e as emoções, incluindo a regulação emocional e a expressão emocional.

Esses temas são inter-relacionados e contribuem para uma compreensão abrangente da psicomotricidade e sua importância na promoção do desenvolvimento da criança. É importante destacar que o estudo da psicomotricidade não se limita apenas à educação infantil, mas pode ser aplicado em diversas áreas, como na psicologia clínica, na fisioterapia, na terapia ocupacional, entre outras.

A infância é uma fase determinante para a formação do indivíduo. É nessa fase que

a criança começa a experimentar o mundo, interagindo com ele através do brincar. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil -RCNEI quando as crianças se movimentam, elas expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando suas possibilidades de uso significativo de gestos e posturas corporais (BRASIL, 2013).

A psicomotricidade estuda a relação entre o movimento corporal e os processos mentais, emocionais e sociais do ser humano, e essa relação se dá por meio das três funções motoras essenciais que constituem o estudo da psicomotricidade, como mencionado por Fonseca (2019). Essas funções são a piramidal responsável pelos movimentos voluntários e finos, como escrever e desenhar; a extrapiramidal, postura e pelo tônus muscular; o cerebelo, equilíbrio e pela coordenação motora. Todas elas estão interligadas e afetam diretamente o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do indivíduo.

Sánchez, Martinez e Peñalver (2013) atestam, acerca do objetivo da prática psicomotora:

A prática psicomotora na educação infantil é um processo fundamental para ajudar a criança em seu próprio percurso maturativo, que envolve desde a expressividade motora e do movimento até o acesso à capacidade de descentração. Nesse processo são atendidos os aspectos primordiais que formam parte da globalidade em que as crianças estão imersas nessa etapa, como a afetividade, a motricidade e o conhecimento, aspectos que irão evoluindo da globalidade à diferenciação, da dependência à autonomia e da impulsividade à reflexão (SANCHEZ; MARTINEZ; PEÑALVER, 2013, p.13).

A relação da criança com a realidade é fundamental para o desenvolvimento integral e saudável da mesma. É por meio da interação com o mundo a sua volta que a criança aprende e se desenvolve. E, como você mencionou, a presença de um adulto é fundamental nesse processo, pois é ele quem pode proporcionar estímulos adequados e ajudar a criança a compreender e interpretar a realidade. Diante disso, a pesquisadora De França (2016) afirma que:

A história da psicomotricidade nasce com a história do corpo, um longo percurso marcado às vezes por revolucionários e reformulações decisivas, que culminariam em nossas concepções modernas e permitiriam compreendê-las. A partir de 1947 a psicomotricidade ganha novas concepções que a diferenciam mais ainda de outras áreas, estabelecendo uma especificidade e autonomia não apenas nas terapêuticas motoras, mas também nas alterações psicomotoras funcionais evolutivas. Nas décadas de 1940 e 1950, o movimento e a motricidade eram tidos como uma das formas de adaptação ao mundo exterior, enquanto a psicomotricidade, a atividade de um organismo total expressando uma personalidade análise geral do indivíduo, tradução de um certo modo de ser motor, caracterizando todo o seu comportamento (DE FRANÇA, 2016, p. 16).

O professor é o mediador para o aprimoramento do conhecimento com as suas técnicas possa incorporar, a brincadeira e o jogo, o lúdico, o prazer e a alegria na vida escolar. Os professores de educação infantil são comprometidos com o processo de desenvolvimento da criança. A linguagem do lúdico é um instrumento ao desenvolvimento do pensamento. Assim, faz-se de extrema importância que os professores incorporem aos seus saberes práticas e rotina diária, assim como a valorização do movimento e das brincadeiras para a

vida das crianças.

O lúdico é brincadeira, jogo, exercício ou imitação, portanto, o lúdico na educação infantil proporciona novos conhecimentos e ideias, permitindo que as crianças encontrem um equilíbrio entre o real e o imaginário, como curiosidade, adrenalina, competição, diversão, ficção, música etc., despertou seu desejo de se envolver (MASSA, 2015, p.113).

Neves (2018) acredita que, no método de ensino, a importância da ludicidade ajuda os alunos a desenvolverem suas próprias relações e conceitos lógicos, e estimula o desejo de aprender, portanto, a ludicidade permite que as crianças vivenciem uma experiência natural de sentir, pensar e agir desenvolvida por eles.

A palavra lúdica vem do latim *ludus*, que, segundo Huizinga (2014, p.41), abrange jogos infantis, entretenimento, competições, performances cerimoniais e dramáticas e jogos de azar.

O lúdico contribui para desenvolver de maneira saudável e harmonioso, que é uma tendência instintiva da criança. Ao brincar, as crianças aumentam a independência, estimulam a sensibilidade visual e auditiva, valorizam a cultura pop, desenvolvem habilidades motoras, reduzem a agressividade, exercitam a imaginação e a criatividade, melhoram a inteligência emocional e aumentam a integração, promovendo assim o desenvolvimento saudável, o crescimento psicológico e o ajustamento social.

A infância e o brincar são considerados fases muito importantes da infância e do desenvolvimento humano (MARCELINO, 2013). Resolver a questão do brincar requer preparar o brincar e o brincar que permita fazer uma conexão entre o conhecimento e o que se quer alcançar, pois quando uma criança está apenas brincando, está construindo conhecimentos de valores, conceitos e desenvolvendo conteúdo.

Os jogos divertidos devem dar às crianças espaço para sintetizar informações à sua maneira, livres para fazê-lo de forma prazerosa, alegre e livre. Os educadores só devem intervir para estimular a concepção da criança e a interação daqueles que têm dificuldade de atenção ou participação, para que o jogo seja totalmente envolvente e ajude a melhorar o desenvolvimento global da criança.

Segundo Rolim, Guerra e Tassigny (2018, p.117),

a palavra jogo tem múltiplos significados, e todos eles transmitem ideias de diversão, distração, excitação, fingimento”. O jogo em si, além de divertir as crianças na escola, também as ensina a conviver em um ambiente social, respeitar as regras, aprender a ganhar ou perder e esperar sua vez, pois muitos jogos enfatizam essas normas.

Além de saber, falar, pensar e significar, o brincar também promove o desempenho escolar. No entanto, conhecer a relevância do jogo permite aos professores intervir de forma adequada, ao invés de interferir ou descaracterizar a diversão que o jogo proporciona.

Percebe-se que na educação infantil, o aprendizado por meio de atividades interessantes pode criar um ambiente agradável, propício ao processo de aquisição da autonomia de aprendizagem. Dessa forma, o brincar torna-se importante para o desenvolvimento dos alunos da educação infantil, ajudando a melhorar e a gostar de aprender, facilitando a educação e auxiliando os alunos em seu meio social. Nesse caso, uma vez que a criança brinca e desenvolve certa capacidade de conhecimento, dificilmente ela perde essa capacidade (NEGRINE, 2014).

Brincar faz parte do mundo da criança. É nesse momento que ela se organiza, realiza

experimentos e estabelece normas para si e para sua equipe. Portanto, o brincar é uma das formas de linguagem que as crianças utilizam para interagir consigo mesmas e com os outros.

O Lúdico na Educação Infantil visa proporcionar aos educadores a oportunidade de compreender o significado e a importância das atividades lúdicas na Educação Infantil, buscando inspirá-los a incorporar o brincar em seus programas educativos com intenção, propósito e clareza sobre seu comportamento. Relação com o desenvolvimento e aprendizagem infantil (DALLABONA; MENDES, 2013, p. 2).

Assim, percebe-se que além da aprendizagem, é também responsável pela educação, que deve estar ligada a várias ideias de desenvolvimento na interação e na prática social, em relação a vários saberes na linguagem e na construção autônoma da identidade

Por fim, é fundamental destacar que a psicomotricidade é uma área em constante evolução, e que novas pesquisas e descobertas podem surgir a qualquer momento. Por isso, é importante estar sempre atualizado e buscar conhecimento constante nessa área para compreender melhor a relação entre o movimento e as funções psicológicas e cognitivas do ser humano. Parte-se agora para entender os benefícios da Psicomotricidade no desenvolvimento motor das crianças.

2.2 Benefícios da psicomotricidade no desenvolvimento motor das crianças

Na educação infantil, o cuidado, a brincadeira e a educação se complementam. As crianças pequenas aprendem brincando, e a educação está ligada à brincadeira, porque as crianças que brincam estão aprendendo inúmeras coisas, como se tornar uma pessoa social, construir novas amizades e movimentar seus corpos, aprendendo a entrar em situações imaginárias, e as crianças começam a descobrir o mundo através dos jogos. Para Vygotsky (2013), o termo brinquedo refere-se ao ato de brincar. A brincadeira fortalece as percepções das crianças, orientando assim o seu pensamento de uma forma mais equilibrada, propicia à aprendizagem ao longo do seu crescimento.

Barreto (2018) explica que este é um período de exploração de como realizar várias ações estabilizadoras, locomotoras e manipulativas, primeiro isoladamente e depois em combinação. As crianças que estão desenvolvendo padrões básicos de movimento estão aprendendo como responder a vários estímulos por meio do controle motor e das habilidades de movimento, ganhando cada vez mais controle para realizar movimentos discretos e contínuos.

Gallahue (2015) explica que os padrões básicos de movimento são padrões comportamentais básicos observáveis. Atividades locomotoras (correr e pular), manipulativas (arremessar e pegar) e atividades estabilizadoras (andar com firmeza e equilibrar-se em um pé) são exemplos de movimentos básicos que devem ser desenvolvidos na primeira infância.

Sisto (2016) afirmou que o movimento psicomotor é crucial para que, por meio do desenvolvimento psicomotor, seja alcançada a consciência do movimento corporal coerente expresso nas emoções. Portanto, a psicomotricidade é uma ciência que estuda o movimento do corpo humano e sua relação com o mundo interno e externo.

Barreto (2017) explica que a Psicomotricidade está pautada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Sendo sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto e esses estudos

psicológicos do desenvolvimento humano demonstram a importância do uso do corpo no desenvolvimento cognitivo da criança.

A educação psicomotora preconizada por Piaget (2016) visa estimular a criança de forma adequada em todas as fases do seu desenvolvimento. Psicomotor e educação. A educação a partir do próprio corpo é o objetivo principal da psicomotricidade e, nesse sentido, o movimento revela-se um dos pontos mais extraordinários desse desenvolvimento.

As informações sobre a posição dos objetos e das mãos são captadas pelas vias sensoriais e transformadas em mapas do sistema nervoso. Fundamentos de neurologia psicomotora. A postura e o movimento dependem de uma combinação de reflexos involuntários coordenados pela medula espinhal e de ações voluntárias controladas pelos centros nervosos superiores. A postura e o movimento dependem da contração de vários músculos esqueléticos. O sistema motor é organizado para realizar contrações coordenadas, principalmente por meio da representação, integrado na medula espinhal. Fundamentos de neurologia psicomotora (VELASCO, 2016, p. 56).

Mendonça (2014) cita que as percepções de mundo dos indivíduos dependem de suas atividades motoras. A posição e o estado do seu próprio corpo modularão a sua percepção do mundo. Vale ressaltar que na maioria das atividades motoras o sistema perceptual e o sistema motor sempre interagem. A percepção evolutiva de uma criança sobre seu próprio corpo desenvolve o que é conhecido como sentido cinestésico. Com ele é possível saber onde nossos integrantes estão no espaço.

Oliveira (2018) compara o equilíbrio entre a evolução física do sujeito e a estimulação ambiental é a base para a sua aprendizagem, acontecendo o efeito estimulante. As crianças tendem a reagir a distúrbios internos e externos. Há um desequilíbrio e as pessoas procuram novas formas de voltar a alcançar o equilíbrio. Deve ser estabelecida uma relação dialética na qual o estímulo, o ambiente e a resposta se desenvolvam gradualmente.

Almeida (2016) psicomotricidade, como ciência educacional, visa educar sobre o movimento e ao mesmo tempo lidar com as funções do intelecto. A inteligência se constrói por meio do exercício físico, que é de fundamental importância não só para o desenvolvimento do corpo, mas também para o desenvolvimento da mente e das emoções. Sem o apoio do movimento, o pensamento não teria acesso a símbolos e abstrações e as funções motoras, psicomotoras e perceptivas no desenvolvimento cognitivo.

Gallahue (2015) fala que a maturação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos padrões básicos de movimento, não deve ser considerada a única influência. As condições ambientais – isto é, oportunidades de prática, incentivo, orientação e a ecologia (ambiente) do próprio ambiente – desempenham um papel importante na obtenção do desenvolvimento máximo dos padrões básicos de movimento.

A psicomotricidade contribui muito para a formação e estruturação da estrutura corporal, incentivando assim a criança a praticar a prática motora em todas as fases da vida. Por meio de diversas atividades, além de se divertirem, as crianças criam, interpretam e fazem conexões com o mundo em que vivem (BARRETO, 2018).

Mendonça (2014, p.21) cita que os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento psicomotor de uma criança. Deve-se tomar cuidado para que quaisquer distúrbios não sejam ignorados e tratados prontamente, sob pena de as habilidades futuras da criança serem afetadas e prejudicarem o aprendizado da leitura e da escrita.

O movimento é a primeira manifestação da vida humana, pois o movimento da vida intrauterina ocorre através do corpo, que é estruturado e tem grande impacto no comportamento. Portanto, a Psicomotricidade é considerada uma ferramenta muito rica que

ajuda a promover intervenções preventivas que proporcionem resultados satisfatórios em situações de dificuldades encontradas durante o ensino.

A criança descobre o mundo dos objetos psicomotora e visualmente e, ao manipulá-los, redescobre o mundo: no entanto, esta descoberta baseada em objetos só é verdadeiramente frutífera se a criança for capaz de segurar e soltar. Ela adquire o conceito de distância entre ela e os objetos que manipula (OLIVEIRA, 2015, p. 34) quando os objetos deixam de fazer parte de sua atividade física simples e indiferenciada.

Assim, a psicomotricidade é a relação entre pensamentos e ações e envolve também emoções. O objetivo é garantir o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança e ajudando na sua expansão e equilíbrio emocional através da comunicação com o meio humano (VELASCO, 2016).

Mendonça (2014) diz que os movimentos expressam os sentimentos, pensamentos e atitudes de uma pessoa que muitas vezes são armazenados inconscientemente. O desenvolvimento envolve vários tipos de aprendizagem, ampliando e aprofundando a experiência pessoal. Por isso, cada vez mais educadores recomendam jogos e brincadeiras desde a educação infantil.

A Psicomotricidade está vinculada através da ação como meio de consciência que integra corpo, mente, espírito, natureza e sociedade. Segundo Fonseca (2019) está relacionado à emoção e à personalidade porque a criança utiliza seu corpo para expressar seus sentimentos. Na educação infantil, as crianças estão sempre em busca de experiências e novidades em seus corpos, formando ideias e conceitos, e assim, gradativamente, organizando seus próprios planos corporais.

Barreto (2017) explicam que os professores devem estar sempre atentos às fases de desenvolvimento dos seus alunos, posicionar-se como facilitadores da aprendizagem e basear o seu trabalho no respeito mútuo, na confiança e no carinho. No processo de ensino, a psicomotricidade está intimamente relacionada às habilidades motoras, aos símbolos e aos aspectos afetivos da cognição.

Negrine (2018) descreve que a atividade motora desempenha um papel muito importante ao longo da vida da criança e em muitas das primeiras atividades intelectuais. Ela também percebe a maneira como conduz a maioria de suas interações sociais enquanto usa todos os seus sentidos para explorar o mundo ao seu redor. A base para trabalhar com crianças na educação infantil inclui a estimulação perceptiva e o desenvolvimento de esquemas corporais. A criança vai organizando gradativamente seu mundo a partir de seu próprio corpo.

Barreto (2017) explica que a psicomotricidade oferece os meios para compreender como as crianças tenham consciência de seus corpos e das possibilidades de se expressarem através de seus corpos e de se localizarem no tempo e no espaço. Entende-se que o movimento humano é baseado em objetivos, baseado na intenção (como o desejo de se expressar), e que esse movimento se traduz em comportamentos significativos. Portanto, é necessário que cada criança passe por vários estágios de seu desenvolvimento.

Através da ação, as crianças descobrem as suas próprias preferências e tomam consciência dos seus padrões corporais. Para isso, precisam vivenciar diversas situações à medida que vão crescendo, sem esquecer que as emoções são a base de todo o processo de desenvolvimento, principalmente do processo de ensino.

Mendonça (2014) mencionou que quando o desenvolvimento psicomotor ocorre de forma harmoniosa, as crianças estão prontas para uma vida social florescente porque dominam seu corpo e o utilizam com facilidade, o que faz com que seu contato com os ou-

tros se torne relaxado e equilibrado. As respostas afetivas e a aprendizagem psicomotora estão interligadas. A psicomotricidade é abrangente e pode contribuir plenamente para o alcance dos objetivos educacionais.

Em essência, a educação lúdica, além de ajudar e influenciar a educação das crianças, também pode promover o crescimento saudável e o enriquecimento permanente das crianças. O que é importante numa atividade divertida é a sua própria ação, o momento vivido, que permite ao experimentador encontrar os seus próprios movimentos e os dos outros, momentos de fantasia e realidade. Luckesi (2016) acredita que atividades recreativas são aquelas atividades que proporcionam uma experiência satisfatória que permite que as pessoas participem plenamente dela, permaneçam flexíveis e saudáveis.

A educação das crianças deve enfatizar as relações através dos movimentos do próprio corpo, levando em consideração a idade e a cultura corporal. Pode-se dizer que os jogos, por meio das atividades emocionais e psicomotoras, constituem um fator de equilíbrio na interação entre mente e corpo, emoção e energia, indivíduo e grupo, e promovem a integridade humana.

2.3 Atividades psicomotoras relacionadas ao desenvolvimento das habilidades motoras das crianças na Educação Infantil

Durante o processo de aprendizagem, o indivíduo não fica passivo diante das influências ambientais, mas tenta se adaptar a elas organizando suas atividades. Nesse sentido, para ele, a aprendizagem é um processo de adaptação baseado na resposta do sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais. Portanto, o desenvolvimento é um fator condicionante para a aprendizagem.

Assim, como no desenvolvimento infantil, o brincar são espontâneos, ou seja, à medida que novas formas de estruturação são organizadas, novas mudanças ocorrem no brincar e no brincar, que por sua vez são comunicados por meio de um processo denominado.

O processo de assimilação é integrado ao desenvolvimento. do assunto. Nessa perspectiva, o brincar é visto como assimilação anterior à adaptação, ou seja, o sujeito assimila eventos e objetos em seu “eu” e em sua estrutura mental.

Nesse sentido, o brincar, é como processo de assimilação, participam do conteúdo do intelecto, o que equivale a aprender, também é entendido como um ato livre e espontâneo de expressão da criança segundo sua própria vontade e lhe traz prazer. Assim, quando as crianças apresentam comportamento lúdico, demonstram o nível de seu estágio cognitivo e constroem conhecimentos de acordo com seu nível de desenvolvimento.

Na teoria construtivista de Piaget, o jogo e o brincar são vistos como um procedimento construtivo que interage o sujeito no meio social por meio da adaptação e interação com o meio, o que ajuda a consolidar as habilidades aprendidas e reflete o nível de desenvolvimento. Cognitivo, ele aplica tudo o que aprende em jogos e brincadeiras. Nos escritos de Piaget, Kishimoto (2014, p. 39) afirma que “todo ato de inteligência é definido por um equilíbrio entre duas tendências: assimilação e adaptação”.

Diante do exposto, acreditamos que a prática docente ao trabalhar com jogos e brincadeiras deve ser fundamentada e objetivada por condições teóricas sistemáticas, e em nossa pesquisa apontamos para uma abordagem construtivista. Nessa abordagem, os professores precisam considerar o equilíbrio, a abstração reflexiva, a aprendizagem significativa e a consciência do comportamento do aluno no ensino de jogos (DUARTE, 2015).

Nas fases iniciais da Educação Infantil, as crianças passam por um período de transição no processo de construção de estruturas intelectuais, transitando entre os períodos pré-operacional e concreto-operacional. Durante esse período de aprendizagem, observou-se que ao escolher jogos e brincadeiras como um dos conteúdos a estudar com mais assiduidade em aula, o conteúdo não tem aporte teórico para sistematizar e objetivar jogos e brincadeiras, portanto fica claro que os professores devem se basear em uma epistemologia consistente. Métodos para identificar o conteúdo da sala de aula para maior clareza e objetividade em sala de aula, confirmando diretamente o ensino e a aprendizagem do aluno.

De acordo com Rosa (2018), é preciso que os educadores percebam que, ao desenvolver os conteúdos programáticos, por meio do brincar e do ato de brincar, não implica falta de cuidado ou descaso com a aprendizagem dos conteúdos formais. Ao invés de desenvolver conteúdos propondo atividades lúdicas, os educadores estão construindo um processo de conhecimento que respeita o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, de forma prazerosa e significativa para o educador.

Acredita-se que o jogo pode ser analisado com base na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget. Portanto, podemos considerar brincar e brincar como uma atividade necessária para a criança e ao longo do desenvolvimento cognitivo da criança, ou seja, brincar e brincar vão se desenvolver na criança como parte do desenvolvimento da criança.

O papel do professor no desenvolvimento de atividades com a criança em idade escolar é fundamental para a criação de vínculos sociais, para a formação física, social e acadêmica da mesma. Ele é responsável pela organização da estrutura do brincar, ofertando objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, ou mesmo, delimitando o espaço e o tempo para brincar.

2.4 Jogos e brincadeiras e a psicomotricidade

Através dos jogos e brincadeiras, os professores são capazes de observar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. É possível assim, realiza o registro da capacidade do uso da linguagem, tanto de forma coletiva quanto individual, visando o acompanhamento do processo educativo. O Referencial Nacional para a Educação Infantil orienta que:

é preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa (...) Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, pois há objetivos didáticos em questão (BRASIL, 2013 p.29).

Assim, o papel do professor deve ser de mediador da atividade recreativa, tendo a consciência de que é na brincadeira que a criança recria todo o seu conhecimento de mundo. É através do ato de brincar que ela vive e reinventa ações e atitudes do seu mundo em contato com o mundo adulto.

O trabalho com jogos e brincadeiras compreende a educação recreativa e o seu sentido real, verdadeiro e funcional estará garantido se o professor estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele não tiver um profundo conhecimento sobre os fundamentos

essenciais da educação lúdica, condições suficientes para socializar o conhecimento e a predisposição para levar isso adiante (ALMEIDA, 2016, p. 63).

Os jogos e brincadeiras são importantes recursos para o desenvolvimento infantil, porém ele só obterá resultado satisfatório quando o trabalho docente for planejado com responsabilidade e os professores tiverem a consciência de que o jogo e a brincadeira são atividades de criança, mas cabe ao adulto planejar, executar e motivar essa ação, para que se torne eficaz e prazerosa favorecendo o desenvolvimento físico, motor e acadêmico da criança.

O desenvolvimento psicomotor da criança acontece através das experiências vividas em sua infância, quando esta é rica em atividades estimuladoras. Brincando, jogando, encaixando ou manipulando objetos, o desenvolvimento da criança vai acontecendo, mobilizada pelo prazer de estar inserida em atividades saudáveis e desafiantes. Estas atividades são de grande importância pois cria a base para que a criança desenvolva sua independência e sua autonomia corporal, além da sua maturidade socioemocional, já que, em contato com diferentes situações, a criança sempre se encontra em relação com o outro, com o espaço ou com os objetos, trocando experiências entre o seu eu e outro.

A estimulação do desenvolvimento psicomotor é fundamental para que haja consciência dos movimentos corporais integrados por sua emoção e para que os mesmos possam ser expressos de modo adequado. A infância é, sem dúvida, a fase mais importante para se trabalhar com os mais variados aspectos do desenvolvimento (motor, intelectual e socioemocional) humano.

Através do jogo e do brinquedo, a criança inicia sua integração social, aprende a conviver com os outros e a situar-se no mundo que a cerca. Ela se exercita brincando e ao participar do jogo vivencia plenamente novas situações, tornando-se mais segura e autêntica na sua personalidade e individualidade.

Segundo Lorenzo (2015), a psicomotricidade permite descobrir, redescobrir e viver melhor o corpo. O mais importante não são os métodos, as técnicas e os instrumentos, apesar de indispensáveis. O que conta é permitir desabrochar a evolução positiva do ser tanto na relação consigo mesmo como com o mundo.

A educação psicomotora em conjunto com as brincadeiras, leva a criança a tomar consciência do seu corpo, da sua lateralidade, a situar-se no espaço, a dominar o tempo e a adquirir habilidade suficiente para coordenar seus gestos e movimentos. Em seu brincar, a criança exercita sua psicomotricidade, concentração e atenção e simultaneamente desenvolve seu pensamento tanto lógico como criativo (CUNHA, 2015, p.141).

Os jogos e os brinquedos são fontes inesgotáveis de subsídios para que a criança, através de suas descobertas, desenvolva sua psicomotricidade. O brincar envolve sensações que apenas podem ser sentidas e descritas por quem está inserido na brincadeira. Quando a criança brinca há prazer, tensões, dificuldades e, sobretudo, a oportunidade para que a criança se desenvolva através da exploração do corpo e do espaço. As ações motoras, táteis, visuais e auditivas sobre objetos e seu meio, são essenciais para o desenvolvimento infantil.

A psicomotricidade faz-se necessária tanto no âmbito da prevenção e tratamento das dificuldades vivenciadas pela criança quanto na exploração do potencial ativo de cada um. Na atividade psicomotora e nas brincadeiras, a criança libera sua criatividade e sua espontaneidade através dos movimentos, levando a desenvolver-se de forma real e concreta.

A brincadeira é uma atividade própria da cultura humana, no decorrer da evolução o Homem e da transformação das manifestações culturais ela se modifica, mas não deixa

de ser um recurso importante na aprendizagem infantil. Nas brincadeiras de faz-de-conta, as crianças aprendem a reproduzir os gestos e as falas das pessoas em diferentes papéis sociais ou de personagens de filmes e/ou histórias lidas. Neste sentido, Almeida (2016), coloca que:

o jogo mantém relações profundas entre as crianças e as faz aprender a viver e crescer conjuntamente nas relações sociais. O jogo não é uma atividade isolada de um grupo de pessoas formadas ao acaso: reflete experiências, valores da própria comunidade em que estão inseridas. O jogo é um juramento feito primeiro a si mesmo, depois aos outros, de respeitar certas instruções, certas regras. Nos grupos naturais, as regras não são impostas, mas engendradas por eles mesmos ou democraticamente acatadas, e por isso as crianças as respeitam e não permitem sua transgressão (ALMEIDA, 2016, p.53).

Ao vivenciar o jogo a criança será capaz de aprender a se relacionar com outro, pois estará vivenciando regras e condutas sociais pré-estabelecidas e, reformulando ou seguindo essas regras estará construindo uma personalidade firme capaz de atuar criticamente no contexto em que está inserido. Para que isso aconteça o professor de Educação Física deve estar atento ao seu planejamento.

O jogo, os brinquedos e as brincadeiras criam para a criança uma situação de aprendizagem. A imaginação e as regras favorecem ao indivíduo um comportamento além do habitual, pois uma vez que passa a ter domínio do momento que está vivenciando, tem a oportunidade de que esta experiência venha a contribuir, de forma intensa e especial, com o seu desenvolvimento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na literatura, pode-se afirmar que a psicomotricidade é fundamental para o desenvolvimento infantil na educação infantil. A psicomotricidade envolve a relação entre o corpo e a mente, e sua prática contribui para o desenvolvimento global da criança. É uma área que se dedica ao estudo e desenvolvimento da relação entre mente e movimento. Na educação infantil, essa área é de extrema importância, pois contribui para o desenvolvimento integral da criança, ajudando-a a compreender melhor o mundo ao seu redor e a interagir com ele de forma mais adequada.

Através de atividades que envolvem movimento, equilíbrio, coordenação motora e percepção sensorial, a Psicomotricidade na educação infantil pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Por exemplo, atividades que estimulam a coordenação motora fina podem ajudar a criança a desenvolver habilidades de escrita e leitura, enquanto atividades que estimulam o equilíbrio podem ajudar a criança a desenvolver confiança e autoestima.

Além disso, a Psicomotricidade na educação infantil pode contribuir para a prevenção de problemas de aprendizagem e comportamentais. Através de atividades que estimulam a concentração, a atenção e a memória, a criança pode desenvolver habilidades que serão úteis em diversas áreas da vida, como na escola e no convívio social.

Em suma, a Psicomotricidade é uma área de extrema importância na educação infantil, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança, prevenção de problemas de aprendizagem e comportamentais, além de ajudá-la a compreender melhor o mundo ao seu redor e a interagir com ele de forma mais adequada.

Por fim, é fundamental que os professores e educadores tenham conhecimento sobre a importância da psicomotricidade na educação infantil e estejam preparados para trabalhar com essa prática em sala de aula. Com a prática da psicomotricidade, as crianças desenvolvem habilidades e competências fundamentais para sua formação e crescimento pessoal, contribuindo para a formação de indivíduos mais saudáveis e equilibrados.

Referências

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Teoria e prática em psicomotricidade: Jogos atividades lúdicas expressão corporal e brincadeiras infantis**. Rio de Janeiro: Wak 2016.160p.
- ALVES, **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Walk, 2018
- ASSUNÇÃO, E. e COELHO, José Maia Tereza. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2017
- BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade, educação e reeducação**. 2.ed. Blumenau: Livraria Acadêmica, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 2013
- CUNHA, Raquel Stela de. **O Lúdico e a Brincadeira na Educação da Infância**. Livro didático. 1. ed., rev. e atual. - Palhoça: Unisul Virtual, 2015 – 164 p.
- DE MEUR, A. de e STAES, L. **Psicomotricidade: Educação e reeducação**. São Paulo: Manole, 2014
- DUARTE, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 2015
- FONSECA, **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. 1. Ed. Lisboa: Âncora, 2019
- FRANÇA, Rosilene Maria Brito de. **A Psicomotricidade e sua Importância para o Ensino Psicopedagógico: O Olhar Do Nupic e da Revista Guia Infantil**. Orientador: Wilder Kleber Fernandes de Santana. Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Federal da Paraíba. 47p. 2016.
- GALLAHEU, D.L. **Introdução á Psicomotricidade**. São Paulo. Manole, 2015
- GALLAHUE, D.L., L.; DONNELLY, M. S. **A educação dos corpos infantis produzida por roupas e brinquedos**. O curso de Pedagogia da Unijuí – 55 anos. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015
- HUZINGA, M. G. **Jogos, Recreação e Lazer**. Unidade I. Curitiba: Editora IESDE Brasil S.A., 2014.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brinquedo na educação – considerações históricas**. Coordenadora do Labrimp da Feusp e Profª dra. da Fac. de Educação da USP, 2014
- LORENZO, A. **Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação**. Curitiba: Editora da UFPR, 2015
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2016
- MARCELINO, Paulo Nunes. **Dinâmica lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Edições Loyola, 1974. ALMEIDA, 2013
- MASSA, D. M. S.. **Psicologia da Aprendizagem**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2015
- MENDONÇA, Raquel Marins de. **Criando o ambiente da criança: a psicomotricidade na educação infantil**. In: ALVES, Fátima. Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união. Rio de Janeiro: Wak, 2014. p.19-34.
- MORAES, Ingrid Merkle. **A Pedagogia do brincar: Intercessões da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP. Orientador: Prof. Dr. Luís Antonio Groppo. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2013
- NEGRINE, Airton. **A coordenação psicomotora e suas aplicações**. Porto Alegre, 2018
- NEGRINE, Airton. **O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade**. In: **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis-RS: Vozes, 2014
- OLIVEIRA, V. B. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos de idade**. Petrópolis: Vozes, 2015

- PIAGET, J. O Julgamento moral na criança. Trad. De Elzon Lenardon, São Paulo: Mestre Jou, 2016
- ROLIM, M; GUERRA, V.B; ZAMBRIN, U.M. **Aprendendo e brincando com músicas**. Belo Horizonte: Fapi, 2013.
- SÁNCHEZ Pilar, MARTINEZ Marta, PEÑALVER Iolanda. **A Psicomotricidade na Educação Infantil**. Uma prática preventiva e educativa. Porto Alegre, Artmed, 2013
- VAYER, P. **Diálogo corporal: a ação educativa para a criança de 2 a 5 anos**. São Paulo: Manole, 2019
- VELASCO, Cassilda Gonçalves. **Brincar: O Despertar Psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprint, 2016
- VIGOSTKY, L. A. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2013
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2017

20

A LUDICIDADE E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAYFULNESS AND LEARNING IN EARLY EARLY
EDUCATION

Thaliana Isabel Santos Azevedo Vieira

Resumo

O Lúdico aguça o imaginário, a criatividade, a memória contribuindo para o desenvolvimento ensino-aprendizagem, e possibilitando ao sujeito construir significados para a realidade. Considerando esse contexto este trabalho tem como objetivo principal a investigação do uso da ludicidade na prática do professor da educação infantil. Entende-se o lúdico como um instrumento a qual o professor pode valer-se em seu cotidiano. A perspectiva que envolve o uso da ludicidade como um recurso pedagógico, percebe-se a capacidade que o lúdico aponta a construção das relações sociais. A ludicidade não está restrita só a jogos e brincadeiras, o ato de brincar carrega consigo uma dimensão importante para o desenvolvimento do sujeito, o prazer, a liberdade que as atividades realizadas em grupo, assim como, individualmente podem possibilitar. Esse estudo compreende uma pesquisa bibliográfica, observação de estágio. O trabalho centrou-se na perspectiva teórico-metodológico de Vygotsky a psicologia histórico-cultural ligando-se para tanto, o método dialético de abordagem marxista. A pesquisa realizada aponta em seu resultado, que a necessidade de apropriação dessa ferramenta pedagógica eficaz pelo desenvolvimento e aprendizagem da educação infantil, posto que, a presença do lúdico na prática docente amplia as habilidades cognitivas emocionais e relacionais desse sujeito em desenvolvimento

Palavras-chave: Ludicidade; crianças; aprendizagem; ensino, prática pedagógica

Abstract

Playfulness sharpens imagination, creativity, memory, contributing to teaching-learning development, and enabling the subject to construct meanings for reality. Considering this context, this work's main objective is to investigate the use of playfulness in the practice of early childhood education teachers. Playfulness is understood as an instrument that the teacher can use in their daily lives. The perspective that involves the use of playfulness as a pedagogical resource, one can see the capacity that playfulness points to the construction of social relationships. Playfulness is not restricted only to games and games, the act of playing carries with it an important dimension for the development of the subject, the pleasure, the freedom that activities carried out in groups, as well as individually, can enable. This study comprises bibliographical research and internship observation. The work focused on Vygotsky's theoretical-methodological perspective, historical-cultural psychology, connecting the dialectical method of a Marxist approach. The research carried out indicates in its results that the need to appropriate this effective pedagogical tool for the development and learning of early childhood education, given that the presence of play in teaching practice expands the emotional and relational cognitive skills of this developing subject

Keywords: Playfulness; children; learning; teaching, pedagogical practice

1. INTRODUÇÃO

A brincadeira está diretamente relacionada ao contexto do processo de socialização do sujeito possibilitando o desenvolvimento cognitivo e colaborando no processo de interação social, na construção da aprendizagem no que tange a perspectiva integral da criança. Importante ressaltar o papel do brincar para o desenvolvimento relacional do ser humano posto que, a trajetória do indivíduo requer atenção e cuidados para os aspectos físicos, emocionais, culturais, afetivos e cognitivos, sendo, pois, os espaços de educação infantil como as creches e escolas dos anos iniciais as responsáveis para desenvolver metodologias lúdicas como jogos e brincadeiras com objetivos de corroborar com a aprendizagem proposta.

Nesse sentido, a ludicidade precisa ser trabalhada posto que, é pilar para a construção da identidade favorecendo a compreensão da realidade da criança, estimulando-a desenvolver a criatividade, curiosidade, interação, motivação, aprendizagem e possibilitando assim, o conhecimento e a apropriação das regras sociais. A ludicidade é um instrumento da prática docente na escola que ao favorecer a socialização permite que diferentes formas de comunicação entre as crianças criem condições favoráveis a aprendizagem. Nessa perspectiva os educadores mediadores precisam atentar para o planejamento pedagógico de forma que este facilite a aprendizagem e possibilite interação sócios educativas.

Nesse sentido os objetivos deste trabalho foram oriundos das observações feitas no processo de estágio no período da graduação. A curiosidade a respeito dessa temática provocou o problema a ser respondido por esta pesquisa. Com base na perspectiva teórica de Vygotsky (2003), as aulas do professor podem oportunizar os alunos a aprenderem melhor, e ao educador cabe organizar o meio social.

A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia, mas também que a sintam. [...] as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo (VYGOTSKY, 2003, p. 121).

Segundo a teoria Histórico-Cultural a atividade é fundamental para o processo da mediação desenvolvimento humano. Sendo assim, considera-se a atividade como mola propulsora para a construção do conhecimento. Tomando como base esses aportes conceituais esta pesquisa foi dividida em três etapas: a primeira foi a seleção do referencial bibliográfico e documental utilizando-se fichamentos e leitura dinâmica. A segunda etapa foi a coleta de material para a pesquisa na qual foi utilizada livros, portais acadêmicos, artigos disponíveis, textos entre outros. Finalizando a pesquisa a terceira parte consiste na escrita e nos resultados. Este trabalho está estruturado nos três capítulos a seguir:

Neles apresentamos a metodologia utilizada: natureza da pesquisa, referencial teórico, instrumentos metodológicos utilizados, objetivos da pesquisa bibliográfica.

Vimos também a respeito da perspectiva teórico-metodológica: abordagem conceituais: nesse capítulo foram apresentados a fundamentação teórica e os conceitos que embasam a pesquisa dentre eles a psicologia Histórico Cultural de Vygotsky. No último capítulo da pesquisa foi feito o debate sobre a “A Ludicidade e a Prática Pedagógica”. No decorrer do trabalho de pesquisa, buscou-se embasar conceitualmente o lúdico com pressupostos de alguns autores a exemplo de Huizinga e Kishimoto (2009) que elaboram um conceito

para lúdico como instrumento de promoção do desenvolvimento e da aprendizagem infantil. Analisamos também, a exposição dos documentos oficiais da educação infantil que abordam a brincadeira como mecanismo de promoção do direito de brincar das crianças.

Esta pesquisa aponta os pressupostos teóricos-metodológicos, e explicita os instrumentos que foram utilizados para que os dados fossem coletados, faz considerações sobre o *lócus* da pesquisa e dos sujeitos sociais presentes na pesquisa e por fim estabelece a relação ludicidade e prática docentes.

Este estudo consiste em uma pesquisa qualitativa, sob as abordagens teórico-metodológicas de base do materialismo histórico e dialético. A pesquisa qualitativa permite que o pesquisador elabore o problema da investigação, a partir do processo indutivo, cujo processo vai se delimitando no bojo do contexto social e na observação do objeto investigado.

A delimitação do problema não resulta de uma afirmação prévia e individual, formulada pelo pesquisador e para a qual recolhe dados comprobatórios. O problema afigura-se como um obstáculo, percebido pelos sujeitos de modo parcial e fragmentado, e analisado sistematicamente. A identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. Pressupõem, também, uma partilha prática nas experiências e percepções que os sujeitos possuem desses problemas, para descobrir os fenômenos além de suas aparências imediatas. A delimitação é feita, pois, em campo onde a questão inicial é explicitada, revista e orientada a partir do contexto e das informações das pessoas ou grupos envolvidos na pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 81).

O problema da pesquisa emergiu quando percebi no meu ambiente familiar como o lúdico exerceu um papel fundamenta na aprendizagem dos meus filhos, e como esse instrumento didático não era valorizado no campo da construção da aprendizagem da escola na educação infantil dos mesmos. Os professores não identificavam a funcionalidade de múltiplos instrumentos lúdicos nesse processo. Tal recurso pedagógico nas mãos de professores da educação infantil a exemplo do uso de fantoches na cotação de história poderá possibilitar a exploração de múltiplas dimensões nos diversos campos dos saberes. O pesquisador deve estar disposto a preparar-se para um olhar crítico sobre as manifestações no ambiente educacional, empreendendo perspectivas de observação, escutas e abordagens de experiências.

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência da sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atualiza frente à realidade do mundo. Por tanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (MINAYO, 2009 p.17).

O objetivo geral desta pesquisa, é investigar a ludicidade na prática pedagógica da educação infantil. Assim como, os seus objetivos específicos: conhecer aspectos conceituais de ludicidade trabalhado pelo professor da educação infantil e identificar a relevância do lúdico no ambiente escolar reconhecer o lúdico como um instrumento didático pedagógico na prática docente. Desta feita, nesse trabalho usou-se os pressupostos teórico metodológico de base no materialismo histórico e dialético e na teoria da psicologia histórico-cultural.

Com perspectiva de abordagem do homem como ser ativo, sócio-histórico e cultural cuja as ações sofrem influência do meio. O pesquisador como sujeito ativo no cotidiano da pesquisa deve ser atento as experiências que o objeto proporciona.

Esta pesquisa foi realizada utilizando biblioteca digital, revisão de literatura sobre o tema e observações no campo de estágio. A ludicidade como premissa para esta pesquisa foi abordada como recurso metodológico no planejamento para atividades educativas relevantes para a fase do desenvolvimento da aprendizagem da criança de modo que está tenha sentido.

O brincar é um direito da criança que deve ser acessível a todas independente da classe social, etnia e faixa etária. O ato de brincar propicia o exercício da criatividade e liberdade que contribuem para sua formação e construção social visto que, a criança brinca ela desenvolve habilidades no campo cognitivo, psíquico e afetivo.

2. LUDICIDADE: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL

Nesse campo da pesquisa, a abordagem conceitual centra-se na teoria de Vygotsky utilizada na pesquisa, e que pode auxiliar a compreensão sobre o desenvolvimento da aprendizagem das crianças em sua relação ensino aprendizagem o aluno-professor o fundador da psicologia voltada para o campo histórico-cultural, Lev Vygotsky, buscava desenvolver uma teoria no campo da pesquisa humano.

Para Vygotsky a consciência e o comportamento podem ser entendidos de forma separada, o estudo desta psicologia tem como base o materialismo histórico e dialético, que compreende a realidade concreta em sua totalidade a partir das relações sociais. Ele usou o conceito da dialética marxista para explicar o desenvolvimento e o comportamento humano. O teórico em seus estudos diz que o homem é um ser social e histórico e analisa a consciência e a personalidade, como produto sociais.

Segundo Vygotsky (2007),” o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que de outra forma, seriam impossíveis acontecer. Assim o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOSTKY, 2007, p.103).

Sendo assim, correlaciona-se as ferramentas cognitivas produzidas na mente humana como produção advinda das relações sociais. No que tange a relação de aprendizagem da criança, Vygotsky defende a variável da “interação” entre pares para o desenvolvimento. Segundo Vygotsky, desenvolvimento humano é um resultado do processo sócio-histórico em que, a aprendizagem e desenvolvimento se correlacionam e a mediação é central na construção das funções psicológicas. Essas ideias desenvolvidas pelo teórico envolviam diretamente a ludicidade no processo de interação social em que jogos e brincadeiras são bases constitutivas da construção do sujeito. A relação entre os indivíduos pautada nas trocas sociais é muito trabalhada por Vygotsky.

Considera-se, pois, que o aprendizado suscita os processos internos de desenvolvimento sendo importante o contato entre os mesmos para esse processo social o indivíduo segundo Vygotsky desenvolve-se nas inter-relações humanas. Vale ressaltar que o teórico

classificou o desenvolvimento em dois níveis: o real que são as atividades em que a criança consegue desenvolver sem ajuda, não ocorrendo a intervenção do adulto, ele chamou de desenvolvimento consolidado, a segunda classificação é o desenvolvimento potencial onde para a realização das atividades a criança precisa da intervenção do adulto, esse processo foi descrito como zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY,1984, p.97)

Para Vygotsky (1984) a interação social é importante no processo da construção das funções psicossociais do sujeito. Durante seus estudos o teórico desenvolveu vários aportes a respeito do processo citado em que, as ideias envolviam a presença do lúdico e sua importância no processo de interação social nesse sentido, a escola é o grande fomentador do desenvolvimento ao estabelecer atividades intermediadas pelos professores proporcionados o avanço cognitivo do sujeito

Dessa feita, a escola é o espaço onde encontros de vários indivíduos propiciam a troca e construção de conhecimento. Hoje as abordagens de ensino são diretamente inflexionadas com as tecnologias da informação, provocando avanços e retrocessos no processo ensino aprendizagem, as novas perspectivas em sala de aula são necessárias e requer um ambiente escolar onde competências novas são construídas.

No âmbito das competências desenvolvidas a ludicidade no processo pedagógico proporciona a criatividade e a vontade de aprender. Dessa feita se percebe que a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento humano. Ressaltando-se que as intervenções de cunho lúdico pedagógico e afetivo, propiciam novas perspectivas para a aprendizagem a partir da relação dialéticas que essas experiências vivenciadas no espaço escolar, promovam no ambiente escolar dinâmico, o enfoque não está somente nos conteúdos escolares a educação deve ser pensada em sua perspectiva integral, em que a vida do sujeito em família e em sociedade importa, esse espaço escolar prepara a criança para experimentar situações de alteridade em grupo, e construir relações interacionais que gerem sociabilidade diversas com outras crianças. Para tanto Vygotsky assevera:

...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, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo mesmo o ponto, mas elevado do desenvolvimento pré-escolar (1991, p. 156).

Ao selecionar a ludicidade como objeto desse estudo, reconhecemos o brincar na educação infantil como ferramenta basilar no processo de aprendizagem da criança. Os jogos, as brincadeiras são meios facilitadores nesse processo, aos alunos que apresentam em seu contexto, dificuldades no campo da aprendizagem, o ato de brincar possibilita ao aluno ser um sujeito ativo no processo ensino aprendizagem como também no âmbito relacional.

Para teóricos da educação da educação a criança a criança aprende pelo brincar, e torna-se protagonista de sua aprendizagem, ela estimula a criatividade, a afetividade e promove caminhos para inserção social, posto que o brincar estabelece na criança vivências de situações reais, a brincadeira suscita afetividades nas relações entre crianças das creches e series iniciais, a relevância do lúdico para as relações interpessoais são elementos constitutivos da aprendizagem da criança e sua expressão da linguagem.

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma

forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas (sem linguagem) e está totalmente ausente nos animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação... é o brinquedo sem ação (id., p. 106)

O lúdico está ligado ao universo das crianças e pode projetar o desenvolvimento do indivíduo, pois através do imaginário, pode-se construir autonomia, autoconfiança, autoestima e possibilitar a vivência ética coletiva, o brincar, o imaginar transporta a criança para uma realidade que ele pode movimentar, nesse sentido, o lúdico é protagonista no universo infantil sua importância se evidencia pelo desenvolvimento integral das crianças em que todas as potencialidades são trabalhadas. Essa conquista histórica do lúdico como instrumento metodológico na educação infantil, só foi compilada a partir do século XVI quando as percepções em relação a esse segmento sofrem alterações na visão europeia.

Muitos foram os teóricos que buscaram abordar a ludicidade no século XVII, Froebel criou o jardim de infância. A educação Infantil no Brasil é oferecida para complementar a ação familiar em consonância a (LDB, Lei nº 9.394, seção II, Art.29) pois o desenvolvimento integral da criança é um objetivo inserido na legislação que proporciona compreender as crianças nos seus aspectos físicos e psicomotor em que, a ênfase na ludicidade é sugerida para muitos planejamentos pedagógicos nesse campo. Faz-se necessário refletir sobre o lúdico como recurso pedagógico que tenha sentido na vida relacional da criança. Haja visto que no “brincar” as crianças são protagonistas de sua experiência social pois se relacionam, constroem sua autonomia, seu conhecimento e estabelecem regras de convívio social através de jogos e brincadeiras. No planejamento as atividades que envolvem a ludicidade como prática é importante ter como ponto de referência a realidade, as necessidades da criança e os interesses propostos no escopo da educação infantil para Santin (1996 *apud* JÚNIOR, 2005) a ludicidade deveria estar desprendida de regras, intenções e doutrinações[...] feita pela sociedade funcionalista

A brincadeira se constitui um fenômeno sociocultural uma vez que produz significados e sentidos diversos construídos pelos sujeitos na sociedade para Borba (2006 pg.41) “A brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças”. As potencialidades nas crianças que incluem habilidades motoras podem ser desenvolvidas de forma lúdica em que as brincadeiras e os jogos facilitem o trabalho docente nas escolas de educação infantil. Os espaços coletivos de brincar ampliam a criatividade e permitem que relações de aprendizagem sejam construídas contribuindo para a construção de um ambiente diverso e autônomo, é de extrema importância que os profissionais da educação infantil avaliem suas práticas docentes no sentido de implementarem a perspectiva da ludicidade como elemento basilar na construção da aprendizagem com sentido para a vida em desenvolvimento da criança.

3. O LÚDICO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

A educação não pode ser reduzida ao repasse de contextos, ela tem o papel de oferecer ao sujeito ferramentas para a construção de conhecimentos que permitem que estes possam trilhar em caminhos com base na autonomia. Portanto é importante a reflexão sobre a prática pedagógica nos espaços educacionais, sobretudo, como o lúdico está presente no processo ensino-aprendizagem da criança.

Vygotsky (1998) destaca-se no campo pedagógico, como o jogo favorece a interação entre os sujeitos e por conseguinte refletiu sobre a função da brincadeira na formação e constituição do mesmo. Para Vygotsky, as relações sociais são base para a constituição do sujeito, ele aponta em seus estudos que a criança em sua interação com o meio social, modifica a realidade com criatividade. Desse modo ele apresenta sua tese sobre aprendizagem como sendo um processo que ocorre na forma de apropriação dos signos no contexto social, o desenvolvimento humano para Vygotsky é um processo dialético e dinâmico que se consolida através de atividades mediadas, em que, a brincadeira é o vetor privilegiado da aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento. O ato de brincar possui uma diversidade de significados sociais construídos historicamente. Os jogos, as atividades lúdicas são vistas como espaços para que a construção do conhecimento das crianças mediadas pelo lúdico processe.

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual a imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e/ou adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança (VYGOTSKY, 1998, p.91).

A brincadeira é parte da imaginação da criança, e a função do professor-mediador é organizar o espaço escolar, a fim de criar condições para um ambiente propício ao processo de socialização e desenvolvimento das capacidades conjuntivas e motoras das crianças. Vygotsky (1998) afirma que o brincar é de suma importância no desenvolvimento infantil visto que, contribui para a mudança de relação entre criança e objeto.

3.1 Ludicidade: aprendizagem para autonomia

Historicamente o lúdico fez parte do cotidiano dos seres humanos desde os primórdios da civilização até os dias de hoje, a ludicidade é a maneira da criança se desenvolver apropriando-se da cultura que a envolve de forma a fomentar satisfação.

A criança cria suas estratégias próprias para lidar com diferentes objetos, demonstrando assim autonomia ao brincar posto que o desenvolvimento no processo da brincadeira, pode transformar e recriar significados múltiplos. Vygotsky (1998, p.127) afirma que a criança em atividade lúdica é quem cria as situações para o objeto.

As reflexões de Vygotsky sobre o desenvolvimento infantil ver no brincar e no ato de brincar a oportunidade para o desenvolvimento integral da criança, visto que, para além da área cognitiva e motora a relação entre a criança e a brincadeira possibilita o exercício da afetividade nas relações sociais. Vygotsky entende que uma das funções do brincar é a capacidade de lidar com as situações de conflitos e posturas sociais em que, uma característica evidente no ato de brincar é a imitação cujo papel é a ampliação da capacidade infantil para o enfrentamento de situações conflituosas. É importante ressaltar que as brincadeiras no contexto escolar devem ser pensadas no processo da criança e da fundamentação pedagógica do docente em suas práticas. Sendo assim a formação permanente do professor é fundamental visto ser ele, o mediador nessa relação de construção do conhecimento parte da formação integral da criança.

Dessa feita, quando o professor planejar a inserção de jogos e brincadeiras em sua prática, estas devem estimular a imaginação da criança com vistas a provocar a aprendi-

zagem subjetiva no contexto do brincar. Considerando que muitos estudos pesquisados corroboram para o entendimento da importância do lúdico na rotina pedagógica do aluno da educação infantil é importante ressaltar que o ato de brincar ativa múltiplas dimensões da criança ativando o cérebro, as habilidades motoras, as relações interacionais, a afetividade e os aspectos cognitivos.

Os jogos e as brincadeiras atuam no processo educativo da criança possibilitando o rompimento de barreiras que a criança pode ter o brincar estimula o interesse por conhecimento pois o jogo desperta a criatividade, a motivação e a manifestação de diversas expressões da criança nesse contexto, o professor da educação infantil tem o papel essencial, deve estabelecer uma relação afetiva e harmônica com seus alunos o professor deve entender que o processo ensino-aprendizagem acontece em vários ambientes internos e externos da escola. A criança percebe o lúdico vinculado a sentimentos como prazer, alegria e diversão, então cabe ao professor mediar sua prática incluindo essa perspectiva. O professor deve refletir sobre sua prática, posto que os objetos do seu trabalho são sujeitos a serem preparados para o futuro.

4. MARCO LEGAL DA POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O século XX foi um marco para a história da infância, crianças na faixa etária de 0 a 5 anos passaram a ser reconhecidas como sujeitos ativos no processo educacional. Nesse sentido, a educação institucional resultou das experiências trocadas com adultos. A trajetória dessa história da educação infantil ampliou-se a partir da educação constituição de 1988 e passou a ser um direito para todas as crianças. A constituição dotou a educação infantil de configuração de instituição pública vale ressaltar, que os movimentos sociais na década de 70 foram cruciais para a garantia de legislações relativas à educação. Foi nesse contexto que as políticas pública educacionais, foram se constituindo, culminando com as reformas da área na década de 1980, a exemplo da efetivação dos direitos das crianças à creche e a pré escolas essas conquistas foram expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 LDB(1996) nela está contido que a educação escolar é de suma importância e aponta em seu artigo I que o objetivo da educação se constitui os processos formativos de âmbito integral, envolvendo o eixo familiar e comunitário.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

X – Vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais V próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
 II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996). (BRASIL, 1996, s/p).

No escopo educacional um instrumento relevante para a Educação infantil é o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil (RECNEI/1998) por tratar de um conjunto de orientações pedagógicas para a efetivação de práticas educativas que exerçam o papel de ampliar a cidadania das crianças. Sendo assim a escola possui a função de atender ao desenvolvimento emocional da criança. É na educação infantil que as emoções devem ser trabalhadas em conjunto com o aspecto cognitivo. Para tanto, as crianças precisam ter um desenvolvimento afetivos com os professores e colegas faz-se necessário que o professor da educação infantil inflexione diretamente junto as crianças buscando à identificação das necessidades, o professor deve estabelecer com a criança uma relação de confiança através da aproximação. Para que a construção da identidade da autonomia ocorra dentro desde processo de interação a partir dos vínculos afetivos que serão construídos entre professores e alunos, relação essa fundamental no processo ensino aprendizagem, processo em que, a ludicidade é um recurso metodológico fundamental.

No Brasil, foi criada a Lei Federal foi que objetivou abranger os direitos da criança e do adolescente na perspectiva de promover as prerrogativas da constituição federal de 1988, esse instrumento jurídico, político socioeducativo de proteção chamou-se (ECA) Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069 de 13 de junho de 1990. Este estatuto versa sobre direitos para os sujeitos em desenvolvimento. Vale ressaltar, que o ECA prevê em seus objetivos o desenvolvimento, moral, físico, mental e social independente da etnia, classe social e religião.

No contexto da educação infantil o professor tem o papel relevante de fomentar a aprendizagem e a linguagem instrumentos que possibilitam a criança o convívio com os outros estabelecendo o seu processo de socialização. Dessa feita, o Brasil tem avançado nas políticas educacionais através de documentos importantes oriundos de estudos científicos para nortear as ações didáticos/pedagógicas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi resultado da investigação sobre o lúdico no processo ensino aprendizagem e a prática pedagógica, nesse sentido para esta pesquisa considera-se que a ludicidade é uma atividade relevante na construção do desenvolvimento da aprendizagem da criança, o lúdico com objetivos planejados e com técnica metodológica que propiciem o interesse das crianças, pode efetivamente contribuir para avanços significativos. Para Vygotsky a aprendizagem se constitui das experiências entre pares.

Sendo assim ao longo desse trabalho percebeu-se através das leituras de artigos e textos e também pela observação no campo de estágio que os professores de modo geral, conceituam o lúdico a partir das vivências e que o planejamento incluindo o lúdico ainda precisa ser trabalhado, há ainda dificuldades para os docentes trabalharem com o lúdico a escassez de recursos materiais, a má formação pedagógica continuada e a fragilidade nas relações escola, família dificulta a compreensão de que a criança é um sujeito de direito nas áreas social, histórico e cultural, e portanto há necessidade de desenvolver potencialmente a aprendizagem significativa através do instrumento pedagógico ludicidade.

Dessa feita diante do exposto este estudo refletiu sobre o processo da inserção do lúdico na construção das relações ensino aprendizagem na educação infantil observan-

do a prática docente como um desafio sendo assim, a abordagem metodológica sobre a importância da ludicidade como instrumento pedagógico possibilitou a compreensão do papel do professor nessa relação de formação das crianças na educação infantil.

No curso da proceste de pesquisa observou-se que os sujeitos envolvidos podem perceber o lúdico a partir de suas vivências no espaço escolar através de estratégias e instrumentos desenvolvidos pela prática pedagógica, que deve incluir em seu planejamento a materialização do lúdico no cotidiano escolar das crianças.

Nesse sentido os objetivos propostos para esse trabalho, instigou uma análise qualitativa sobre o tema e percebeu-se a necessidade de compreender a criança como um ser social, histórico e cultural composto de potencialidades propícias a serem trabalhadas pelos docentes, possibilitando aprendizagem e desenvolvimento significativos.

Referências

- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed., Rio de Janeiro:Guanabara: 1973. p.279
- BORBA, Ângela M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BRASIL, MEC/SEB Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jul. 2023.
- BRASIL. **Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 jun. 2023.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. ano 1990, Disponível em:<https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em: 6 out. 2021
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FROEBEL.Friedrich A. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF,2001.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectivas, 2000.
- JÚNIOR, A.S.S.A. **Ludicidade no primeiro segmento do Ensino Fundamental**. IX EnFEFE-Encontro Fluminense da Educação Física Escolar,2005.
- KISHIMOTO, Tizuko. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MODESTO, Roberta Duarte de Lima. **O lúdico como processo de influência na aprendizagem da Educação Física Infantil**. Monografia. 2009.
- PERROTTI, E. . **Palestra da Profa. Dra. Bernadette Seibel**. 1995.
- SANTIN, Silvino. **Educação física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico**. Porto Alegre: ed. EST/ESEF – UFRGS, 1994.
- SILVA, João Da Mata Alves Da. O lúdico como metodologia para o ensino de crianças com deficiência in-

telectual. 2012. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4736/1/MD_EDUMTE_II_2012_33.pdf acesso em 26 março 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor. Tomo III Conferência sobre psicologia. 1991.

VYGOTSKY, L.S. **A formação da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

21

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL, SOB A
ÓTICA DA DISLEXIA NA ALFABETIZAÇÃO**
**SPECIAL EDUCATION IN BRAZIL, FROM THE PERSPECTIVE
OF DYSLEXIA IN LITERACY**

Marcia Cristina da Conceição Araújo de Matos

Resumo

A escola é o espaço responsável por desenvolver um trabalho sistemático e processual para a garantia das competências de leitura e escrita necessárias para a inserção da sociedade grafocêntrica. Por isso, é no ambiente escolar e, portanto, no processo de alfabetização e leiturização que se observa o aparecimento de transtornos específicos da aprendizagem, a exemplo da dislexia, transtorno ligado estritamente à dificuldade no desenvolvimento da leitura e conseqüentemente, da escrita. Portanto, direcionando o tema para o universo educacional concordamos que a escola tem como responsabilidade efetivar estratégias que colaborem no desenvolvimento intelectual da criança que possui a dislexia. Diante desse contexto o presente trabalho tem por objetivo compreender o papel do professor alfabetizador, no processo ensino/aprendizagem da alfabetização dos alunos com dislexia. Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica utilizando método descritivo. O embasamento teórico que subsidiou a análise dos dados levantados fundamentou-se em autores como Amaral (2013), Bergomini (2014), Moyses e Collares (2015), Diaz (2013), dentre outros. Conclui-se que é necessário que a alfabetização de alunos com dislexia requer paciência, dedicação e adaptação por parte dos educadores. Ao considerar as necessidades específicas desses alunos e fornecer o apoio necessário, a escola pode desempenhar um papel fundamental na promoção do sucesso acadêmico e emocional de cada criança, independentemente de suas dificuldades de leitura.

Palavras-chave: Educação Especial, Dislexia, Alfabetização, Desenvolvimento Intelectual.

Abstract

The abstract must have a maximum of 250 words, in Times New Roman font, size 12, justified, simple intervals between lines. The abstract must express, in a coherent and clear way, the main points of the article. It must be preceded by at least 3, and a maximum of 5 key-words, divided by comas, as this model presents. The school is the space responsible for developing systematic and procedural work to guarantee the reading and writing skills necessary for integration into a graphocentric society. Therefore, it is in the school environment and, therefore, in the literacy and reading process that the appearance of specific learning disorders is observed, such as dyslexia, a disorder strictly linked to the difficulty in developing reading and, consequently, writing. Therefore, directing the topic to the educational universe, we agree that the school has the responsibility to implement strategies that contribute to the intellectual development of children with dyslexia. Given this context, the present work aims to understand the role of the literacy teacher in the teaching/learning process of literacy for students with dyslexia. This is a bibliographic review research using a descriptive method. The theoretical basis that supported the analysis of the data collected was based on authors such as Amaral (2013), Bergomini (2014), Moyses and Collares (2015), Diaz (2013), among others. It is concluded that literacy for students with dyslexia requires patience, dedication and adaptation on the part of educators. By considering the specific needs of these students and providing the necessary support, schools can play a key role in promoting the academic and emotional success of each child, regardless of their reading difficulties.

Keywords: Special Education, Dyslexia, Literacy, Intellectual Development.

1. INTRODUÇÃO

O saber ler é uma das competências mais importante para os indivíduos, o mesmo é visto como porta que dá acesso a diversos outros saberes. Embora seja uma das aprendizagens mais complexa, que envolve diversos fatores, esse processo linguístico é facilmente desenvolvido pela maioria das pessoas. Contudo, há um número significativo de sujeitos que apresentam dificuldades de aprendizagem para adquirir essa técnica.

O tema escolhido visa analisar um problema de aprendizagem que podem ser detectadas na sala de aula, onde destaca-se a dislexia, dificuldade que atrasa o desenvolvimento da leitura e escrita. Embora o termo dislexia apareça como um assunto novo ou pouco conhecido na comunidade escolar, a literatura revela que esse é um tema antigo, porém, pouco explorado pelos profissionais da educação

Diante desse contexto, justifica-se em reconhecer que, para oferecer um ensino significativo para público da modalidade especial, a escola, e todos os envolvidos na educação, sejam conhecedores do que há de factível na legislação para amparar esse público. Conhecendo os direitos e deveres é possível oferecer, dentro das possibilidades, uma educação que esses alunos precisam.

Nota-se que a produção científica sobre dislexia esteja bastante ampliada no cenário educacional brasileiro, alguns aspectos merecem uma análise mais apurada. Dentre os aspectos que se sobressaem nessas produções, releva-se o papel do professor e as potencialidades do aluno com dislexia, a fim de buscar respostas à seguinte problematização: Quais os desafios e possibilidades para a prática docente na alfabetização nos anos iniciais dos alunos com dislexia?

No objetivo geral do presente estudo foi compreender o papel do professor alfabetizador, no processo ensino/aprendizagem da alfabetização dos alunos com dislexia. Além dos objetivos específicos que foram conceituar a Educação Especial no Brasil e seu amparo na Lei e Normativas; conceituar a dislexia na fase da alfabetização. E por fim, apresentar reflexões teóricas sobre o papel do professor e a alfabetização com os alunos com dislexia.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica que foi extraída de matérias já publicadas, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Científica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2000 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos 22 anos, na língua portuguesa.

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

2.1 A educação especial no Brasil e as normativas legais da educação e o amparo legislativo

A partir da segunda metade do século XX que o atendimento educacional das pessoas com deficiência Martins (2015) diz que foi assumido pelo governo brasileiro, ao instituir, no Rio de Janeiro, a Campanha para Educação do Surdo (CESB) em 1957, a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC) em 1958 e a Campanha Nacional de Educação de

Deficientes Mentais (CADEME) em 1960, todas extintas em 1973. As Campanhas objetivavam o desenvolvimento de ações de treinamento, reabilitação e atendimento educacional às pessoas com deficiência auditiva, visual e intelectual em todo o território brasileiro.

Rodrigues, Capellini e Santos (2017) recordam que na década de 60, houve um aumento expressivo do número de escolas especiais no Brasil, bem como de classes especiais que funcionavam junto às escolas públicas, principalmente as destinadas a alunos com deficiência intelectual. No ano de 1969, existiam mais de 800 instituições de ensino especial para crianças e adolescentes com deficiência intelectual, aproximadamente quatro vezes mais que o número existente no começo da década.

Mendes (2016) relembra que nesse período, no cenário mundial, os movimentos sociais em prol dos direitos humanos, fortalecidos nos anos 60, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade quanto aos malefícios da segregação e da marginalização de grupos sociais minoritários, estabelecendo as como práticas inadmissíveis. Estas ideias fundamentaram a proposta de integração escolar, no sentido de que todos os infantes com deficiência teriam o direito indisponível de atuar em todos os programas e atividades cotidianas desenvolvidas com os demais.

A partir da década de 70, os princípios da normalização e da integração foram propagados mundialmente (SILVA, 2013, p. 54), de modo que “proliferaram os modelos, estratégias e serviços educativos especializados na escola regular, visando a integração escolar dos educandos portadores de deficiência”, passando “a ser defendida a ideia de que - para a maior parte dos educandos - o dualismo educacional (ensino regular/ensino especializado) não tem mais razão de existir” (MARTINS, 2015, p. 135).

Segundo Mendes (2016), no período, existiram diversos fundamentos que embasaram as práticas integradoras, dentre os quais se destacavam os benefícios proporcionados pela integração aos alunos com deficiência, como também a seus colegas, que aprenderiam a aceitar as diferenças, bem como suas próprias potencialidades e limitações. A autora resalta ainda que o movimento em favor da integração foi intensificado pelas iniciativas de diversos grupos, compostos por pessoas com deficiência, pais e profissionais, que lutavam contra a discriminação e pela garantia dos direitos fundamentais.

Além disso, Mendes (2016) observa outros fatores que influenciaram a integração escolar:

Um terceiro conjunto de argumentos que fundamentou as práticas integradoras foram as bases empíricas dos achados da pesquisa educacional. Primeiramente, a ciência produziu formas de ensinar pessoas que por muito tempo não foram sequer consideradas educáveis. Posteriormente, a ciência passou a produzir evidências que culminaram numa grande insatisfação em relação à natureza segregadora e marginalizante dos ambientes de ensino especial nas instituições residenciais, escolas e classes especiais. A partir daí, a constatação de que eles poderiam aprender não era mais suficiente, e passou a ser uma preocupação adicional para a pesquisa investigar “o que”, “para que” e “onde” eles poderiam aprender. Adicionalmente, a meta de desenvolver a independência ou autonomia impulsionou a preocupação com a qualidade de vida e com contextos culturais mais normalizados, a fim de maximizar as possibilidades de desenvolvimento interpessoal e inserção social futura. Um fator também crucial que influenciou a mudança na filosofia de serviços nas décadas de 1960 e 1970 foi o custo elevado dos programas segregados, no contexto da crise mundial do petróleo. Até então, apenas os países considerados desenvolvidos haviam criado um sistema educacional paralelo para os portadores de deficiências. A partir da década de 1960, passou a ser também

conveniente adotar a ideologia da integração pela economia que elas representariam para os cofres públicos (MENDES, 2016, p. 388-389).

Diante desse contexto, foi criado, no Brasil, através do Decreto n. 72.425 de 03 de julho de 2013, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que objetivava a expansão e melhoria do atendimento aos “excepcionais”, proporcionando oportunidades de educação às pessoas com deficiência visual, auditiva, intelectual, física ou múltipla, superdotação e problemas de conduta, no período escolar e nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo (BRASIL, 2013).

Na década de 80, o CENESP foi convertido na Secretaria de Educação Especial (SEESP), que foi extinta em 1990, tendo retomado suas atividades dois anos depois (MAZZOTTA, 2017, p. 66). No ano de 2011, a SEESP foi extinta, tendo em vista que suas atividades passaram a ser desempenhadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (PLETSCH, 2014, p. 4).

Através do CENESP, buscava-se inserir a pessoa com deficiência na rede regular de ensino, mediante acompanhamento e condições de atendimento (JANNUZZI, 2013, p. 157). Contudo, embora o órgão tenha sido criado sob a ótica integracionista, suas ações educacionais ainda se caracterizavam pelo assistencialismo e por iniciativas isoladas do Estado, perdurando a concepção de “políticas especiais” no que se refere à educação das pessoas com deficiência (BRASIL, 2018c).

No final da década de 80 e início dos anos 90, o movimento em favor da inclusão foi propalado para outras partes do mundo, através do trabalho de diversos autores inconformados com os resultados da integração escolar, que passaram a questionar o tratamento despendido aos estudantes com deficiência nos sistemas educacionais de diversos países (SÁNCHEZ, 2015, p. 8).

Em 1990, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos clamou a todos os países que garantissem o direito à educação de qualidade a todos (UNESCO, 2013) e em 1994, foi aprovada a Declaração de Salamanca, que disciplinou os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, objetivando guiar os países signatários no atendimento escolar das pessoas com deficiência. A partir da década de 90, sobretudo após a publicação do documento, do qual é signatário, o Brasil aderiu aos movimentos mundiais de inclusão no âmbito escolar, que tratavam de propostas políticas, culturais, sociais e pedagógicas aptas a assegurar o direito de todos os alunos em aprenderem juntos, sem discriminação (RODRIGUES; CAPPELLINI; SANTOS, 2017).

Conforme Mittler (2013):

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Isto inclui o currículo corrente, a avaliação, os registros e os relatórios de aquisições acadêmicas dos alunos, as decisões que estão sendo tomadas sobre o agrupamento dos alunos nas escolas ou nas salas de aula, a pedagogia e as práticas de sala de aula, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação (MITTLER, 2013, p. 25).

A educação inclusiva, portanto, é um modelo educacional baseado na concepção de direitos humanos, que demanda modificações estruturais e culturais nas escolas a fim de que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2018, p. 1). Alicerçada no princípio da educação para todos, preconiza que todas os estudantes devem ser matri-

culados na escolar regular, a qual deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade, adaptando-se para atender a todos sem exceção (BRASIL, 2016, p. 15).

De acordo com Plestsch (2014, p. 14), no Brasil, através do Ministério da Educação, as propostas de inclusão originaram políticas públicas para diversos grupos sociais. Atribuiu-se à Secretaria de Educação Especial a responsabilidade pela educação das pessoas com deficiência, que, em 2003, pautada em recomendações da ONU, lançou o “Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade” em diversas cidades do país, a fim de propagar a educação inclusiva.

Nesse contexto, Rodrigues, Cappellini e Santos (2017) destacam que se verificou um aumento do número de alunos inseridos nas classes comuns e, simultaneamente, uma redução gradual das matrículas em escolas especiais, demonstrando avanços na área da educação inclusiva.

Com efeito, de 2003 a 2014, a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino passou de 29% a 79%, representando um aumento de 381%²⁰. Em 2016, o Censo Escolar elaborado pelo INEP atestou que 57,8% das escolas brasileiras possuem estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades inseridas em classes comuns, percentual que, em 2008, representava apenas 31% (BRASIL, 2017, p. 4). No mesmo sentido, de 2010 a 2016, o número de matrículas na educação especial passou de 218.271 para 174.866, o que representa uma redução de aproximadamente 20%.

Valença (2017) menciona que a trajetória histórica do atendimento educacional à pessoa com deficiência demonstrou, nos últimos anos, que houve avanços, no sentido de buscar superar o modelo segregativo da Educação Especial e rumar a uma educação inclusiva, a proposta de inclusão do aluno com deficiência no sistema regular de ensino, com qualidade, e igualdade de condições, viabilizando o exercício pleno de seu direito à educação, ainda encontra diversos desafios à sua concretude, que vão desde a estrutura física da escola e a capacitação dos docentes à segregação e à discriminação social em razão da deficiência.

Antes de adentrar especificamente na legislação, cabe tecer breves considerações acerca da eficácia das normas no ordenamento jurídico. De acordo com Kelsen (2015, p. 49), uma norma é uma regra que impõe ao indivíduo o dever de agir de determinado modo, “sem que isso implique que alguém realmente ‘queira’ que a pessoa aja dessa maneira”, pois o comando estabelecido é despsicologizado, ou seja, a conduta prescrita pela norma é obrigatória, sem que nenhuma pessoa tenha de querê-la em seu sentido psicológico.

Contudo, Kelsen (2015) ressalta ainda que o comando normativo determine que uma conduta deva ocorrer, isto não implica que o indivíduo efetivamente vá agir desta maneira. Um enunciado no sentido de que algo deve ocorrer é uma afirmação sobre a existência e o conteúdo de uma norma, não uma afirmação sobre a realidade natural. Esta norma será considerada válida, pois validade refere-se à existência específica da norma, consistente na presunção de que esta existe e possui força de obrigatoriedade.

Em suma, percebe-se que a inclusão da pessoa com deficiência não é tão simples, nem tão rápida, são necessários vários encontros, debates e conferências para que uma pessoa seja reconhecida como sujeito de direitos e sua deficiência não é aceita pelos obstáculos da sociedade, muito menos na escolarização.

A Constituição Federal de 1988, artº 3º, Inciso IV, garante o direito de todos os indivíduos ao atendimento especializado. Um de seus objetivos fundamentais é «promover o bem-estar de todas as pessoas sem distinção de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação» (BRASIL, 2018).

Ainda a CF/1988 define em seus artigos 205 e 206 que se seguem:

Art. 205. A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, que será incentivada em cooperação com a sociedade, visando o desenvolvimento integral da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será baseado nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.

Portanto, a Carta Magna garante a todos na sociedade o direito à integração em todos os campos.

Em 1996, com a promulgação da Lei Nacional de Diretrizes e Fundamentos da Educação n. 9.394/96, observou-se o reconhecimento da pessoa com deficiência e seu acesso ao ensino regular. No capítulo 5, que trata da educação especial, ela é explicada como método de ensino, como pode ser visto no art.58

Para os efeitos desta Lei, entende-se por educação especial a modalidade de ensino escolar, preferencialmente ministrada em rede formal de ensino para alunos com necessidades especiais (BRASIL, 2016).

Destaca-se também a importância do trabalho profissional nas instituições formais de ensino para garantir oportunidade, persistência e sucesso na aprendizagem na vida escolar.

Jesus (2021) diz que a educação especial ganhou destaque, chamando a atenção para a necessidade de inclusão efetiva de alunos com deficiência, e até mesmo para a necessidade de o sistema de ensino atender os alunos com alta capacidade.

De acordo com Souto (2014) CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. No Conselho Nacional de Educação (CNE) Artigo 2. fica determinado que as escolas devem matricular todos os alunos e que as escolas precisam se adaptar e se organizar para acolher os alunos com deficiência e proporcionar a segurança necessária para que possam receber uma educação de qualidade e atingir os objetivos propostos. Como pode ser analisado no art. 2º:

O sistema de ensino deve matricular todos os alunos, sendo que as escolas organizam os seus próprios serviços para alunos com necessidades educativas especiais, garantindo as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (SOUTO, 2014, p. 5).

Dessa forma, também promove a remoção de barreiras à frequência escolar, condição necessária para garantir uma educação adequada.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005/2014, definiu dez diretrizes para orientar a educação no Brasil e identificou 20 metas a serem alcançadas. Entre eles, o objetivo 4 reafirma a educação universal, permitindo que crianças e

adolescentes entre 4 e 17 anos sejam educados e educados. As escolas regulares devem ser organizadas para garantir serviços para os deficientes. O objetivo 4 do plano acima é o seguinte:

Fornece acesso universal a serviços de educação básica e profissional para pessoas com deficiência, deficiências globais de desenvolvimento e populações de alta capacidade ou superdotadas de 4 a 17 anos, preferencialmente em redes regulares de educação, garantindo um sistema educacional inclusivo e salas de recursos multifuncionais, aulas, escola ou serviço profissional, público ou contratado (BRASIL, 2015, p. 69).

2.2 Conceituando a dislexia na fase da alfabetização

A dislexia pode ser conceituada como um distúrbio de aprendizagem que compromete o desenvolvimento do indivíduo na área da leitura e escrita, sendo detectado geralmente em indivíduos sadios e com um nível de inteligência normal. Pessoas com dislexia mostram-se criativas tanto na arte como na música, já que tendem a ativar outras áreas do cérebro para compensar as suas dificuldades. Famosos como Albert Einstein, Thomas Edison eram disléxicos (PETROSSI, 2014).

Indivíduos que possuem dislexia apresentam uma leitura e escrita marcadas por trocas, omissões; confusão entre letras, como por exemplo, quando trocam mato por nato. A dislexia é vista como um funcionamento diferenciado do cérebro no processamento da linguagem e não como uma doença. Estas dificuldades resultam de uma escassez fonológica, que por sua vez pode acarretar dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do seu vocabulário. Com todas essas dificuldades na linguagem, muitas vezes acabam sendo rotulados de preguiçosos ou até mesmo de burros e acabam sendo desmotivados.

Souza (2013) afirma que a dislexia é um dos muitos distúrbios da aprendizagem, sendo um distúrbio específico da linguagem, caracterizado pela dificuldade de decodificar palavras simples. Por tanto a dislexia é um transtorno de origem neurológica, genética ou adquirida, apresentando um funcionamento diferenciado no cérebro. Segundo Silva (2013) a dislexia:

Consiste em alterações resultantes de limitações sensoriais discretas ou de anomalias na organização dinâmica dos circuitos cerebrais responsáveis pela coordenação visuo-audio-motora. Os indivíduos acometidos são portadores de diferenças de aprendizagem específicas, não se tratando, portanto, de uma doença e sim de um modo diferente de pensar, não uma incapacidade (SILVA, 2013, p. 471)

Este distúrbio acomete crianças em idade escolar, principalmente em fase de alfabetização, apresentando desta forma dificuldade em: ler, escrever, nos fonemas, em símbolos gráficos, fazer leitura silenciosa e ler sozinhos. Pessoas com dislexia conseguem memorizar, mas sua leitura acontecerá de forma lenta. Para Amaral (2013) a dislexia é definida como uma dificuldade que aparece na leitura, impedindo o aluno de ser fluente, pois faz trocas ou omissões de letras, inverte sílabas, apresenta leitura lenta, dá pulos de linhas ao ler um texto.

A palavra dislexia vem do grego *dislexis*, onde *dis* significa difícil e *lexis*, palavra. Logo

dislexia é definida como a dificuldade na leitura e escrita. O termo “dislexia” foi usado pela primeira vez pelo oftalmologista Rudolf Berlim, ao se referir a um jovem com dificuldades na leitura e escrita, mas que apresentava habilidades intelectuais normais, logo em sua observação Rudolf notou que esse jovem tinha um problema de visão e não dislexia. Anos mais tarde o neurologista Samuel T. Orton um dos primeiros pesquisadores a estudar a dislexia observou que a dificuldade de leitura e escrita não estava correlacionada com a visão, e sim a uma falha de lateralização do cérebro. Conforme Pinto (2014):

A dislexia é a dificuldade na aprendizagem e na aquisição da leitura e da escrita. Foi constatada a partir do século XIX por vários estudiosos médicos – entre eles, oftalmologistas –, que concluíram que a provável causa para esse distúrbio seria um defeito congênito no cérebro, afetando a memória visual de palavras e letras (PINTO, 2014, p.2).

Após vários estudos foi descoberto que existem ainda dois tipos de dislexia: a dislexia adquirida, que é aquela em que os indivíduos já foram leitores competentes, mas que por decorrência de uma lesão cerebral perderam esta capacidade. E a dislexia evolutiva, acontece quando os indivíduos desenvolvem desde o início do seu processo de aprendizagem problemas na leitura e escrita.

Existem diferentes tipos desse transtorno de aprendizagem, que possuem a origem calcada na neurobiologia. Uma vez que o conceito de dislexia baseia-se na dificuldade da leitura e escrita, é possível perceber que o transtorno manifesta-se nos demais sentidos do indivíduo: visão e audição. De acordo Instituto Português de Dislexia e outras necessidades - IPODINE (2017) explica que são três os tipos de dislexia: Dislexia visual, também conhecida como ortográfica ou disortográfica; a dislexia auditiva ou fonológica/disfonética e, por último, a dislexia mista, que seria um conjunto dos dois tipos já citados anteriormente.

Lima (2013) cita ainda que a dislexia visual refere-se a falta de ordem executada pela criança. Ela não segue uma sequência, quer seja ao contar uma história ou situar os dias da semana e apresenta também dificuldade na escrita. O Instituto de Apoio e Desenvolvimento – ITAD (2018) acrescenta que na dislexia visual, as crianças apresentam “confusão entre grupos de letras e dificuldade em transformar letras em sons. Confundem letras e palavras parecidas”.

Martins (2017) explica que o segundo tipo, a dislexia auditiva, está ligada a dificuldade que as crianças têm em reconhecer os sons da língua. A dificuldade que possuem em reconhecer e diferenciar grafemas e fonemas não permite que elas escrevam a palavra corretamente, assim como separar as sílabas ou soletrar algo. É muito comum que as crianças que apresentam esse tipo de dislexia confundam o som do m com n e as letras b, d, t, p e g.

A fim de exemplificar as definições de cada tipo de dislexia o apresenta para melhor percepção de como acontecem as trocas, omissões, inversões e outras manifestações realizadas pelos alunos disléxicos, Segundo Ponçano (2017, p. 46 e 47) os tipos de dislexia:

Dislexia Disfonética:

1. Trocas de fonemas (sons) e grafemas (letras diferentes): moto – modo;
2. Alteração na ordem das letras e sílabas: azedo – adezo;
3. Omissão e acréscimos: escola – ecola, nem – neim.
4. Substituições de palavras por sinônimos ou trocas de palavras por outras visualmente semelhantes: infâmia – infância.

Dislexia Diseidética:

1. Leitura silábica, sem conseguir a síntese das palavras: comigo – com-migo
2. Aglutinações e fragmentações de palavras: fazer isso – fazerisso, enquanto – em quanto;
3. Troca por equivalentes fonéticos: vaca – faca, pato – bato.
4. Maior dificuldade para leitura do que para escrita.

A tarefa de discriminação auditiva com o uso de figuras situada por Snowling e Stackhouse (2004) exhibe como é o desempenho de crianças que possuem o segundo tipo, a dislexia auditiva. As autoras relatam que o teste baseia-se em mostrar duas figuras que compõe o par mínimo pear/bear (pêra e urso) e solicitar que a criança indique qual é a figura que corresponde a palavra pronunciada.

Olivier (2016) ressalta a dislexia congênita ou inata, adquirida e ocasional. A dislexia inata como o próprio nome já diz, é algo que acompanha o indivíduo desde o nascimento dele. Veras (2012) afirma que a dislexia inata pode ter diversas causas, entre elas alteração hemisférica cerebral ou dos cromossomos. Por ser uma condição ligada a estrutura cerebral, é possível que não possa ser revertida, mas pode ser acompanhada por uma série de profissionais, a exemplo de neurologista, psiquiatra, psicólogo, fonoaudiólogo, psicopedagogo, otorrino e psicomotricista, pois trata-se de um caso mais grave, na qual o indivíduo poderá apresentar dificuldade motora, na audição, na fala, na leitura e na escrita.

Martins (2017) explica que a dislexia adquirida, diferente da inata, é proveniente de acidentes que podem afetar o cérebro deixando sequelas, independente da idade do indivíduo. O tipo de acidente mais citado é aquele que envolve anoxia. Pois com a falta de oxigênio, o cérebro pode desenvolver no indivíduo dificuldade na leitura e na escrita – o que pode ser temporário.

Segundo Olivier (2016), é a dislexia ocasional e é causa por raras ocasiões em que o indivíduo está com alto nível de estresse sobrecarregando o sistema nervoso, seja através de um quadro de hipertensão, Tensão pré-menstrual (TPM) ou excesso de preocupação no trabalho. Olivier também explica que para esse tipo não há necessidade de tratamento e acompanhamento profissional, apenas o repouso.

Conforme Lima (2013) é importante ressaltar que os tipos de dislexia são muito relativos com a linha de pesquisa de determinado campo. O conceito e a definição dos tipos de dislexia são apresentados pela psicopedagogia através das características que os indivíduos demonstram em relação a aquisição da linguagem e que pode se manifestar na parte física, como audição, fala e região motora. Nesse caso, o diagnóstico é feito pelo psicopedagogo e se confirmado, encaminhado a outros profissionais. Para a neuropsicologia o estudo é feito a partir de estruturas cerebrais e conta com exames de imagem para esclarecer quais regiões do cérebro são afetadas quando o indivíduo apresenta dificuldade em relação a linguagem.

A dislexia tem sido o transtorno específico de aprendizagem mais falado e mais diagnosticado nos dias atuais, sendo a alteração mais conhecida e a mais tratada na bibliografia (DÍAZ, 2013, p 301). Entretanto, em meio a tamanha repercussão teórica existe uma divergência explicativa que permeia a definição da dislexia, ora apresentada como dificuldade da aprendizagem da leitura, e ora apresentada como dificuldade da leitura.

Segundo Massi (2017) as discussões em torno da dislexia surgem desde o final do século XIX, após a institucionalização do ensino, quando surgem na França, escolas públicas, obrigatórias e formalmente organizadas. No mesmo fragmento cronológico, os autores

Grégoire e Piérart (2013) são mais precisos em afirmar que as discussões sobre o campo dos distúrbios de leitura na criança, ou da dislexia, foram alvos das abordagens teóricas, sobretudo entre os anos de 1950 e 1970.

Amaral (2013) recorda que foi no contexto afasiológico, no final do século XIX, que se buscava, através de avaliações específicas, identificar as alterações na fluência do discurso, na formulação e compreensão da linguagem, produzindo-se a descoberta dos distúrbios de leitura através de estudos realizados com pacientes que sofreram lesões cerebrais quando comparados com outros pacientes com dificuldades para aprender a ler e a escrever que não apresentavam lesões.

2.3 Reflexões teóricas sobre o papel e a formação do professor na alfabetização dos alunos com dislexia e o processo ensino/aprendizagem

Segundo Abreu (2013) a figura do professor é elemento fundamental para o bom desempenho do processo de aprendizagem, levando-se em conta que este atue como mediador e problematizador das realidades. Para tanto é preciso que haja condições e conhecimentos que o permitam identificar diferentes formas de dificuldades na aprendizagem que possam surgir na sala de aula.

Bergomini (2014) explica que o professor deverá ter uma capacitação profissional que envolva a problemática em questão, pois ele precisa ser capaz de investigar as causas das dificuldades de aprendizagem de maneira ampla, facilitando o encaminhamento da criança a um especialista que orientará esse professor a lidar com a situação. Portanto é essencial reconsiderar a prática pedagógica e incitar o professor a buscar conhecimento nas diferentes áreas do saber abarcadas na educação.

Fernandes e Penna (2018) diz que cabe ao professor despertar no aluno disléxico o interesse pelo saber, se isso não acontece este aluno não desenvolve sua criatividade e capacidade para construir sua própria história de vida, por isso é importante que o professor conheça o universo cultural desse aluno. O professor deverá ser aquele que interage, percebe as diferentes necessidades e constrói parcerias, pois esses alunos não são “anormais” ou “inaptos”.

Gonçalves e Navarro (2013) explica que na escola, sempre houve disléxicos e, muitas vezes, os alunos com esse distúrbio não são ensinados e nem tratados de maneira correta. Ao invés de uma abordagem pedagógica favorável, o que o aluno acaba recebendo são conteúdos e metodologias que não atendem as reais demandas do aluno, daí suas dificuldades de aprendizagem tendem a se intensificar e permanecerem por muito tempo.

Conforme Menezes (2017) ocorre é uma excessiva cobrança sobre essas crianças por parte dos docentes e, infelizmente, mediante algumas situações, são humilhadas por conta de mau desempenho apresentado em forma de notas baixas. Observa-se que muitos alunos com dificuldade de aprendizagem apresentam resistência a figura do professor, pois esta é vista como autoritária e dominadora.

Do ponto de vista do desenvolvimento e da construção do conhecimento, Oliveira (2013) afirma que só pode ser significativo para o indivíduo aquilo que possa ser associado às suas experiências vivenciadas anteriormente. O disléxico precisa não só ouvir, mas também olhar atentamente, observar os movimentos da mão quando escrever e prestar atenção aos movimentos da boca quando se fala. Tudo isso o ajudará a associar a forma escrita de uma letra, tanto com seu som como com os movimentos, porque falar, ouvir, ler e escrever é atividade da linguagem.

Nascimento e Queiroz (2019) diz que a escola deve interessar pela preparação contínua dos seus profissionais, principalmente do professor, para que o mesmo tenha boas condições de trabalhar com alunos que tenham dificuldades no aprendizado, especialmente o distúrbio da dislexia. É fundamental que o docente tenha uma boa formação para ter condições de apoiar o aluno cotidianamente.

A falta de preparo do professor poderá acarretar isolamentos na sala de aula e em outros ambientes da escola, além de não dar ao aluno disléxico motivação para se comunicar. Conforme Freire (2005, p.91) o professor deve dar liberdade para seu aluno se expressar, pois é dialogando que ele poderá conhecer-se, estar mais próximo do outro e transpor suas dificuldades. Entretanto, o que se vê na prática, muitas vezes, é o professor tratando a criança de maneira que acaba dificultando ainda mais sua aprendizagem, pois consideram que o mesmo tem o dever de aprender da mesma forma que os outros.

Menezes (2017) cita outro importante papel do professor frente aos alunos com dificuldades de aprendizagem é conscientizar toda a comunidade escolar. Certas abordagens podem parecer formas de “facilitação” dadas aos disléxicos, mas que na verdade são formas que a criança tem de administrar igualmente suas aptidões, seus potenciais, sua condição psicomotora e cognitiva, juntamente com seus colegas.

Silva (2019) afirma que pequenas ações podem fazer com que a criança se sinta segura, querida e aceita pelo professor, pelos colegas e pela comunidade escolar. Normalmente, elas têm uma história de fracassos e cobranças que as fazem sentirem-se incapazes. Para motivar o aluno, é necessário simples esforços por parte dos professores, como também é necessário aprofundamento no assunto. Não se deve ter receio de apoiar ou dar atenção redobrada; isso não irá acomodar o aluno, nem fazê-lo sentir-se menos responsável.

Jardini (2013) explica que o professor também deve lembrar-se de manter parceria com os familiares desses alunos. A família pode e deve estimular seus filhos em casa, através de leituras, iniciando com narração de histórias infantis, estimulando com brincadeiras do tipo jogos de rimas, que ajudam na consciência fonológica, jogos com letras e desenhos. Isso faz com que a criança passe a se familiarizar com a escrita e leitura.

Quando o professor consegue acolher esse aluno e respeitá-lo em suas diferenças, sem cair na armadilha do sentimento de pena, proporciona a ele um grande benefício, oferece a toda a classe uma rica experiência de convivência com a diversidade (SOLITTO, 2018).

Segundo Solitto (2008) a primeira tarefa do professor é resgatar a autoconfiança do aluno, e o segredo para isso está em descobrir as habilidades dele para que possa acreditar em si mesmo ao se destacar em outras áreas, como as artes e os esportes. Além disso, já que pessoas com dislexia não aprendem pela repetição, se torna imprescindível que a escola desenvolva novos métodos para que os alunos não se cansem com facilidade ou fiquem desmotivados.

Segundo a Associação Brasileira de Dislexia, o educador deve adotar o método multisensorial, cumulativo e sistemático. O professor deve estimular o aluno a ler enquanto escreve algo, pois a assimilação é melhor quando se vivencia concretamente (GONÇALVES; NAVARRO, 2013).

Bergamini (2014) explica que a escola é um ambiente que garante a aprendizagem e a alfabetização das crianças, ao entrar neste ambiente cria-se uma expectativa dos pais com relação à aprendizagem de seus filhos, principalmente ligado à leitura e escrita, pois este processo é visto como primordial para sua aprendizagem. Para que a alfabetização aconteça de forma eficiente é necessário um olhar atento do educador no dia-a-dia deste

indivíduo. Através das observações feitas pelo docente, em relação à aprendizagem ligada à leitura e escrita, a escola poderá alertar os pais e aplicar metodologias que facilite aprendizagem do educando.

Fernandes e Penna (2018) a dislexia geralmente acomete crianças em idade escolar, principalmente em fase de alfabetização, apresentando assim dificuldades na linguagem. Se o docente não possuir uma metodologia diferenciada e não der importância para as dificuldades na aprendizagem desta criança, preferindo rotulá-lo de preguiçoso ou até mesmo de burros, acabará desmotivando-os, conseqüentemente estará contribuindo negativamente neste processo de má formação linguística, fazendo com que a escola se torne um ambiente menos acolhedor e socializador para estas crianças.

Para Menezes (2017), crianças com dificuldades de aprendizagem não conseguem aprender através de métodos pedagógicos convencionais, mas mesmo assim, são capazes de aprender. Portanto é importante buscar meios para que os profissionais da educação possam desempenhar um papel eficaz na construção do conhecimento, e para que esses indivíduos possam vivenciar seu período escolar de forma segura e motivadora, sem que haja prejuízo na sua aprendizagem. Dentre os fatores que podem ser essenciais a permanência do disléxico na escola, está uma escola mais respeitosa e humanista, que envolva professores, psicopedagogos, pais e a sociedade.

Oliveira (2013) a Psicopedagogia é uma área da ciência que estuda a aprendizagem humana. Assim, o psicopedagogo Institucional trabalha dentro das escolas, com o objetivo de prevenir as dificuldades em aprender dentro da instituição escolar e possivelmente os possíveis problemas de aprendizagem. Nesta perspectiva a Psicopedagogia tem o papel de auxiliar os educadores, os pais e toda a equipe escolar.

As escolas têm dificuldades em promover a aprendizagem de crianças com dificuldades e distúrbios de aprendizagem, desta forma o Psicopedagogo Institucional estará preparado para amparar este tipo de instituição em relação à diversidade dos alunos (BERGAMINI, 2014).

Nascimento e Queiroz (2019) afirmam que as crianças disléxicas perdem, o interesse pelas práticas educativas, devido à má compreensão dos textos que lêem, e por apresentarem com muitos erros. Para isto os professores que trabalham com a alfabetização e possuem alunos com dislexia, devem tomar bastante cuidados em tratar seu aluno com este distúrbio, com bastante naturalidade. Para isso faz-se necessário, a ajuda de um psicopedagogo na elaboração de uma metodologia eficaz, assim o psicopedagogo pode orientar o docente a usar uma linguagem, mas direta, falar olhando diretamente para a criança, assim de forma integrada professor e psicopedagogo poderão elaborar uma estratégia, mas dinâmica e sistemática.

Fernandes e Penna (2018) diz que aprender a ler e escrever deve ser avaliado por diferentes ângulos, encarando-se métodos e propostas de ensino num sentido multisensorial, recorrendo a diversos métodos, variações a serem, mesmo, inventadas, se preciso, para alcançar o êxito do aluno disléxico, que é único, dentro de sua dificuldade. Torna-se um grande desafio estruturar experiências que sejam provocativas para a ocorrência de mudanças.

Silva (2019) diz que os alunos com dislexia são distribuídos em turmas, junto aos ditos normais, em sua prática os professores devem conhecer as características e possivelmente as necessidades das crianças. Desta maneira, de acordo com as características de seus alunos, serão elaboradas estratégias diversificadas que atendam suas necessidades. O psicopedagogo deverá orientar o alfabetizador a usar estratégias em que, tanto o ler como o escrever tenham significado para a criança, utilizando-se de ferramentas como jogos,

músicas, pinturas, dramatizações, ou seja, ações lúdicas que visem o aprender da criança.

As atividades a serem realizadas pelos alfabetizadores deverá favorecer a aprendizagem do disléxico, de forma que ressalte suas diferentes habilidades. Segundo Fernandes e Penna (2018), ao trabalhar com a compreensão de texto, são introduzidas atividades de interpretação em que a criança deva, após leitura do texto, pensar sobre o conteúdo numa discussão ou representando o significado por meio de desenhos, recorte e colagem, deixando assim os momentos de leitura mais prazerosos para esta criança.

Oliveira (2013) explica que o método tradicional utilizados com as diferentes crianças em sala poderá apresentar falhas ao desenvolver e aplicar uma atividade. Por isso hoje se aconselha, priorizar atividades formadoras da personalidade, o equilíbrio afetivo e o domínio do corpo, pretendendo que o aluno seja um indivíduo ajustado e integrado à realidade social.

Goncalves e Navarro (2013) diz que nas atividades avaliativas com disléxicos faz-se necessário de diversos instrumentos que possibilitem coletar informações sobre o trabalho do professor quanto à turma e a aprendizagem do aluno, levando em conta seus diferentes caminhos de aprendizagens, para assim, respondendo as necessidades de cada educando

Nascimento e Queiroz (2019) diz que a escola atualmente passa por recorrentes mudanças nas práticas educacionais, e os professores devem estar atentos quanto as suas metodologias e as formas de tratar seus diferentes alunos. Para trabalhar com o aluno disléxico, em primeiro lugar os professores precisam conhecer melhor sobre a dislexia, para encontrar assim, o melhor modo de ajudá-los em sua aprendizagem.

Por isso é tão importante um psicopedagogo no ambiente escolar, tanto para ajudar o educando a entender melhor essas dificuldades encontradas, como também orientar o educador, a utilizar métodos mais eficazes para a aprendizagem do seu aluno disléxico.

3. CONCLUSÃO

Este trabalho possibilitou entender o contexto na Educação Especial sob a ótica da dislexia na alfabetização, apresentando desafios e oportunidades especiais. A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem que afeta a capacidade de uma pessoa de ler, escrever e soletrar com precisão, e sua compreensão e tratamento são desenvolvidos ao longo do tempo.

No primeiro capítulo se observa a Educação Especial no Brasil é uma modalidade de ensino que visa atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ela se baseia em princípios de inclusão, igualdade de oportunidades e respeito à diversidade, buscando garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola comum, sempre que possível.

No segundo capítulo se ressalta a dislexia como um transtorno específico de aprendizagem que afeta a aquisição e o desenvolvimento da leitura, principalmente durante a fase de alfabetização. É importante compreender que a dislexia não está relacionada à inteligência e não é causada por problemas de visão ou falta de esforço por parte do aluno.

No terceiro capítulo desta pesquisa destaca o papel do professor na alfabetização de alunos com dislexia é complexo e desafiador, mas também é extremamente gratificante. Ao compreender as necessidades específicas desses alunos e adotar abordagens pedagógicas diferenciadas, os educadores podem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Dessa forma, entende-se que é necessário que a alfabetização de alunos com dislexia requer paciência, dedicação e adaptação por parte dos educadores. Ao considerar as necessidades específicas desses alunos e fornecer o apoio necessário, a escola pode desempenhar um papel fundamental na promoção do sucesso acadêmico e emocional de cada criança, independentemente de suas dificuldades de leitura. A inclusão e a compreensão da dislexia na fase da alfabetização são passos essenciais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Referência

- ABDA. **Associação Brasileira do Déficit de Atenção**. Disponível em <<http://www.tdah.org.br>> acesso em 26.09.2023
- ABREU, Sônia Isabel Alves de. **Dislexia: aprender a aprender**. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências da Educação, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2013.
- AMARAL, Mariana. **Sete sinais de que seu filho pode ter dislexia**. São Paulo: Revista Veja, 2013.
- BERGAMINI, Tamiris Donato. **O papel do psicopedagogo, suas intervenções e estratégias em alunos com dislexia**. 2014. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-papel-do-psicopedagogo-suas-intervencoes-e-estrategias-em-alunos-com-dislexia/120569/>>. Acesso em: 07.11.23
- BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 13.085, de 08 de janeiro de 2015, art. 01**. Disponível em acessado <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13085.htm> em 26.09.23
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 2016. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 2012
- _____. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: SF/SEEP/SET, 2018.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2017.
- BOTTURA, Wimer. **Direito dos portadores de TDAH e Dislexia**. Disponível em Acesso <<http://www.wimerbottura.com.br/direito-dos-portadores-de-tdah-e-dislexia/>> Acesso em: 26.09.23
- BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 26.09.23
- BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 2018**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>.
- DEUSCHLE, Vanessa Panda; CEHELLA, Cláudio. **O déficit em consciência fonológica e sua relação com a dislexia: diagnóstico e intervenção**. *Revista CEFAC*, v.11, Supl2, p. 194-200, 2009.
- DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.
- DIAZ, Michael. **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas: guia do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- FERNANDES, Rosely Aparecida; PENNA, James dos Santos. Contribuições da psicopedagogia na alfabetização dos disléxicos. **Terceiro Setor**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p.29-49, 2018
- GONÇALVES, Divina Lucia Sousa; NAVARRO, Elaine Cristina. Como trabalhar com criança disléxica. **Interdisciplinar: Revista eletrônica da Univar**, Vale do Araguaí, n. 7, p.81-85, 2013
- GREGOIRE, M. L.; PURART, A. M. **Prática da fonoaudiologia na escola na visão dos fonoaudiólogos e professores atuantes na rede municipal de ensino de Curitiba**, *Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia*, Curitiba, v. 4 (14), p. 21-31, jan/mar, 2013.
- INSTITUTO DE APOIO E DESENVOLVIMENTO. **Tipos de Dislexia**. Disponível em: <http://www.itad.pt/proble>

mas-escolares/tipos-de-dislexia/. Acesso em 07.11.23

INSTITUTO PORTUGUÊS DE DISLEXIA E OUTRAS NECESSIDADES ESPECIAIS. **Tipos de Dislexia**. 2017 Disponível em: <http://ipodine.pt/tipos-de-dislexia> Acesso 07.11.23

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

JESUS, Nayane Barbosa de. **Educação Inclusiva**. 2021, 34f, Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Goiânia, 2021.

KELSEN, Hans. **Teoria geral do direito e do Estado**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

KUSSMAUL; B.N **Formação continuada de professores VIII congresso estadual paulista sobre formação de educadores**. Universidade Estadual Paulista – UNESP: São Paulo, 2013

LIMA, Luísa Barbosa. **Dislexia e Ensino Aprendizagem de Língua Portuguesa: Um estudo de caso**. Brasília – DF – UB, 2013.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **A diferença/deficiência sob uma ótica histórica**. In: Revista Educação em Questão. Natal: jul./dez. 1998 - jan./jun. 2015, p. 126-141.

MARTINS. Leticia. **História do leitor: Leticia Moraes e o grande apoio para superar obstáculos**. 2017 Dislexclub. Disponível em: <http://www.dislexclub.com/historia-do-leitor-leticia-moraes-e-o-grande-apoio-para-superar-obstaculos/>. Acesso 07.11.23

MASSI, Sally **Entendendo a Dislexia**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2017

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33. Rio de Janeiro: set./dez. 2006, p. 387-405.

MENEZES, Rosilaine de Paula. **Intervenção psicopedagógica com uma alunadisléxica**. 2007. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **Dislexia e TDAH: Uma análise a partir da ciência médica**. In: Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. 2015

NASCIMENTO, Priscila Damascena do; QUEIROZ, Diuslene Carla Duarte de; ASFORA, Rafaella. **A avaliação da aprendizagem do aluno disléxico: Um estudo a partir do paradigma da educação inclusiva**. Publicado em: 2019.

OLIVEIRA, Ana Paula Dozza de. **A dislexia fator implicador na aprendizagem da linguagem na visão dos professores**. 2013. 41 f. Monografia (Especialização) - Curso de Ciências Biológicas, Instituto Federal do Sul de Minas, Machado, 2013

OLIVIER, L. **Distúrbios de Aprendizagem e de Comportamento**. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

PETROSSI, M. T. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática Editora, 2014

PINTO, Cleide Selma Pereira dos Santos. **Uma abordagem teórica sobre a importância do olhar sensível do professor sobre o aluno disléxico numa perspectiva de educação inclusiva**. VI Colóquio Internacional: São Cristóvão, 2014.

PLETSCH, Marcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). In: **Education Policy Analysis Archives**, v. 22, n. 81. Arizona State University: ago. 2014, p. 01-25.

PONÇANO, Neuza Aparecida Gibim. **A Dislexia como dificuldade de aprendizagem sob a ótica do professor: um estudo de caso**. 98 f. Dissertação de Mestrado – Universidade do Oeste Paulista, São Paulo. 2007.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade**. 2017 Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155246/1/unespnead_reei1_ee_d01_s03_texto02.pdf>. Acesso em 26.09.23

SANCHES, I. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, 2015.

SILVA, Ádila Daiana dos Santos. Contribuições para uma melhor identificação da Dislexia no ambiente escolar. **Revista da ABPp**: São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/artigos/106.htm> . Acesso em 07.11.23

SILVA, Sther Soares Lopes da. Conhecendo a dislexia e a importância da equipe interdisciplinar no processo de diagnóstico. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 26, n. 81, p.470-475, 2019.

SNOWLING, Margaret; STACKHOUSE, Joy. **Dislexia, fala e linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

SOLITTO, Rosemary Helena Chagas. **Avaliação Escolar para os Disléxicos**. Centro de Referência de Distúrbio de Aprendizagem- São Paulo, 2018

SOUZA, Alda Cristina B. **A importância do relacionamento entre professor e aluno no processo de aprendizagem**. Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio – CEUNSP: Itu, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca entre 7 e 10 de junho de, 2000

VERAS, Fernanda de Carvalho. **A dislexia e a linguagem com foco na leitura e produção textual**. 49 f. Universidade de Brasília, 2012.

22

A LUDICIDADE E O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAYABILITY AND AUTISM IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Milene Santos Caldas

Resumo

A educação deve trabalhar com a criança para fomentar a criatividade, a criatividade e, sobretudo, a criticidade, a partir dessa pessoa com características pessoais e necessidade de estimulação. O tema escolhido visa analisar os fatores que influenciam o desenvolvimento escolar de alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) e a necessidade do brincar para superar as dificuldades enfrentadas na educação infantil. Para o aluno autista a atividade lúdica funciona como um elo entre vários aspectos, pois a criança desenvolve sua aprendizagem, através do desenvolvimento, cultural e social contribuindo para uma vida saudável física e mental, representando um meio criativo e comunicativo através da espontaneidade. Neste contexto, o presente estudo tem por objetivo analisar as contribuições por meio do lúdico no desenvolvimento do ensino aprendizagem das crianças autistas na Educação Infantil. Trata-se de uma revisão bibliográfica utilizando método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (Scielo), Revista Eletrônica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Conclui-se o lúdico contribui para a melhoria do processo ensino aprendizagem, que toda criança tem direito de brincar e por meio do brincar, as crianças equilibram as tensões provenientes de seu mundo cultural, construindo sua marca pessoal e sua personalidade. A ludicidade é essencial para a criança com TEA, pois favorece o seu desenvolvimento em múltiplas habilidades e funções no plano cognitivo, social e emocional.

Palavras-chave: Autismo. Infância. Ludicidade. Socialização. Educação Infantil.

Abstract

Education must work with the child to foster creativity, creativity and, above all, criticality, from that person with personal characteristics and need for stimulation. The chosen theme aims to analyze the factors that influence the academic development of students with ASD (Autism Spectrum Disorder) and the need for play to overcome the difficulties faced in early childhood education. For the autistic student, playful activity works as a link between several aspects, as the child develops their learning, through cultural and social development, contributing to a healthy physical and mental life, representing a creative and communicative means through spontaneity. In this context, the present study aims to analyze the contributions through play in the development of teaching and learning for autistic children in Early Childhood Education. This is a bibliographic review using a qualitative and descriptive method. The search was carried out using the following search engines Scientific Electronic Library Online (Scielo), Revista Eletrônica de Pedagogia, Google Scholar and Scribd. In conclusion, play contributes to the improvement of the teaching-learning process, that every child has the right to play and through playing, children balance the tensions arising from their cultural world, building their personal brand and personality. Playfulness is essential for children with ASD, as it favors their development in multiple skills and functions on a cognitive, social and emotional level.

Keywords: Autism. Infancy. Playfulness. Socialization. Child education.

1. INTRODUÇÃO

O lúdico é um recurso importante para auxiliar na aprendizagem das crianças da Educação Infantil, além de contribuir no ensino aprendizagem, através das regras, possibilita a exploração dos conteúdos e do ambiente em sua volta possibilitando aprendizagem de maneira significativa. Nesse sentido, a educação deve trabalhar com a criança para fomentar a criatividade, a criatividade e, sobretudo, a criticidade, a partir dessa pessoa com características pessoais e necessidade de estimulação.

O tema escolhido visa analisar os fatores que influenciam o desenvolvimento escolar de alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista) e a necessidade do brincar para superar as dificuldades enfrentadas na educação infantil. Para o aluno autista a atividade lúdica funciona como um elo entre vários aspectos, pois a criança desenvolve sua aprendizagem, através do desenvolvimento, cultural e social contribuindo para uma vida saudável física e mental, representando um meio criativo e comunicativo através da espontaneidade.

Diante desse contexto, justifica-se que o foco na compreensão das relações e transições vivenciadas pelo lúdico demonstra o interesse por temas em que o brincar é lúdico e tem papel fundamental na formação da personalidade da criança com TEA, pois permite que ela expresse livremente sentimentos, emoções, sentimentos de percepção de a realidade circundante e ajudam a torná-la ativa e criativa.

O lúdico é essencial porque motiva a aplicação de brincadeiras e jogos, assim, exercita as potencialidades, provoca o funcionamento do pensamento, adquirir conhecimento (sem medo), desenvolve a sociabilidade, cultiva a sensibilidade, desenvolve intelectualmente, socialmente e emocionalmente. Portanto, a questão que orienta essa pesquisa é: quais as contribuições que o ensino por meio do lúdico pode trazer para o desenvolvimento escolar da criança autista na Educação Infantil?

No objetivo geral do presente estudo analisar as contribuições por meio do lúdico no desenvolvimento do ensino aprendizagem das crianças autistas na Educação Infantil. Além dos objetivos específicos que são caracterizar o TEA; conceituar e identificar a importância do lúdico na Educação Infantil apresentando as atividades lúdicas desenvolvida com as crianças com autismo. E por fim, compreender o papel do professor nas atividades lúdicas para melhorar o desenvolvimento escolar das crianças com TEA através do lúdico.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica que foi extraída de matérias já publicadas, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Científica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2000 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos 22 anos, na língua portuguesa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Características dos aspectos clínicos e diagnóstico do TEA

Este capítulo compreende, essencialmente sobre as características do autismo, inicialmente observados, como um transtorno emocional ou afetivo, desencadeado por dis-

túrbios emocionais ou afetivos na relação inadequada dos pais para com seus filhos, distúrbios esses que não contribuem para o desenvolvimento da personalidade da criança.

O autismo tem sido estudado há décadas, mas não há uma definição específica do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao longo do tempo, vários autores e pesquisadores estudaram o autismo.

Segundo Cunha e Filho (2009), o psiquiatra austríaco Eugen Bleuler foi o primeiro a utilizar o termo autismo. Em 1911, ele realizou um estudo de casos de esquizofrenia, usando o termo autismo para descrever um dos sintomas, a incapacidade de um indivíduo manter ou iniciar relacionamentos sociais.

No dia 2 de abril é o Dia Mundial da Conscientização do Autismo. A data foi escolhida pelas Nações Unidas em 2008 para chamar a atenção para as realidades e desafios enfrentados por pessoas com autismo em todo o mundo. Por ser mais comum em homens do que em mulheres, o azul foi escolhido como símbolo do autismo. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), “O transtorno do espectro autista é diagnosticado quatro vezes mais frequentemente em homens do que em mulheres.

Crianças com transtorno do espectro autista (TEA) apresentam alguma dificuldade em interagir com outras pessoas, o que pode representar um atraso no desenvolvimento que dificulta fala, linguagem e aprendizagem. Nota-se a falta de aceitação emocional, falta de contato visual, dificuldade em entender o que está acontecendo na vida social e possivelmente falta de interesse em manter uma conversa.

Barbosa (2016) observou que o transtorno do espectro autista (TEA) é uma síndrome que afeta três domínios do desenvolvimento humano: socialização, comunicação e comportamento. Os pacientes com esse transtorno podem variar de baixo comportamento a deficiência intelectual comportamental (DI) grave, bem como indivíduos com inteligência normal (QI) que levam vidas independentes. Ferreira (2019) refletiu no autismo que cada indivíduo com autismo tem características próprias, uns são mais atentos, uns são mais inteligentes, outros são mais sociáveis etc.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), as crianças com autismo são prejudicadas pela falta de comunicação e interação com seu ambiente social, o que também pode prejudicar seu comportamento e interesse pelas atividades. Esses sintomas estão presentes desde a infância.

De acordo com o Ministério da Educação os alunos com transtorno do espectro autista foram incluídos no grupo cujo funcionamento do desenvolvimento foi afetado - Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Referem-se a um grupo de Transtornos caracterizados por um triplo transtorno qualitativo, a saber, interação social, comunicação e comportamento. Pode variar de leve a grave e exibe comportamentos restritivos, repetitivos e estereotipados, como balançar a cabeça, bater em coisas e gestos repetitivos (BRASIL, 2010).

As crianças com autismo apresentam comportamentos e interesses repetitivos, como: organizar objetos, repetir ações por longos períodos de tempo, interessar-se por objetos específicos, muito organizados, incomodados com pequenas mudanças de objetos, interesses obsessivos e seguir rotinas. É difícil aceitar quando é hora de sair da rotina.

De acordo Kajihara, (2014) reflete sobre as características da criança com TEA:

Um desejo obsessivo de isolamento e consistência explica uma série de comportamentos autistas. Segundo os pais das crianças observadas, as crianças ficam mais contentes quando estão sozinhas do que na companhia de outras

peças, não estão totalmente imersas em suas interações, não desenvolvem consciência social e se comportam como se eles foram hipnotizados e ignoram o contato físico direto, movimento ou ruídos que possam interromper seu isolamento ou demonstrar angústia por distúrbios externos (KAJIHARA, 2014, p.20).

Dessa forma, fica evidente a necessidade de a criança se integrar ao meio social, pois se você deixar ela fazer isso sozinha, ela ficará cada vez mais isolada. A inclusão começa em casa, na escola e em qualquer ambiente livre de preconceitos.

Teixeira (2016) observou que as crianças com esse transtorno tendem a apresentar déficits significativos no comportamento social, evitando contato visual, desinteressando-se por vozes humanas, não adotando posturas esperadas, e geralmente não brincando com outras crianças, nem demonstram interesse em jogos e brincadeiras em grupo. atividades e podem ter tendência a cheirar e lambem objetos, ou bater palmas para frente e para trás e mover a cabeça e o tronco, gestos repetitivos e perguntas.

Para Silva (2012, p. 22),

as pessoas com autismo têm muitas dificuldades com a interação social, que variam em gravidade. Algumas crianças têm problemas mais sérios onde efetivamente se isolam em um mundo impenetrável; outras não conseguem se relacionar com ninguém; e aquelas dificuldades muito sutis que são quase imperceptíveis para a maioria das pessoas, incluindo alguns profissionais. Este último apresenta apenas as características do autismo, mas não completa o diagnóstico.

Crianças com esse transtorno devem ser avaliadas por um profissional como um psiquiatra. Para que a criança possa ser avaliada para que se possa determinar a gravidade do mesmo autismo. Para prosseguir com sucesso, é importante trabalhar em conjunto (família, escola e outros profissionais necessários).

Muitas vezes, uma criança com TEA parece ser uma criança normal com habilidades surpreendentes, enquanto outras vezes há muito comprometimento. Depende do grau, se é leve (grau 1), moderado (grau 2) ou grave (grau 3). tornam os homens mais frequentemente do que as mulheres. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) mostra que no nível 1, o indivíduo precisa de apoio; no nível 2, requer apoio substancial; e no nível 3, requer apoio substancial.

O DSM-5 (2014) afirma que no nível 1, o apoio é importante porque a criança apresenta déficit na comunicação e falta de interesse em fazer amigos e interagir com os outros. A dificuldade em mudar rotinas, organização, planos o torna um pouco dependente. No nível 2, a criança precisa de muito apoio, pois apresenta sérios déficits de comunicação, mesmo quando há apoio.

Teixeira (2016) explica que nesse nível a criança tem a incapacidade de iniciar conversas, respostas limitadas a perguntas e conversas, dificuldade em mudar o foco e as rotinas. No nível 3, requer uma quantidade muito grande de apoio, pois a criança apresenta déficits graves na interação e na comunicação. As conversas raramente são iniciadas e, quando o fazem, são breves e muito diretas. É extremamente difícil aceitar mudanças de foco, ações e rotinas. Comportamentos restritos e repetitivos foram observados em todos os três níveis, com gravidade crescente em cada nível.

Pode-se perceber a diferença em cada gravidade, tornando a intervenção mais efi-

ciente, resultando em bons resultados no tratamento, permitindo que a criança supere as expectativas.

O Transtorno do Espectro Autista faz parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs), estão juntos a ele nesse grupo outros cinco Transtornos, são eles: O Autismo Clássico, Síndrome de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Transtorno Desintegrativo da Infância e Síndrome de Rett. Segundo Oliveira (2016, p.34):

O Autismo Clássico é bem parecido com o TEA, pois as crianças apresentam dificuldade na interação, ao se comunicar, socializar, atraso na fala e demonstram movimentos repetitivos.

A Síndrome de Asperger não há atraso na fala e consegue se expressar com clareza, mas é difícil se comunicar com os outros, demonstram movimentos repetitivos, o que só é detectado após os 3-5 anos.

O Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação, também conhecido como Autismo Atípico, apresenta-se a partir dos três anos de idade, desenvolvem graves prejuízos na interação social, comunicação verbal e não verbal e comportamento estereotipado, semelhante ao autismo clássico.

O Transtorno Desintegrativo da Infância pouco conhecido, manifesta-se em crianças de 2 a 10 anos que apresentam perdas significativas em pelo menos duas áreas e dificuldades de socialização e comunicação.

A Síndrome de Rett mais comum em meninas, aparecem após 6 meses. Até os 6 meses a criança se desenvolve normalmente, depois dos 6 meses ela degenera, tem comprometimento grave da linguagem e pode até andar na cadeira de rodas (OLIVEIRA, 2016, p.34).

Ainda não existe uma causa específica para esta doença, e pode ser causada por uma variedade de razões, tais como: pais mais velhos, mais provavelmente após os 35 anos; pode ser genética; algumas complicações durante a gravidez ou parto, por psicólogos em Informação transmitidas nos cursos de formação das instituições de ensino.

Segundo Oliveira (2016, p. 17),

a causa do autismo ainda é desconhecida, mas pesquisas recentes sugerem que está relacionado a problemas neurológicos, genéticos, ambientais e psicológicos. Alguns estudos também descrevem infecções que podem estar ligadas à causa do autismo, como caxumba, herpes, pneumonia, rubéola e outras. As vacinas contendo mercúrio e timerosal também tiveram uma forte ligação.

Portanto, fica claro que o autismo pode ser causado por uma variedade de causas, mas a causa ainda não foi identificada.

Eles geralmente são diagnosticados após os três anos de idade. No entanto, alguns sintomas como: distúrbios de desenvolvimento, fala, sociais, de comunicação, comportamentais e ecogênicos foram observados antes dos três anos de idade. Muitas crianças com esse distúrbio têm uma memória excelente.

Segundo Araújo e Schwartzman (2011), as crianças são encaminhadas para avaliação mais tardiamente do que o esperado, pois os pais começam a manifestar suas preocupações por volta dos 17 meses, e a idade do diagnóstico é por volta dos 4 anos.

Esse diagnóstico deve ser feito por um profissional como o psicólogo, pois ao avaliá-

-los, eles podem determinar o grau da criança e assim intervir com base no grau. Assumpção Jr (2017) enfatizou o quão difícil é construir um diagnóstico de autismo porque engloba um grande número de diferentes patologias.

Para Krug, Trentini e Bandeira (2016 p. 11),

A avaliação psicológica é entendida como um amplo processo investigativo em que se conhece a pessoa avaliada e suas necessidades, com o objetivo de tomar a decisão mais adequada para o psicólogo. Mais especificamente, a avaliação psicológica refere-se à coleta e interpretação de dados obtidos por meio de um conjunto de procedimentos confiáveis, entendidos como aqueles reconhecidos pela ciência psicológica.

As avaliações são feitas por profissionais, mais comumente psicólogos e familiares. Nessa avaliação, é necessário que as famílias relatem uma série de sintomas, pois a criança vivencia isso diariamente. Por meio desses relatos e tratamento da criança, é possível diagnosticar se a criança tem autismo. Este é um processo longo porque a criança precisa ser observada por um longo tempo.

Baptista e Sanches (2009) mencionaram a instabilidade familiar após o diagnóstico de uma criança, e a combinação de novos papéis fazia parte de uma busca por novos arranjos familiares diante de novas realidades.

Não há cura para o autismo e pode ser tratado com especialistas como: psicólogos, terapeutas, neurologistas, fonoaudiólogos, pediatras, psiquiatras etc. Quanto mais cedo o diagnóstico for feito, melhor será o efeito do tratamento. Assim, é possível aliviar alguns sintomas, socializar-se com a pessoa e aprender melhor, gerando autonomia e independência.

Batista (2012) enfatiza que a reabilitação é um processo contínuo e gradual que visa a recuperação física e psicológica da criança com esse transtorno, visando a reinserção social.

De acordo com Barbosa (2016, p. 8),

O processo de avaliação é planejado e executado por um psicólogo com base em aspectos técnicos e teóricos. A escolha do número de sessões a realizar, das questões a responder e dos instrumentos/técnicas de avaliação a utilizar terá por base os seguintes elementos: 1) o contexto em que se insere a avaliação psicológica; 2) a finalidade da avaliação psicológica; 3) a estrutura psicológica a ser investigada; 4) o instrumento/a adequação das características da técnica ao indivíduo avaliado; 5) as técnicas, métodos e condições de funcionamento do instrumento de avaliação.

Essa avaliação envolve entrevistas com a família e entretenimento de acordo com a faixa etária da criança, como: jogos simbólicos, jogos de regras etc., adaptados ao seu nível de dificuldade. Para Leontiev (2014), durante as atividades lúdicas, as crianças descobrem as relações existentes entre os homens.

Vale ressaltar que, por meio de uma avaliação psicológica, as principais dificuldades e habilidades da criança podem ser identificadas e diagnosticadas após a elaboração do laudo. Schumann (2002) reflete que, uma vez feito o diagnóstico, é importante orientar os pais para recursos úteis que ajudem a sentir que há algo a fazer.

Para Araújo e Schwartzaman (2011, p. 193):

o diagnóstico precoce e a intervenção em crianças com TEA podem determinar resultados, incluindo aquisição mais rápida da linguagem, desenvolvimento de diferentes processos de adaptação e interações sociais e aumento das chances de integração em diferentes ambientes sociais.

Existem vários tratamentos para o autismo, embora não haja cura. Dessa forma, pode ajudar a vida do TEA de várias maneiras e facilitar o processo de ensino dessa criança. Dentre eles, psicoterapia, terapia cognitivo-comportamental (TCC) e musicoterapia são alguns dos métodos que podem ser utilizados.

O diagnóstico é essencial na vida de uma criança com TEA, pois permite que os profissionais de saúde utilizem métodos de tratamento. Por meio desses métodos, terapeutas e psicólogos são capazes de tratar crianças com autismo com bons resultados em seu aprendizado.

O próximo capítulo trata-se da importância do lúdico na Educação Infantil apresentando as atividades lúdicas desenvolvida com as crianças com autismo.

2.2 Importância do lúdico das crianças autistas na educação infantil

O lúdico é uma atividade de recreação que proporciona algum tipo de diversão para os envolvidos. Nascimento (2011) destacou que o lúdico tem origem na palavra latina “*ludus*”, que significa “jogo”. Se limitado à sua origem, o termo lúdico se referiria apenas brincar e movimento espontâneo. Traços reconhecidos são uma parte importante da psicofisiologia do comportamento humano.

Para os autores, é uma forma de fomentar a criatividade, o conhecimento dos alunos, o ensino, o entretenimento e a interação com os demais colegas. Faz parte do mundo da criança, brincar e brincar são comportamentos comuns na infância e fazem parte do cotidiano da criança.

Na educação infantil é de essencial importância na educação infantil. Em outras palavras, como argumenta Nascimento (2011), o brincar torna-se a base do desenvolvimento infantil ao brincar com as crianças e, ao brincar, as crianças absorvem e alteram a realidade. “E, acrescenta ele, o brincar pode ser enfatizado em diferentes contextos de desenvolvimento, atividades divertidas podem formar um autoconceito positivo; atividades recreativas ajudam a criança a se desenvolver emocionalmente enquanto vive social e espiritualmente”.

Bispo (2020) explica que os brinquedos e jogos são produtos culturais e seu uso permite que as crianças se integrem à sociedade; brincar é uma necessidade básica, assim como nutrição, saúde, moradia e educação; brincar contribui para o desenvolvimento infantil, pois por meio de atividades lúdicas, as crianças formam conceitos, conectam ideias, construir relacionamentos lógicos, desenvolver a expressão oral e física, fortalecer as habilidades sociais, reduzir a agressividade, integrar-se à sociedade e construir seu conhecimento.

Consequentemente no próximo tópico abordará a importância de compreender que o lúdico no desenvolvimento da criança autista é uma das formas de minimizar as barreiras da sociabilidade, comunicação e imaginação, proporcionando a essas crianças oportunidades de aprendizagem e socialização considerável.

O brincar no ambiente escolar é uma ferramenta essencial para o diagnóstico das crianças. Ensinar a brincar com crianças com autismo para promover o desenvolvimento físico e intelectual e construir relacionamentos positivos uns com os outros é importante.

Crianças com autismo têm deficiências no desenvolvimento da linguagem, que podem ser explicadas de várias maneiras em termos de sua capacidade de imaginar e interagir.

Cunha (2016) explica que a brincadeira envolve os profissionais e alunos sendo fundamental para construir a base de uma relação com um indivíduo diferente. Essa interação proporciona aprendizado recíproco e emocional, destacando a valorização da segurança e da confiança. Quando as crianças autistas utilizam brinquedos, esse recurso é propício ao contato, de modo que se pode compreender que os brinquedos são os objetos de expressão das crianças autistas, podendo expressar verdadeiramente seus desejos, sentimentos e experiências por meio dos brinquedos. método.

Galvão Filho (2009) afirmou que, além da coordenação física e relacionamento positivo com os outros, proporcionar às crianças com autismo estímulos que estimulem sua autoconfiança por meio do brincar pode beneficiá-las. Entenda assim, que é uma criança que mais precisa ser amada e precisa de mais estímulos para se desenvolver.

Santos (2003) diz que por meio do brincar que as crianças desenvolvem suas habilidades para construir seus espaços a partir da diversão que sentem nessas atividades. Dessa forma, ela colabora com a criatividade e possibilita a interação social no mundo em que vive. Por isso, na educação infantil, diversas intervenções começam a promover o ensino e o desenvolvimento, principalmente para os alunos com autismo.

É na educação infantil que a verdadeira mudança na educação é possível porque é nesse momento que tudo começa. Se soubéssemos garantir uma educação de qualidade para nossos alunos, certamente teríamos uma educação mais justa e, portanto, uma sociedade mais justa. O lúdico se destaca como um modelo eficaz para inserir os alunos nas atividades, pois o brincar é o que está dentro da criança e como ela busca descobrir o que está ao seu redor (BISPO, 2020, p. 4).

Desta forma, a intervenção lúdica traz várias vantagens para as crianças com autismo, facilitando a formação de vínculos afetivos com colegas e familiares, a construção e aprofundamento de relacionamentos, a ampliação de sua naturalidade e cognição, a melhora da expressão de emoções e mágoas, em além de promover uma melhor qualidade de vida.

Segundo Bispo (2020), o uso de brinquedos para fins didáticos mostra que o uso desses materiais é importante na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. O brincar livre também é importante e facilita esse processo de aprendizagem, por isso os educadores devem incentivá-lo e facilitá-lo.

O brincar é bastante divulgado no desenvolvimento infantil, principalmente na educação infantil, pois se beneficia das habilidades dos indivíduos a partir das ações que realizam no meio em que vivem.

Percebe-se que a criatividade individual é inata, mas precisa ser estimulada no sujeito desde a infância. É na escola, no processo de escolarização, que os professores da primeira infância estimulam as crianças a se envolverem em atividades lúdicas e lúdicas que fomentam a criatividade e a autonomia que contribuem para a vida adulta (BISPO, 2020, p. 8).

A estruturação e o desenvolvimento da inteligência serão vivenciados e trabalhados à medida que as crianças entram no mundo dos brinquedos, é importante perceber que o brincar é necessário para as crianças, pois contribui muito para o desenvolvimento da aprendizagem e para o pensar (BOMTEMPO, 2010, p. 5).

O lúdico é uma forma de ensinar que requer brincadeiras livres para tornar o aprendizado significativo e de qualidade. Com isso, proporciona (TEA) desenvolvimento físico, mental e intelectual para alunos da Educação Infantil

Segundo Horn (2004), os jogos, ou seja, jogos, brincadeiras e brinquedos, são essenciais para o desenvolvimento global das crianças devido aos seus benefícios emocionais, físicos, sociais e intelectuais. O lúdico representa uma forma de comunicação e alegria para a criança, que é dominada ou exercida por iniciativa própria. Além disso, Souza (2015) esclarece que o brincar é importante porque contribui significativamente para o desenvolvimento humano, facilitando o aprendizado, o convívio, o desenvolvimento pessoal e proporcionando a socialização.

O brincar torna-se um meio de promover a aprendizagem, proporcionando aos alunos coisas que possam proporcionar o desenvolvimento emocional, cognitivo, psicomotor, e proporcionando uma educação adequada, uma educação que culpe o brincar, e efetivamente promova o desenvolvimento da criança com autismo.

Nascimento (2011) afirma que a importância do brincar na educação infantil é um assunto pouco explorado, principalmente pelos pais que preferem os métodos tradicionais, o que faz com que a maioria das pessoas desconheça os benefícios do brincar no ensino e na aprendizagem, além de desenvolverem habilidades como atenção, concentração, memória e imaginação, além disso, por meio dessa abordagem lúdica de ensino, os educadores podem falar a linguagem infantil e engajar crianças com autismo em atividades de ensino que promovam seu desenvolvimento cognitivo.

Cunha (2016) diz que esse fator de diversão não só beneficia o aprendizado das crianças, mas também o trabalho dos educadores, pois o ensino se torna mais fácil e prazeroso. Além disso, usar atividades divertidas para ajudar na relação entre educador e aluno é importante para que crianças com autismo se sintam seguras ao fazer perguntas.

Embora a utilização de recursos de entretenimento na educação seja uma prática relativamente nova, o entretenimento vem sendo utilizado desde a Idade Média como fonte de entretenimento para encontros comunitários e como vínculo entre as pessoas. Nessa perspectiva, no próximo tópico mostrará o entendimento da brincadeira como ferramenta muito importante na vida de todas as crianças, principalmente das crianças com autismo.

Diante do que a educação infantil vivência durante a escola, são necessárias soluções para o desempenho dos alunos com autismo, cabendo aos professores buscar conhecimentos para uma aprendizagem significativa.

O brincar pode então ser utilizado para estimular a criatividade em crianças com autismo de forma prática e aceitável sem comprometer a estimulação desses alunos. Segundo BNCC (2010) a interação na brincadeira caracteriza o cotidiano da infância e traz muitos aprendizados e potencialidades para o desenvolvimento global da criança". Todos sabemos que toda criança tem direitos, então nele, a BNCC nos diz:

Brinque com diferentes parceiros (crianças e adultos) todos os dias de diferentes formas, em diferentes espaços e tempos, ampliando e diversificando seus conhecimentos sobre produtos culturais, seus saberes, sua imaginação, sua criatividade, seu acesso a experiências emocionais, físicas, sensoriais, expressivas e experiências cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2019, p. 38).

Nessa linha de pensamento, há a necessidade de criar momentos criativos e imaginativos que as crianças com autismo possam vivenciar por meio de brincadeiras e brincadeiras para despertar o interesse pelas atividades cotidianas.

Segundo Bispo (2020) é de responsabilidade das escolas e professores fornecerem inovações interessantes que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento no mundo escolar. No entanto, por serem alunos com TEA, esses profissionais devem estar capacitados para receber com sucesso esses jogos, pois cada aluno possui suas particularidades.

Guitério (2016) explica que embora a brincadeira consiga ser adotada como método lúdico na escola, algumas de suas características estruturais desaparecem a partir do momento em que a escola se torna um cenário diferente de qualquer outra cena a que uma criança possa ser exposta.

Com isso, é necessário compreender as necessidades dos alunos autistas e compreender suas limitações, seja em termos de dificuldades de interação social, em termos de comunicação, hipersensibilidade auditiva, visual, tátil, seja em desviar a atenção para um determinado assunto ou mesmo a capacidade de estereotipar em casos mais graves.

Conforme Buyes (2001) o diálogo com os pais também é necessário para que ambas as partes possam compreender e assim contribuir para o desenvolvimento desses alunos. Outro fato importante que contribui para esse processo é a adequação precisa dos espaços da sala de aula por meio de práticas pedagógicas, facilitando a adaptação do aluno na escola, e criando programas inclusivos que integrem os alunos ao ambiente escolar, aptos a aprender e motivados na socialização. ferramenta para alunos com autismo. Assim, estabelece-se uma relação de confiança entre o professor e os alunos, possibilitando ao professor desenvolver seu trabalho e contribuir significativamente para as habilidades desses alunos.

Analisar as competências e os investimentos dos profissionais envolvidos no atendimento de alunos com TEA nas instituições de ensino auxiliará os professores na sua compreensão diagnóstica e pode fazer uma diferença significativa no ensino e aprendizagem dos professores e desses alunos por meio do brincar (HORN, 2004).

Portanto, do ponto de vista da busca de conhecimentos e estratégias, podemos melhor utilizar esses jogos para auxiliar o desenvolvimento escolar, intelectual e social de alunos autistas, além de orientar alguns envolvidos no acompanhamento de alunos com esse transtorno por meio de métodos adequados aos profissionais da educação, então:

Vale ressaltar que para que cada método alcance resultados satisfatórios, eles devem ser adaptados às necessidades de cada criança, bem como ao seu nível de desenvolvimento cognitivo, uma vez que o TEA inclui pessoas com diferentes características e níveis de desenvolvimento. Dessa forma, não existe método melhor que o outro, e existe um método que melhor se adequa às características do aluno (GUITERIO, 2016, p. 44).

Portanto, acredita-se que a inclusão escolar deve ser realizada de forma logicamente planejada, explicitada e regulamentada no desenvolvimento curricular, de forma a alcançar resultados satisfatórios, ações de inclusão nas escolas e, claro, para o autodesenvolvimento. e currículo escolar flexível para alunos com autismo e, mais importante, oportunidades para todos, um objetivo essencial das escolas inclusivas continua a ser perseguido.

Galvão Filho (2009) explicou que, se considera o ambiente escolar em tempos atuais necessariamente significa abrir e ampliar os canais de comunicação e diálogo com as realidades da sociedade envolvente, com o objetivo de tornar esta escola sempre focada e flexível para se adaptar às novas necessidades e possibilidades destes Surge na relação do aprendiz com o conhecimento e com o próprio processo de aprendizagem.

No entanto, os desafios de utilizar essas atividades lúdicas no atendimento de alunos

com autismo são significativos não apenas no processo de aprendizagem, mas também emocionalmente nessas crianças, que na maioria das vezes não contam com o apoio das autoridades.

É preciso ressaltar que a forma de comunicação do jogo não é um pensamento, mas um discurso que se organiza, se organiza e se comunica com linguagem objetiva, para que o jogo torne possível aumentar a composição e os atributos e os conhecimentos envolvidos. O nível de conhecimento e interação social que leva à aquisição de conhecimento na aprendizagem. A partir das questões apresentadas, parte-se agora no próximo capítulo entender sobre o papel dos educadores diante das brincadeiras a partir de uma perspectiva sociocultural, e compreender seus benefícios e contribuições para o campo da educação.

2.3 Atuação do educador no contexto de realização das atividades lúdicas com crianças autista

Percebe-se que no contexto das atividades lúdicas infantis, os professores organizam a situação para que o jogo possa ser jogado de diversas formas, proporcionando às crianças a possibilidade de escolher temas, papéis e objetos. Jogue ou governe e construa jogos com colegas para desenvolver suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais de forma individual e independente.

Dessa forma, o professor é o mediador entre o saber e o saber da criança, o organizador do tempo e das atividades apresentadas em sala de aula. Parece que o conhecimento pedagógico envolve o conhecimento curricular, o conhecimento da disciplina e o conhecimento empírico. Conforme destacado na Referência Curricular Nacional da Educação Infantil (2010),

(...) O professor deve ser alguém que conheça sua matéria, matéria e currículo. Além disso, eles devem ter algum conhecimento de ciência e pedagogia educacional e desenvolver conhecimentos práticos com base em sua experiência diária com os alunos (BRASIL, 2010, p. 29).

No entanto, se o professor precisa adquirir conhecimento, se isolado de outros saberes, esse conhecimento por si só não contribui muito para sua atuação, mesmo que o professor seja teoricamente dominante.

Santos (2003) explica que conhecer a conexão entre conhecer e viver pode fazer a diferença nos resultados da sua prática é um fator que pode justificar um bom investimento nessa busca. Este é um desafio para os educadores em processo de formação, mas para eles também são capazes de apresentar atividades e conhecimentos aos alunos para que saibam que a vida está sempre com eles.

Nessa perspectiva, Santos, (2003, p. 12), afirma,

(...) As crianças se moldam por meio da brincadeira, dão sentido ao mundo ao seu redor, expressam seus desejos e medos, experimentam personagens, interação com seus pares e compartilham sua cultura. Peça à criança que olhe para o gráfico ou cartaz e faça o que o professor faz, então observe e ouça.

Nesta atividade, você estimulará a concentração, a fala e a acuidade auditiva, pois essa atividade é uma boa estratégia educacional para crianças pequenas. Portanto, o trabalho direto do professor com crianças pequenas exige que ele seja versátil, manuseando

conteúdos de diversas naturezas, desde a atenção básica até conhecimentos específicos em diversas áreas do conhecimento.

Ainda de acordo com Santos, (2003, p. 12),

(...) a aquisição e retenção do conhecimento são atividades que ficam na memória por toda a vida. Como tal, são essenciais para um ótimo desempenho, melhoria nas tarefas do dia a dia e produtividade.

Os educadores/psicoeducadores precisam saber usar os jogos como ferramenta pedagógica que deve facilitar a aprendizagem significativa e de qualidade para os alunos. No Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (2010), a prova de princípio,

(...) Favoreceram a contribuição para o aprimoramento das habilidades práticas dos educadores da primeira infância, possibilitando aos professores vivenciar experiências que pudessem ser agregadas às atividades propostas, limitando um conjunto de conhecimentos específicos da prática docente (BRASIL, 2010, p. 41).

Além disso, na história do Lúdico no Brasil, conforme relatos de Kishimoto (2013, p. 15),

(...) a tradição e ubiquidade do jogo se baseia no fato de que diferentes povos antigos, como a Grécia e o Oriente, jogavam amarelinha, pipa, pedrinha, e até as crianças de hoje brincam quase da mesma maneira.

Kishimoto (2013) diz que esses jogos são passados de geração em geração através do conhecimento experiencial e permanecem na memória das crianças. Dessa forma, é compreensível que os jogos e brincadeiras utilizados hoje, com algumas modificações e formas de uso, sejam todos decorrentes dos casamentos inter-raciais ocorridos naquele período, mas é impossível dizer exatamente de quem são originários. Vale ressaltar que é o que temos como material importante transmitido de nossos ancestrais e, como tal, precisam ser preservados, acarinhados e usados para educar as crianças na esperança de salvar a história.

Ainda com relação à avaliação dos aspectos correspondentes ao papel do educador, Maluf, (2008, p. 141), comenta,

(...) Ele deve saber desenvolver agilidade, concentração, prontidão de reação e coordenação motora, bem como senso de humor, socialização, expressão física e percepção espacial, pois o brincar é o caminho que se percorre alegremente, expressando o coração.

Como tal, eles são uma ferramenta de conquista admirável para os seres humanos porque capturam a atenção e a curiosidade das crianças. É importante que os educadores escolham diferentes situações para envolver as crianças nas atividades. Ou seja, ajudar na escolha de materiais para o jogo, dar opiniões etc.

Finalmente, para jogos ou brincadeiras, os educadores precisam explicar as regras às crianças de forma muito clara e objetiva. Também é importante ajustar por faixa etária para desenvolver nas crianças hábitos de cooperação, preservação e manutenção de jogos e brinquedos. Estimular a imaginação da criança para que as brincadeiras surjam, se desenvolvam e terminem (WHITMAN, 2015).

Os educadores devem ser facilitadores das brincadeiras, responsabilizando as crianças por suas próprias brincadeiras de forma mais criativa, prazerosa e social no sentido de articular, dirigir e orientar o processo. Portanto, respeite o direito da criança de jogar o jogo querendo ou não (MALUF, 2008).

No entanto, percebe-se que a comunicação não verbal desempenha um papel fundamental nesse processo. No entanto, relatar a importância da atuação do educador no contexto das atividades lúdicas com crianças pequenas torna-se fundamental, pois é imprescindível que os professores da educação utilizem o brincar para construir o conhecimento e valorizar a motivação dentro da sala de aula de forma divertida. Orientar a construção desse aprendizado. Portanto, para o enfrentamento da ludicidade, os educadores precisam se preparar para tais atividades, pois se trata de um importante recurso metodológico para auxiliar a aprendizagem da educação infantil.

Segundo Kishimoto (2013), ele cita os conceitos básicos que compõem o trabalho docente ao fornecer contribuições relevantes do lúdico para o campo da educação. Posiciona uma perspectiva de construção do conhecimento desde o início do uso de brinquedos e jogos pelas crianças. É importante saber quem é de fato o protagonista da construção do conhecimento. A partir dessa reflexão, os professores precisam investigar, observar e compreender a magnitude e a extensão da alunos autistas, particularidade de fazer recomendações educacionais que atendam às suas necessidades educacionais especiais.

É importante que os professores tenham clareza de que no desenvolvimento do ensino-aprendizagem por meio do uso de brinquedos, jogos e brincadeiras para construção do conhecimento, os educandos seguem os caminhos sugeridos da prática lúdica relacionada ao ensino-aprendizagem. Além disso, fica claro que no processo podem ocorrer estilos de aprendizagem autistas, assim como a não aprendizagem causada pelo desinteresse. Segundo Cunha (2016), um aluno com autismo pode não estar aprendendo corretamente o que está ensinando, mas deve-se analisar se as habilidades de interação, comunicação, cognitivas, motoras e outras foram exercitadas.

Whitman (2015), apresentando a contribuição obtida com a aplicação da ludoterapia em crianças com autismo, fica claro que o brincar abrange também outra área intelectual da psicologia. A abordagem considera o brincar fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças, no entanto, aqui especificamente para crianças com autismo que consideram o brincar desafiador e frustrante, a ludicidade continua sendo um recurso muito valioso, pois auxilia no desenvolvimento sensorial - motor, cognitivo, de linguagem, social e emocional. Ludoterapia inicia um programa lúdico é algo reflexivo e simples, que confere uma intencionalidade aos poucos, pois a brincadeira proporciona à criança momentos de exploração e aprendizado no ambiente escolar, por exemplo: formas de aparecer, saber a diferença do som, gostar e como responder.

Entre outras coisas, esses programas fazem parte da formação educacional de cada criança, incluindo aquelas com autismo. Em ritmos diferentes, as pessoas autistas aprendem a perceber mudanças e persistência na organização de seu ambiente, relacionar causa e efeito e como lidar com certos objetos enquanto brincam. Por meio de atividades divertidas, as crianças com autismo podem desenvolver habilidades, habilidades e potenciais, e também podem aprender brincando com objetos, brincadeiras imaginativas e brincadeiras sociais, que são necessárias para planejar, organizar e construir sugestões de brincadeiras, pois as crianças com autismo podem absorver respostas de atenção, imitação, percepção motora e de linguagem.

Quanto melhor a estrutura da sugestão quando se trata de um exercício divertido, melhor se qualifica como suporte para encontrar a motivação e o desempenho das crianças com autismo. Também é importante organizar o espaço e os materiais lúdicos para evitar distrações dos participantes. ponto relacionado são as rotinas que proporcionam segurança para o ensino e a aprendizagem (WHITMAN, p. 192, 2015).

Segundo Cunha (2016), ao descrever o cotidiano escolar, o comportamento dos alunos autistas como irritabilidade, fuga e desvio pode ser considerado normal, justamente para não implementar o aconselhamento instrucional, o que é essencial. os professores desencorajam essa forma de expressão, mas a necessária intervenção de forma interessante, atribuída à calma e carinho. É importante ressaltar a importância do educador estar atento ao seu aluno autista, observando atentamente as mudanças comportamentais para investigar e entender o que está causando esse comportamento.

Como resultado da reflexão, ainda que o recurso seja por meio da prática lúdica, a estrutura da sugestão instrucional é como facilitar o ensino e a aprendizagem para crianças com transtornos do espectro autista, pois os professores precisam ter clareza sobre a singularidade e a percepção sensorial, motora, cognitiva linguagem e dificuldades sociais.

O autor Whitman (2015) argumenta que, para auxiliar a prática de ensino, é benéfico destacar três características: objetivos claramente definidos, métodos de entrega de intervenções e materiais didáticos, que permitem que o viés seja associado à ludicidade. A ênfase na inclusão do brincar e do brincar no contexto desse conceito corresponde a intervenções educativas estruturadas que especificam quais habilidades, habilidades e potencialidades são adquiridas pelos indivíduos com autismo.

Do ponto de vista psicopedagógico, descreve o conhecimento e a construção do conhecimento de alunos autistas que são protagonistas de seu conhecimento, por meio do uso de brinquedos, jogos e brincadeiras, em uma intervenção coerente com uma abordagem educacional, pois ilumina diferentes estruturas eixos no processo de aprendizagem, tais como: afetivo, cognitivo, motor e social.

Com base nas necessidades educacionais específicas dos alunos com transtornos do espectro do autismo, recursos didáticos ao incluir conteúdos interessantes nesse processo de construção de conhecimento entendem sua contribuição para a promoção de uma infinidade de conhecimentos que valerão anos (KISHIMOTO, 2013).

A exploração da aquisição de conhecimento bem-sucedida por alunos com autismo começa com a análise de aspectos como parte do processo de escolarização para ampliar o conhecimento e os objetos de conhecimento estruturados a que se referem os brinquedos, jogos e brincadeiras. Para Kishimoto (2013), o primeiro aspecto fundamental é o entendimento de que brinquedos, brincadeiras e brincadeiras não transmitem conhecimentos prontos e acabados, mas sim o inegável potencial didático da intervenção estruturada por meio de objetos.

Obviamente faz parte do mundo do jogo, ressaltando que alguns dos sintomas que desperta nos participantes, como bom humor, positividade, felicidade, desafio, caráter, criatividade etc., são características envolvidas na prática do jogo, como professores/alunos e alunos /alunos não precisam ser passivos, muito menos manter a calma diante desse processo dinâmico de construção de conhecimento para adquirir conhecimento por meio de contribuições interessantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se observou no decorrer desta pesquisa, a brincadeira no ensino da Educação Infantil com alunos autistas é muito importante no que diz respeito ao desenvolvimento educacional e social. Detectar e definir precocemente o tipo de autismo no auxilia demasiadamente os pais e, futuramente, os professores a saberem lidar melhor com esses sujeitos, especialmente no que diz respeito à construção do aprendizado através do lúdico.

O estudo conclui que o lúdico contribui para a melhoria do processo ensino aprendizagem, que toda criança tem direito de brincar e por meio do brincar, as crianças equilibram as tensões provenientes de seu mundo cultural, construindo sua marca pessoal e sua personalidade. A ludicidade é essencial para a criança com TEA, pois favorece o seu desenvolvimento em múltiplas habilidades e funções no plano cognitivo, social e emocional.

É preciso ter um novo olhar na aprendizagem das crianças autistas, com a utilização adequada dos jogos, desenvolvendo atividades lúdicas ativando a aprendizagem, beneficiando o desenvolvimento das mesmas, reduzindo as dificuldades nas diferentes áreas e desenvolvendo habilidades necessárias de modo atrativo para essas crianças com, obtendo como resultado mais aprendizagem significativa, melhorando a sua qualidade de vida. Pensar no autismo e no modo de como a criança com autismo.

À guisa de conhecimento, é preciso entender que, para que de fato a aprendizagem escolar se concretize na prática com a ludicidade, necessita-se de um conjunto de ações que mobilizem professores, escolas, pais e comunidade, enfim, toda a sociedade, para que seja possível verdadeiramente dar condições reais de aprendizagem e desenvolvimento para os autistas dentro do âmbito escolar.

Além disso, embora sejam diversos os jogos e brincadeiras o educador precisar está apto para desenvolver esse trabalho com alunos autistas, pois através de qualificações e preparos temos pleno conhecimento que estaremos no caminho certo para fazer esse trabalho com êxito.

Referências

ARAÚJO, Ceres Alves; SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtorno do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

ASSUMPÇÃO JR. F. B. **Distúrbios globais do desenvolvimento**. Estilos clin. Vol.2 n.3 São Paulo, 2017.

BAPTISTA, Makilim Nunes; SANCHES, Fátima Iara Abad. **Avaliação familiar, sintomatologia depressiva e eventos estressantes em mães de crianças autistas e assintomáticas**. São Leopoldo: Contextos clínicos, 2019.

BARBOSA, Camila V. **Avaliação Psicológica e o Espectro Autista**. Goiânia, GO, 2016.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. Deficiência, autismo e psicanálise. A peste: Revista de Psicanálise e Sociedade e Filosofia. **Revista Ciência Psicológica**, v. 04, n.02, 2012.

BISPO. Matheus Luamm Santos Formiga. **Brincadeiras como Ferramenta de Aprendizagem**. Anais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"- Educação, Sociedade e Práticas Educativas. Setembro de 2020. Disponível em http://anais.educonse.com.br/2020/brincadeiras_como_ferramenta_de_aprendizagem_play_as_a_learning_.pdf. Acesso em 02.11.22

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC, direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Brasília MEC/ SEF, 2010

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 02.11.22

BUJES, Maria Isabel Edelweis. **Escola infantil: pra que te quero**. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Glá-

- dis Elise Pereira da Silva (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca – Um mergulho no brincar.** 4ª ed. São Paulo: Aquariana, 2007.
- CUNHA, Patrícia; FILHO, José Belisário. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar.** Transtornos Globais do Desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2009.
- DSM-5, **Manual diagnóstico e estatístico de transtorno mentais.** Porto Alegre, 2014.
- FERREIRA, Joana Cristina Paulino. **Estudo exploratório da qualidade de vida de cuidadores de pessoas com perturbação do espectro do autismo.** Porto, 2019
- GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas.** Tese apresentada a Universidade Federal da Bahia. Salvador, BA, 2009. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf>. Acesso em: 02.11.2020
- GUI TERIO, Rachel do Nascimento. **Lúdico e autismo: uma combinação possível nas aulas de ciências.** Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <https://docplayer.com.br/19503261-Rachel-do-nascimento-guiterio-ludico-e-autismo-uma-combinacao-possivel-nas-aulas-de-ciencias.html>. Acesso em: 02.11.22
- HORN, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2004.
- KAJIHARA, O. T. 1943-2013: Setenta anos de pesquisa sobre o autismo. In: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (Orgs.). **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais.** Maringá, PR: Eduem, 2014.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, brincadeira e a educação.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2013
- KRUG, J. S. BANDEIRA, D. R. ; TRENTINI, C. M. **Psicodiagnóstico. Coleção Avaliação Psicológica.** Porto Alegre: Artmed, 2016
- MALUF, A. C. M. **Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v.14, n.23/24, 2011.
- NOGUEIRA, Z. P. **Atividades lúdicas no ensino/aprendizagem de língua inglesa. 2014.** Disponível em: uol.com.br/educacao/a-ludicidade-como-recurso-pedagogico-no-processo-ensino-aprendizagem-lingua-alema.htm. Acesso em: 02.11.22
- OLIVEIRA, Gisele de Souza. Autismo e escola: **Os desafios e a necessidade de inclusão.** Aparecida de Goiânia, 2016. Dissertação (Monografia em Pedagogia); Faculdade Nossa Senhora Aparecida, 2016.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e Infância; um guia para pais e educadores em creche.** 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SCHULMAN, C. Bridging the process between diagnosis and treatment. In R. GABRIELS; D. HILLIS. **Autism-From research to individualized practice.** London: Jessica Kingsley Publishers, 2002.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular: Entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- SOUZA, Maria do Carmo Bezerra de Lima. **Autismo e inclusão: da teoria à prática.** 2015.
- TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do Autismo.** Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.
- WHITMAN, Lorna. **The autistic spectrum.** Londres, Constable, 2015

23

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

THE IMPORTANCE OF PLAYFULNESS FOR THE LEARNING
PROCESS

Adrissila Marinho Ferreira

Resumo

A ludicidade e a psicomotricidade são esferas que tem conquistado espaço, principalmente na educação infantil, por serem o jogo, a brincadeira e o brinquedo dados essenciais da infância. O uso destes permite um trabalho pedagógico que possibilita a construção do conhecimento e do amadurecimento infantil. A ludicidade está conectada a elementos psicomotores, os quais são adquiridos pelo simples ato e prazer de brincar, que complementa o pensar pedagógico, tendo em vista que a criança aprende e se desenvolve física, mentalmente e emocionalmente enquanto brinca. O foco da pesquisa é a realização do estudo dos conceitos e características da psicomotricidade e da ludicidade bem como suas contribuições para o desenvolvimento infantil. O presente trabalho tem por objetivo compreender o lúdico como recurso pedagógico direcionado ao desenvolvimento psicomotor. O escopo autoral é construído a partir de subsídios de Huizinga (2010), Fonseca (2004), Vygotsky (2011), Wallon (2007), Piaget (1977), dentre outros. A categoria de pesquisa escolhida foi um estudo bibliográfico, o qual demonstrou que é possível, por meio de releituras e diálogos, compreender o perfil de desenvolvimentos lúdica e psicomotora. Conclui-se que, portanto, que o aspecto lúdico traz benefícios para a aprendizagem física, social, cultural, emocional e cognitiva das crianças e para o desenvolvimento geral.

Palavras-chave: Ludicidade, Psicomotricidade, Pedagogia, Desenvolvimento Infantil

Abstract

Playfulness and psychomotricity are spheres that have gained space, especially in early childhood education, as games, games and toys are essential elements of childhood. The use of these allows for pedagogical work that enables the construction of knowledge and child maturation. Playfulness is connected to psychomotor elements, which are acquired through the simple act and pleasure of playing, which complements pedagogical thinking, considering that the child learns and develops physically, mentally and emotionally while playing. The focus of the research is to study the concepts and characteristics of psychomotricity and playfulness as well as their contributions to child development. The present work aims to understand play as a pedagogical resource aimed at psychomotor development. The authorial scope is constructed based on input from Huizinga (2010), Fonseca (2004), Vygotsky (2011), Wallon (2007), Piaget (1977), among others. The chosen research category was a bibliographic study, which demonstrated that it is possible, through re-readings and dialogues, to understand the profile of playful and psychomotor resourcefulness. It is therefore concluded that the playful aspect brings benefits to children's physical, social, cultural, emotional and cognitive learning and general development.

Keywords: Playfulness, Psychomotricity, Pedagogy, Child development.

1. INTRODUÇÃO

As brincadeiras fazem parte da rotina de uma criança, e a estimulação por meio do movimento é essencial para o desenvolvimento da criança desde o nascimento. Os estudos neste campo fornecem uma combinação muito importante de qualidade na construção e compreensão no futuro das crianças.

As atividades lúdicas desenvolvem a concentração, a imaginação, a memória da criança e em suma, muitas áreas de progresso na pré-escola. Outro objetivo é destacar o papel do professor como facilitador, capaz de tornar sua sala de aula mais ativa e dinâmica no dia a dia, utilizando jogos/brinquedos/brincadeiras como aliados, posturas que buscam analisar, refletir, identificar interesses e necessidades dos alunos e ensinando com base em suas realidades, experiências, emoções e descobertas.

O tema escolhido tem por finalidade refletir a importância da ludicidade na promovendo o ensino e a aprendizagem na alfabetização das crianças de forma que examina a necessidade de uma cultura dentro das escolas; reconhecendo que as práticas dos professores utilizam em sala de aula apresentam os benefícios o desenvolvimento da aprendizagem.

Diante desse contexto, justifica-se que a importância da criança despertar sua curiosidade por meio de brincadeiras, jogos e brinquedos e através deles estabelecer relações com o meio social e físico, de modo a expandir seus conhecimentos, desenvolvendo habilidades motoras, linguísticas e cognitivas, a escola deve levar em consideração o lúdico como aliado e utilizá-lo vastamente para atuar no desenvolvimento de cada aluno.

Nota-se que ludicidade é uma atividade docente muito importante, pois facilita o trabalho do professor com uma prática mais descontraída sendo um momento privilegiado, que oferece as crianças a possibilidade de experimentarem situações novas, compartilhar experiências, bem como as preparam para superar novos desafios. A partir das discussões e leituras acerca do tema proposto buscou responder ao problema de pesquisa: qual a importância da ludicidade para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças?

No objetivo geral do presente estudo foi compreender a importância da ludicidade para o desenvolvimento da aprendizagem, voltada especificamente para os jogos e brincadeiras. Além dos objetivos específicos conceituar a ludicidade e psicomotricidade no desenvolvimento infantil; identificar as contribuições dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento psicomotor da criança e apresentar o papel do professor no trabalho pedagógico apontando estratégias à aprendizagem com os jogos e brincadeiras.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica que foi extraída de matérias já publicadas, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Científica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2000 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos 22 anos, na língua portuguesa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Considerações iniciais sobre ludicidade e psicomotricidade

A construção da história do movimento humano desenvolveu-se em meio a reflexos e valores sociais que se estabeleceram no decorrer dos anos, percorreu pelas vias da segregação entre capacidades intelectuais e habilidades físicas. O desenvolvimento motor, por muito tempo, esteve vinculado exclusivamente a preparação de corpos fortes, masculinos, preparados para ações de guerra e de patriotismo. Com o avanço das ciências e também da educação física, o movimento começou a interligar-se com as capacidades cognitivas, e o trabalho físico passou a ter um novo significado (FONSECA, 2014).

Perico e Assis (2015) explicam que o desenvolvimento da história do evento humano se desenvolve a partir de reflexões e valores sociais estabelecidos ao longo dos anos, e se desenvolve ao longo do caminho da separação entre inteligência e força física. Por muito tempo, o desenvolvimento atlético esteve inteiramente relacionado à preparação de um corpo masculino forte para se preparar para a guerra e a ação patriótica.

Boulch (2017) cita que com o avanço da ciência e dos esportes começou a se entrelaçar com as habilidades cognitivas e o trabalho físico ganhou um novo significado. Saúde, socialização, emoção e cultura passaram a ser vinculadas ao conceito de esporte. No processo de exploração do desenvolvimento esportivo, psicológico e cognitivo, uma nova perspectiva de ensino é necessária para trazer essa nova realidade para a escola.

Fonseca (2014) fala do impacto da relação que se estabelece entre a cultura infantil, o lúdico e o desenvolvimento psicomotor, justificando o desenvolvimento infantil e uma melhor integração no meio em que vive, bem como a resolução de alguns problemas de aprendizagem. As mudanças observadas na prática da cultura infantil agora podem aparecer de forma proeminente.

Perico e Assis (2015) definem a ludicidade como uma atividade fundamental para o crescimento das crianças, essencialmente na primeira infância, que envolverá o pensamento participativo e a movimentação do corpo. É por meio de brincadeiras que as crianças constroem personalidades relacionadas ao corpo e à mente. Portanto, ao inserir atividades interessantes (como jogos e brincadeiras em sala de aula), o objetivo é focar no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Desde a década de 1990, importantes reformas pedagógicas vêm ocorrendo, buscando promover o desenvolvimento e o crescimento do processo de ensino. A diversão na educação infantil passa a complementar o desenvolvimento cognitivo que ocorre por meio do contato com os objetos, nos quais as crianças por meio de novas descobertas, invenção e imaginação para expandir o aprendizado e interagir melhor com a relação do indivíduo com o mundo (FONSECA, 2014).

Luckesi (2013) define a ludicidade como um método para o crescimento do ser humano, portanto, desempenha um papel vital nas atividades educativas propostas nas diferentes fases da vida escolar na busca de um ambiente físico mais adequado para o indivíduo.

Conforme Fonseca (2014) psicomotricidade envolve as características do desenvolvimento humano de forma totalitária, e não as características duas propostas pelas teorias anteriores, que se baseiam no dualismo cartesiano e, portanto, visam a realização e cognição, compreensão, sociedade, cultura e motores.

No início, a ludicidade era uma combinação com o folclore português, incluindo contos, lendas e superstições, incluindo jogos de roleta e outras atividades específicas da cultura e antecedentes relevantes. A origem do brincar na escola se deve a uma mescla

de atividades culturais. Como reflexo da formação cultural, o interesse representa a essência de uma sociedade em um momento histórico específico. Os jogos são importantes para a formação da psicologia humana, pois pode formar mecanismos para resolução de problemas, criatividade e melhor gerenciamento das emoções (ALMEIDA, 2014).

Ribeiro e Fernandy (2017) diz que o desenvolvimento psicomotor é um processo contínuo na vida de um indivíduo, onde a criança começa a se desenvolver plenamente desde a mais tenra idade. O psicomotricidade é exatamente a ciência que estuda a pessoa por meio de seu corpo, de seus movimentos, e visa aliar os aspectos emocionais, cognitivos e motores necessários ao desenvolvimento da criança, além de facilitar a exploração do ambiente em que ela está inserida. Na aprendizagem escolar, os aspectos psicomotores influenciam, pois a psicomotricidade atua na criança como um todo (corpo e mente).

Segundo Silva Junior (2015) o movimento, como necessidade humana básica, desenvolve-se mais intensamente na infância e deve ser amplamente explorado para que a criança possa ativar o processo de crescimento. O movimento não intervém apenas neste aspecto, pois além da cooperação no desenvolvimento, pode influenciar o temperamento individual de cada um.

Por isso, na educação infantil, toda essa relação de saberes sobre o corpo e os movimentos precisa ser testada em sala de aula para que a criança tenha confiança. No entanto, o autor queria nos dizer que uma criança com deficiência psicomotora terá problemas no futuro, como emocionais e intelectuais.

Por isso, o brincar deve estar aliado ao aprendizado e ao desenvolvimento psicomotor da criança desde cedo, e por meio do brincar a criança desenvolve a socialização e a interação com os outros pares, além de auxiliar o professor a reconhecer as diferentes características da criança, pois quando brincar, representa o que estão presenciando e sentindo, como enfatiza Teixeira (2014, p. 18), quando as crianças brincam, elas manipulam sua realidade, modificam-na, interagem diretamente com os objetos; é uma relação íntima de construção e relaxamento da realidade para a fantasia.

Por isso, o brincar deve estar aliado ao aprendizado e ao desenvolvimento psicomotor da criança desde cedo, e por meio do brincar a criança desenvolve a socialização e a interação com os outros pares, além de auxiliar o professor a reconhecer as diferentes características da criança, pois quando brincar, representa o que estão presenciando e sentindo, como enfatiza Teixeira (2014, p. 18), “quando as crianças brincam, elas manipulam sua realidade, modificam-na, interagem diretamente com os objetos; é uma relação íntima de construção e relaxamento da realidade para a fantasia”.

A Psicomotricidade é essencial para que tenha por intermédio do desenvolvimento psicomotor consciência dos movimentos corporais coesos e expressados com a emoção. Está pautada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

A psicomotricidade como ciência da educação, procura educar o movimento, ao mesmo tempo em que envolve as funções da inteligência. O intelecto se constrói a partir do exercício físico, que tem uma importância fundamental no desenvolvimento não só do corpo, mas também da mente e da emotividade. Sem o suporte psicomotor, o pensamento não poderá ter acesso aos símbolos e à abstração.

Os movimentos humanos diferenciam-se dos de outros organismos vivos não só pelos atributos estruturais e funcionais característicos da espécie, mas pelo fato de serem construídos com a mediação da cultura, no âmbito de grupos sociais organizados. Tal aprendizagem se dá num determinado contexto sociocultural, de modo que tanto as for-

mas como o significado dos movimentos dependem da história concreta e das relações estabelecidas nesse grupo social (KOLYNIK FILHO, 1999, p. 23).

Considera-se que para o funcionamento do sistema motor é necessário à coordenação de vários componentes neurais e musculares de uma maneira altamente integrada e diferenciada. Quando alguém resolve atirar ou agarrar um objeto com as mãos, observamos primeiramente a relação olho-mão. Cada pequeno movimento feito é supervisionado pelas áreas cerebrais responsáveis, pela precisão e alcance da meta estabelecida. Isto é chamado de refinamento e regulação do movimento. Bases neurológicas psicomotoras. Para que este movimento ocorra com sucesso o cérebro precisa ter condições de perceber o movimento em cada uma das suas etapas.

A educação psicomotora preconizada por Piaget aparece com a intenção de estimular as crianças de forma adequada, em cada fase do seu desenvolvimento. Psicomotricidade e Educação. A educação a partir do próprio corpo é o principal objetivo da psicomotricidade, dentro deste aspecto, o movimento mostra-se como um dos pontos mais extraordinário para este desenvolvimento.

A Educação Psicomotora tem predominância na Educação Infantil e é qualificada uma educação de base. Ela está intrinsecamente ligada à capacidade de aprender aos conteúdos da pré-escola. Com ela a criança toma consciência do seu corpo, da lateralidade, da sua situação e da situação de outros objetos no espaço, do domínio temporal, além de adquirir habilidades de coordenação de seus gestos e movimentos com bases neurológicas da maturação psicomotora.

As informações sobre a localização do objeto e da mão são captadas pelas vias sensitivas e transformadas numa espécie de mapa para o sistema nervoso. Bases neurológicas psicomotoras. A postura e o movimento dependem da combinação de reflexos involuntários, coordenados pela medula espinhal, e de ações voluntárias, controladas pelos centros nervosos superiores. A postura e o movimento dependem da contração de alguns músculos esqueléticos. O sistema motor está organizado a executar contrações coordenadas, em grande parte por meio de representações, que são integrados na medula espinhal. Bases neurológicas psicomotoras.

A percepção que o indivíduo tem do mundo depende das suas atividades motoras. A posição e o status do próprio corpo irão regular a sua percepção de mundo. Convém dizer que o sistema perceptual e motor estão sempre interagindo em grande parte das atividades motoras. A evolução da percepção de seu próprio corpo na criança irá desenvolver o chamado sentido sinestésico. Com ele é possível termos uma noção da localização dos nossos membros no espaço. O papel dos estímulos no desenvolvimento da criança. A evolução tônica do corpo da criança está indissociavelmente ligada aos apoios oferecidos pelo meio ambiente.

Os equilíbrios entre a evolução corporal do sujeito e os estímulos ambientais são à base do seu aprendizado. O papel dos Estímulos. A criança tende a responder tanto às perturbações interiores quanto os exteriores. Há uma desequilibração e uma busca de novos meios para atingir novamente o equilíbrio. Deve se estabelecer uma relação dialética aonde o estímulo o meio e a resposta vão se desenvolvendo gradativamente. A psicomotricidade como ciência da educação, procura educar o movimento, ao mesmo tempo em que envolve as funções da inteligência.

Embora a maturação realmente desempenhe papel básico no desenvolvimento de padrões de movimento fundamentais, não deve ser considerada como a única influência. As condições do ambiente – a saber, oportunidades para a prática, encorajamento, instrução e a ecologia (cenário) do ambiente em si- desempenham papel importante no

grau máximo de desenvolvimento que os padrões de movimento fundamentais atingem (GALLAHUE, 2015, p. 60).

Assim, entendem-se que a atividade da criança começa por ser elementar e é essencialmente caracterizada por um conjunto de gestos com significados filogenéticos de sobrevivência. Entre o indivíduo e o meio há uma unidade indivisível. O respeito ainda da motricidade podemos entender que trata a possibilidade neurofisiológica de realizar movimentos.

As atividades recreativas têm uma função basilar no desenvolvimento da psicomotricidade na criança. É no brincar que a criança vincula elementos de fantasia e realidade e começa a enxergar o real do imaginário. Brincando, a criança não só amplia a imaginação, mas também motiva as afeições, elabora conflitos e ansiedades, explora habilidades e, à medida que assume múltiplos papéis, fertiliza competências cognitivas e interativas. Com isso o desenvolvimento da psicomotricidade advém de forma natural e agradável. Esquema corporal, sendo a imagem do corpo representa uma forma de equilíbrio que, sendo o núcleo da individualidade, se prepara em um contexto de relações mútuas do organismo e do meio.

Almeida (2014) explica que a ludicidade vem sendo incorporado a diversas áreas do conhecimento e em ambientes como o trabalho e a escola, principalmente na educação infantil, o termo é frequentemente citado. No entanto, muitos desconhecem sua origem e significado, o que dificulta a adaptação desse conceito à implementação na prática. Apesar de extensas pesquisas sobre o termo, muitos se confundem quanto ao seu significado e prática, por isso é necessário fortalecer a teoria do brincar e sua aplicação no ambiente escolar.

O lúdico está relacionado a “jogos, brinquedos e entretenimento”, ou seja, está ligado à alegria, ao espontâneo, humor e prazer, caracterizando a brincadeira inicialmente como algo que proporciona prazer e satisfação no desempenho de uma atividade específica. Do ponto de vista histórico-cultural, o brincar é definido como “a forma como as crianças interpretam e assimilam o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os sentimentos das pessoas (SILVA JUNIOR, 2015)

Ribeiro e Fernandy (2017) perceberam claramente que a partir dessas definições que os jogos não estão apenas relacionados à felicidade, mas também à própria cultura. Esta última reflete sobre o assunto e se caracteriza não apenas por uma atividade simples e sem intencionalidade, pois mesmo que o comportamento do sujeito seja para a felicidade, e algumas coisas construtivas serão desenvolvidas e sempre haverá “algo em perigo” no jogo.

Kishimoto (2015) falou que o autor Johann Huizinga relatou em seu livro intitulado “Homo Ludens” aprofundou o estudo do lúdico, ele descreveu o jogo como uma espécie de ritual, sagrado, linguagem, poesia, arte, competição, palavras subsidiam os elementos de cultura humana. A luta (guerra), essas atividades e comportamentos humanos são impulsionados por elementos lúdicos que permeiam os indivíduos desde os tempos mais primitivos e, assim, ajudam a formar sua cultura. Por tratar de jogos com essa particularidade.

Huizinga (2013) a define como: uma atividade profissional voluntária, realizada dentro de um determinado tempo e espaço definidos, seguindo as regras do consentimento livre, mas absolutamente obrigatória, tem uma finalidade em si mesma, e é acompanhada por um sentimento de tensão e alegria. Sentido e consciência que são diferentes da vida cotidiana.

Segundo Luckesi (2013), brincar é um ato de diversão e criatividade e esse evento

ocorre em todas as fases da vida humana e elimina as limitações do domínio ingênuo. Com o apoio da teoria de Winnicott, o autor mostra Como o brincar se torna parte de um fenômeno psicológico. A transição entre subjetividade e objetividade. É isso que fazem cientistas, artistas, criadores e inovadores, portanto, exercitar a criatividade e a diversão no brincar é fundamental para formar indivíduos que possam inovar e gerenciar melhor a vida pessoal e social, por isso a importância é enfatizada. Estamos jogando em todas as fases da vida, então este exercício de criação, jogo e imaginação, e performance lúdica não é em vão.

Silva e Haetinger (2018) acreditam que os jogos são uma forma de expressão cultural, uma forma de interagir com diferentes objetos de conhecimento e implicar no processo de aprendizagem.

É necessário que se considere a ludicidade está conectada a elementos psicomotores, os quais são adquiridos pelo simples ato e prazer de brincar, que complementa o pensar pedagógico, tendo em vista que a criança aprende e se desenvolve física, mentalmente e emocionalmente enquanto brinca. A partir destas considerações, parte-se agora para um ensaio que visa descrever a importância do lúdico e psicomotricidade na educação infantil.

2.2 As contribuições dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento psicomotor da criança

O cuidar, o brincar, e o educar andam lado a lado na educação infantil, as crianças pequenas aprendem brincando, o educar está interligado ao brincar, porque a criança que brinca está aprendendo inúmeras coisas, a ser um ser social, criar novas amizades, movimentar o corpo, aprende a entrar em situações imaginárias, é através da brincadeira que a criança começa a descobrir o mundo. Para Vygotsky o termo brinquedo refere ao ato de brincar. O brincar intensifica a percepção infantil que por sua vez direciona seu pensar de maneira cada vez mais equilibrada, favorecendo a aprendizagem ao longo do seu crescimento.

É um período para descobrir como desempenhar uma variedade de movimentos estabilizadores, locomotores e manipulativos, primeiro isoladamente e, então de modo combinado. As crianças que estão desenvolvendo padrões fundamentais de movimento estão aprendendo a reagir com controle motor e competência motora a vários estímulos, obtendo crescente controle para desempenhar movimentos discretos, em série e contínuos. Os padrões de movimento fundamentais são padrões básicos de comportamento observáveis. Atividades locomotoras (correr e pular), manipulativas (arremessar e apanhar) e estabilizadoras (andar com firmeza e o equilíbrio em um pé só) são exemplos de movimentos fundamentais que devem ser desenvolvidos nos primeiros anos da infância (GALLAHUE, 2015, p. 60).

A Psicomotricidade é essencial para que tenha por intermédio do desenvolvimento psicomotor consciência dos movimentos corporais coesos e expressados com a emoção. Está pautada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas.

A psicomotricidade como ciência da educação, procura educar o movimento, ao mesmo tempo em que envolve as funções da inteligência. O intelecto se constrói a partir do exercício físico, que tem uma importância fundamental no desenvolvimento não só do corpo, mas também da mente e da emotividade. Sem o suporte psicomotor, o pensamento não poderá ter acesso aos símbolos e à abstração.

Os movimentos humanos diferenciam-se dos de outros organismos vivos não só pelos atributos estruturais e funcionais característicos da espécie, mas pelo fato de serem construídos com a mediação da cultura, no âmbito de grupos sociais organizados. Tal aprendizagem se dá num determinado contexto sociocultural, de modo que tanto as formas como o significado dos movimentos dependem da história concreta e das relações estabelecidas nesse grupo social (KOLYNIK FILHO, 2015, p. 23).

Considera-se que para o funcionamento do sistema motor é necessário à coordenação de vários componentes neurais e musculares de uma maneira altamente integrada e diferenciada. Quando alguém resolve atirar ou agarrar um objeto com as mãos, observamos primeiramente a relação olho-mão. Cada pequeno movimento feito é supervisionado pelas áreas cerebrais responsáveis, pela precisão e alcance da meta estabelecida. Isto é chamado de refinamento e regulação do movimento. Bases neurológicas psicomotoras. Para que este movimento ocorra com sucesso o cérebro precisa ter condições de perceber o movimento em cada uma das suas etapas.

A educação psicomotora preconizada por Piaget aparece com a intenção de estimular as crianças de forma adequada, em cada fase do seu desenvolvimento. Psicomotricidade e Educação. A educação a partir do próprio corpo é o principal objetivo da psicomotricidade, dentro deste aspecto, o movimento mostra-se como um dos pontos mais extraordinário para este desenvolvimento.

A Educação Psicomotora tem predominância na Educação Infantil e é qualificada uma educação de base. Ela está intrinsecamente ligada à capacidade de aprender o conteúdo da pré-escola. Com ela a criança toma consciência do seu corpo, da lateralidade, da sua situação e da situação de outros objetos no espaço, do domínio temporal, além de adquirir habilidades de coordenação de seus gestos e movimentos. Bases neurológicas da maturação psicomotora.

As informações sobre a localização do objeto e da mão são captadas pelas vias sensitivas e transformadas numa espécie de mapa para o sistema nervoso. Bases neurológicas psicomotoras. A postura e o movimento dependem da combinação de reflexos involuntários, coordenados pela medula espinhal, e de ações voluntárias, controladas pelos centros nervosos superiores. A postura e o movimento dependem da contração de alguns músculos esqueléticos. O sistema motor está organizado a executar contrações coordenadas, em grande parte por meio de representações, que são integrados na medula espinhal. Bases neurológicas psicomotoras.

A percepção que o indivíduo tem do mundo depende das suas atividades motoras. A posição e o status do próprio corpo irão regular a sua percepção de mundo. Convém dizer que o sistema perceptual e motor estão sempre interagindo em grande parte das atividades motoras. A evolução da percepção de seu próprio corpo na criança irá desenvolver o chamado sentido sinestésico. Com ele é possível termos uma noção da localização dos nossos membros no espaço. O papel dos estímulos no desenvolvimento da criança. A evolução tônica do corpo da criança está indissociavelmente ligada aos apoios oferecidos pelo meio ambiente.

Os equilíbrios entre a evolução corporal do sujeito e os estímulos ambientais são à base do seu aprendizado. O papel dos estímulos com a criança tende a responder tanto às perturbações interiores quanto os exteriores. Há uma desequilibração e uma busca de novos meios para atingir novamente o equilíbrio. Deve se estabelecer uma relação dialética aonde o estímulo o meio e a resposta vão se desenvolvendo gradativamente. A psicomotricidade como ciência da educação, procura educar o movimento, ao mesmo tempo em

que envolve as funções da inteligência.

Embora a maturação realmente desempenhe papel básico no desenvolvimento de padrões de movimento fundamentais, não deve ser considerada como a única influência. As condições do ambiente – a saber, oportunidades para a prática, encorajamento, instrução e a ecologia (cenário) do ambiente em si – desempenham papel importante no grau máximo de desenvolvimento que os padrões de movimento fundamentais atingem (GALLAHUE, 2015, p. 60).

Assim, entendemos que a atividade da criança começa por ser elementar e é essencialmente caracterizada por um conjunto de gestos com significados filogenéticos de sobrevivência. Entre o indivíduo e o meio há uma unidade indivisível. O respeito ainda da motricidade podemos entender que trata a possibilidade neurofisiológica de realizar movimentos.

As atividades recreativas têm uma função basilar no desenvolvimento da psicomotricidade na criança. É no brincar que a criança vincula elementos de fantasia e realidade e começa a enxergar o real do imaginário. Brincando, a criança não só amplia a imaginação, mas também motiva as afeições, elabora conflitos e ansiedades, explora habilidades e, à medida que assume múltiplos papéis, fertiliza competências cognitivas e interativas. Com isso o desenvolvimento da psicomotricidade advém de forma natural e agradável. Esquema corporal, sendo a imagem do corpo representa uma forma de equilíbrio que, sendo o núcleo da individualidade, se prepara em um contexto de relações mútuas do organismo e do meio.

A recreação tem um tributo muito grande no desenvolvimento da criança, facilitando o desenvolvimento das habilidades motoras, a socialização e a integração entre elas. O jogo é uma forma de expressar-se e desenvolver fisicamente e mentalmente, é uma atividade que enriquece a aprendizagem, servindo para avaliar o conhecimento e melhorar o relacionamento social. A brincadeira propicia à criança a interpretação do seu meio ambiente visto que essas experiências aumentam a função cognitiva. A criança através do jogo assume novas experiências, que podem ser internas ou externas, além disso, o jogo proporciona momentos de prazer e a criança aprende a lidar com seus sentimentos:

Essas atividades no parecer da Psicomotricidade podem ofertar expressivamente para a construção do conhecimento das crianças, sobretudo se elas participarem efetivamente de todo o processo. É nesta busca, nesta movimentação que novos esquemas podem ser assimilados, generalizados. O brincar permite que esta troca intensa entre o que está dentro e o que está fora ocorra, pois, a brincadeira não está dentro nem fora. Ao brincar com o objeto a criança o vai percebendo em suas diferentes dimensões, descobre seus atributos, sua utilidade, classifica-o, podendo mais tarde modificar suas estruturas (OLIVEIRA, 2018, p. 47).

O desenvolvimento motor é um processo contínuo e demorado e, pelo fato que as mudanças mais acentuadas ocorrerem nos primeiros anos de vida, existe a vocação do estudo e desenvolvimento motor como sendo apenas o estudo da criança. Como é necessário focar a criança, pois, enquanto são necessários cerca de vinte anos para que o organismo se torne maduro, autoridades em desenvolvimento da criança concordam que os primeiros anos de vida, do nascimento aos seis anos, são anos cruciais para o indivíduo (TANI et al., 2015).

Segundo Barreto (2013, p.49), “o desenvolvimento psicomotor é de suma importância

na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcionalidade, da lateralidade e do ritmo”. A criança ao explorar o ambiente, passa por experiências concretas, indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual, e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca. E a educação psicomotora para ser trabalhada necessita que sejam utilizadas as funções motoras, perceptivas, afetivas e sociomotoras.

E para com isso as atividades de caráter recreativo, são as que favorecem a consolidação de hábitos, o desenvolvimento corporal e mental, a melhoria da aptidão física, a socialização, a criatividade; tudo isso visando a formação da sua personalidade. É de suma importância salientar que o movimento é a primeira manifestação na vida do ser humano, pois desde a vida intrauterina realizamos movimentos com o nosso corpo, no qual vão se estruturando e exercendo enormes influências no comportamento.

Rabinovich (2017) ressalta que a Educação infantil é a primeira etapa da Educação básica que visa o desenvolvimento da criança de zero a seis anos de idade, tanto no seu aspecto físico, psíquico, intelectual e social, estabelecendo as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional e da socialização.

Os estudos de Sayão (2013, p. 59) esclarecem que:

Numa perspectiva de Educação Infantil que considera a criança como sujeito social que possui múltiplas dimensões, as quais precisam ser evidenciadas nos espaços educativos voltados para a infância, as atividades ou os objetos de trabalho não deveriam ser compartimentados em funções e/ou especializações profissionais. Entretanto, a questão não está no fato de vários profissionais atuarem no currículo da Educação Infantil.

Sobre o conceito de psicomotricidade, Otoni (2017, p. 1) fala que: A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade a conceitua como sendo uma ciência que estuda o homem através do seu movimento nas diversas relações, tendo como objeto de estudo o corpo e a sua expressão dinâmica. A Psicomotricidade se dá a partir da articulação movimento/ corpo/ relação. Diante do somatório de forças que atuam no corpo – choros, medos, alegrias etc. a criança estrutura suas marcas, buscando qualificar seus afetos e elaborar as suas idéias.

Assim sendo, percebe-se que a psicomotricidade é uma ciência fundamental no desenvolvimento da criança, em que a mesma deve ser estimulada sempre para que se possa ter uma formação integral, uma vez que o movimento para a criança significa muito mais que mexer com o corpo: é uma forma de expressão e socialização de idéias, ou até mesmo a oportunidade de desabafar, de soltar as suas emoções, vivenciar sensações e descobrir o mundo.

O desenvolvimento psicomotor requer o auxílio constante do professor através da estimulação e todos profissionais envolvidos no processo ensino- aprendizagem. Na educação Infantil, a função primordial do professor não é alfabetizar, devendo também estimular as funções psicomotoras necessárias ao aprendizado formal. Os principais aspectos a serem destacados são: esquema corporal, lateralidade, organização espacial e estruturação temporal. Além desses aspectos citados, é importante trabalhar as percepções e atividades pré-escritas.

Um esquema corporal mal constituído resultará em uma criança que não coordena bem seus movimentos, veste-se ou despe-se com lentidão, as habilidades manuais lhe são difíceis, a caligrafia é feia, sua leitura é inexpressiva, não harmoniosa (MORAIS, 2014). Quando a lateralidade de uma criança não está bem estabelecida, a mesma demonstra proble-

mas de ordem espacial, não percebe a diferença entre seu lado dominante e o outro, não aprende a utilizar corretamente os termos direita e esquerda, apresenta dificuldade em seguir a direção gráfica da leitura e da escrita, não consegue reconhecer a ordem em um quadro, entre outros transtornos (MORAIS, 2014).

Uma criança com a estruturação temporal pouco desenvolvida pode não perceber intervalos de tempo, não percebe o antes e o depois, não prevê o tempo que gastará para realizar uma atividade, demorando muito tempo nela e deixando, portanto, de realizar outras. Partindo da concepção que a psicomotricidade na Educação Infantil é importante, devemos valorizá-la e trabalhar com as crianças no sentido de efetivar o seu verdadeiro significado.

Conforme Assis, Jobim (2018), a psicomotricidade é a capacidade psíquica de realizar movimentos, não se tratando da relação do movimento propriamente dito, mas sim da atividade psíquica que transforma a imagem para a ação em estímulos para os procedimentos musculares adequados.

Por meio das brincadeiras, as crianças poderão ter um bom desenvolvimento psicomotor e psicossocial e orientá-las a se socializar e contribuir com sua vida emocional. As atividades lúdicas também promovem o desenvolvimento intelectual por meio da atenção e da imaginação, facilitando sua expressão (FRIEDMAN, 2013).

2.3 O papel do professor no trabalho pedagógico apontando estratégias à aprendizagem com os jogos e brincadeiras.

A prática educativa só faz sentido quando consegue compreender a diferença: não há transferência de conhecimento no ensino, mas para criar possibilidades de geração ou construção de conhecimento. Nesse caso, a escola tornou-se um lugar vital, pois pode combinar jogos e brincadeiras com aprendizagem para proporcionar alegria às crianças e adquirir conhecimentos significativos (MURCIA, 2015).

À medida que percebemos sua criatividade, imaginação, inovação e sociabilidade, os jogos e brincadeiras do cotidiano nas aulas de alfabetização vão ganhando mais espaço. O desenvolvimento geral da criança é evidente, pois ela busca entender o mundo ao seu redor e estabelecer uma relação com o conhecimento de forma única e participativa (OLIVEIRA, 2013).

Cunha (2014) explica que os jogos são uma ferramenta importante no processo de brincar e alfabetizar. Nos jogos, as crianças tomam decisões, resolvem conflitos, superam desafios, descobrem novas escolhas e criam novas possibilidades de invenção. Para isso, é preciso de um ambiente físico e social, onde possa construir sua mente e adquirir novos conhecimentos de uma forma interessante, onde você possa gostar de aprender. Os jogos dão imaginação às crianças, por isso criam situações e soluções para os problemas. Eles são capazes de lidar com dificuldades, medos, dores, perdas e conceitos de bem e mal, que são todos reflexos do ambiente em que vivem.

Atribuindo importância ao brincar, podemos considerá-lo uma atividade natural, espontânea e necessária para todas as crianças, de modo que brincar é um direito da criança e é reconhecido em declarações, convenções e leis em todo o mundo.

Ramos, Ribeiro e Santos (2011, p. 42) destacam algumas contribuições para a aprendizagem divertida:

- Atividades interessantes podem promover a formação de um autoconceito positivo;
- Atividades lúdicas promovem o desenvolvimento geral da criança, pois por meio dessas atividades, a criança se desenvolve emocional, social e psicologicamente;
- Os jogos são um produto da cultura e seu uso pode permitir que as crianças se integrem à sociedade;
- Brincar é uma necessidade básica, assim como nutrição, saúde, habilidades e educação;
- Brincar ajuda no desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social das crianças, porque por meio de atividades lúdicas, as crianças formam conceitos, conectam ideias, estabelecem relações lógicas, desenvolvem expressões orais e físicas, fortalecem as habilidades sociais, reduzem a agressividade, integram-se à sociedade e estabelecem o próprio conhecimento;
- Os jogos são essenciais para a saúde física e mental.

Portanto, além de muito importantes na vida das crianças, os jogos também são a verdadeira força motriz da criatividade. E, por esta razão, os professores usam aprendizagem interessante como recursos de ensino, fornecem espaço e contexto de aprendizagem, e usam seus conhecimentos e conteúdos anteriores relacionados a diferentes áreas do conhecimento para expressar os recursos e habilidades efetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças.

Para confirmar essa visão, Callai (2017, p. 74) enfatizou:

Na aprendizagem, o indivíduo deve ser permitido, fornecido e incentivado, no relacionamento a criança entende o que é importante e o que é necessário para ela, para que possa lhe trazer felicidade. Portanto, a assimilação e a adaptação das crianças ao meio ambiente devem ser realizadas por meio da brincadeira e do aprendizado por meio da brincadeira.

Para Piaget (2013), os jogos não são apenas um passatempo ou entretenimento para consumir a energia das crianças, mas também um meio de ajudar e enriquecer o desenvolvimento intelectual. Kramer (2015) nos diz que brincar é uma característica da personalidade das crianças antes da idade adulta e desempenha um papel importante no estilo cognitivo, ou seja, felicidade, senso de humor e espontaneidade.

Brougère (2017 p. 18) considera o brincar uma imitação infantil da vida real, enfatizando que “o brincar é visto como uma atividade que imita ou simula uma parte da realidade; mais tarde, as pessoas começaram a pensar que a própria realidade deve ser entendida a partir das pessoas ideias de fazer jogos”. Com essa ideia em mente, provamos que os jogos estão relacionados a personagens sociais

Entre as muitas definições do jogo de palavras, a definição mais esclarecedora para nós é Murcia (2015 p. 74).

É um meio de expressão e comunicação de primeira ordem, de desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e sociabilizador por excelência. É básico para o desenvolvimento da personalidade da criança em todas as suas facetas. Pode ter fim em si mesmo, bem como ser meio para a aquisição das aprendizagens. Pode acontecer de forma espontânea e voluntária ou organizada, sempre que respeitado o princípio da motivação.

Portanto, os jogos usados nas escolas devem ser usados como recursos para fins educacionais, pois são essenciais para o desenvolvimento das crianças e suas expressões interessantes. Existem vários fatores no jogo que devem ser privilegiados, a começar pela identidade pessoal, pois através do jogo, aprendemos a aceitar as forças e fraquezas dos outros, somos livres e temos sentimentos diferentes. Cultivamos valores como tolerância, segurança, sinceridade e respeito por nós mesmos e pelos outros.

Brougere (2017) diz que usa a criatividade como outro fator e os jogos como motores da imaginação, resolução de problemas, criatividade e entretenimento. Não há dúvida de que a participação é a base para o desenvolvimento de habilidades que proporcionam às crianças um crescimento geral. Portanto, precisamos incentivar a participação de todos e buscar a integração e aceitação do grupo. Finalmente, para cultivar as relações sociais, o objetivo principal do jogo deve ser a diversão pessoal e coletiva. As crianças demonstraram plenamente sua integridade e sua participação efetiva.

As crianças demonstraram plenamente sua integridade e participação efetiva. Portanto, usando os jogos como ferramenta para que os alunos obtenham uma aprendizagem significativa, o mais importante é que as crianças desenvolvam relações interpessoais, conhecimento lógico e matemático, representação do mundo, linguagem e leitura e escrita (MURCIA, 2015).

Nas aulas de alfabetização, é essencial que a aprendizagem interessante penetre em todo o processo de estabelecimento de uma aprendizagem significativa. Ou seja, jogos e brincadeiras devem existir no cotidiano escolar, para que as crianças possam aprender com alegria, entusiasmo e inspiração. Eles fazem o que fazem gosto de fazer e sabe fazer da melhor forma: brincar, ser emocional, criar, sorrir, sonhar, conviver, aprender e crescer no desenvolvimento global (ROSA, 2018).

Segundo Cunha (2014 p. 12), a livre escolha dos filhos deve ser respeitada e não devemos apenas cultivar a autonomia das crianças, mas também reter sua motivação interior. No entanto, o conhecimento e a intuição dos educadores saberão fazer pré-escolhas, estabelecer um ambiente de jogo adequado e proporcionar-lhes várias oportunidades para que atinjam um nível de funcionamento satisfatório, no qual possam ser criativos e felizes, evoluir e aprender.

Adriana Rosa (2018) destacou que brincar para as crianças é uma atividade importante, pois do ponto de vista físico, proporciona a necessidade de crescimento, e do ponto de vista intelectual e social, ajuda a aliviar a inibição.

Essas brincadeiras abrangem grande parte do desenvolvimento da criança e representam o que é observado no dia a dia e o que a criança vivenciará no futuro. Crie situações imaginárias que enfrentem a realidade e cultive habilidades e habilidades que eles geralmente não conhecem; é assim que o “eu” se desenvolve.

Segundo Brougère (2017 p.103-104), “brincar não é uma motivação interna do indivíduo, mas uma atividade de significado social. Como outras atividades, requer aprendizagem”. Ou seja, a criança aprende a brincar, e isso acontece na primeira interação lúdica entre mãe e bebê. Dessa forma, os jogos podem ser vistos como espaços de socialização, apropriação da cultura, tomada de decisões e invenções e domínio das relações com os outros.

Portanto, o autor aponta de forma abrangente:

Portanto, o jogo é um espaço social porque não é criado naturalmente, mas após a aprendizagem social, carrega o significado (convenção) dado por múltiplos sujeitos.

tiplos jogadores. [...] tem regras nesse espaço social. Durante a introdução e desenvolvimento de jogos, as crianças têm escolhas e decisões constantes. Além dos desejos de todos os parceiros, nada pode manter um acordo. Se não houver um acordo que possa ser negociado em detalhes, o jogo entrará em colapso. Essa regra produz um mundo específico marcado pela prática, ficção e imaginação. Sem risco, as crianças podem inventar, criar e experimentar neste universo. [...] Portanto, os jogos não são apenas uma forma de exploração, mas também uma invenção (BROUGÈRE, 2017, pp. 192-193).

Portanto, na teoria do autor, aparecem as condições criadas pela criança no jogo, pois essa situação traz menos riscos e tem maior probabilidade de descobrir novas experiências e novos comportamentos.

Oliveira, Solé e Fortuna (2015, p.27) dizem-nos:

Por meio de jogos, as crianças vivenciam novos comportamentos, sentimentos e formas de pensar. Ao brincar, as crianças procuram ativamente se adaptar à realidade de suas vidas, mas também fazem julgamentos de valor. É interessante construir uma sociedade na qual os adultos viverão. Portanto, no mais diversificado nível de ensino, o lúdico e o ambiente de ensino, principalmente a própria sala de aula, têm grande relevância, possibilitando à criança reconstruir seu ambiente de vida.

Brincar sempre significa liberdade, participação e espontaneidade. Orienta as crianças a aprenderem a organizar suas áreas de percepção, seus pensamentos e experiências, e a se manterem em contato com suas emoções e sentimentos. Dessa forma, proporciona integração dinâmica, respeita o ritmo da própria criança e potencializa a diversão de pertencer a um grupo.

É inegável que as brincadeiras têm impacto significativo no desenvolvimento geral das crianças, principalmente nos aspectos emocionais, sociais, físicos e cognitivos, portanto, as brincadeiras são atividades vitais e indispensáveis na infância. As crianças desenvolvem imaginação, memória, concentração e imitação (MOZZER, 2018).

Em suma, a aprendizagem objetiva e interessante precisa estar conectada com a aquisição ativa de conhecimento, a participação social conjunta e a participação no processo de aprendizagem. Brincar é na verdade uma das maneiras mais eficazes, poderosas e produtivas de aprender o que precisamos. Para investir na educação centrada nos interesses dos alunos, devemos nos firmar neste mundo mágico e cheio de diversão.

Os professores devem estar cientes de seu papel no processo de ensino. Ele é o intermediário dessa jornada, portanto, deve ter em mente que em qualquer situação de aprendizagem, o conhecimento deve ser adquirido. Esse processo é gradual porque é um processo, então você precisa respeitar as etapas e explorá-las da melhor maneira.

O desenvolvimento infantil é baseado na própria história, cultura e mundo de sobrevivência da criança. É necessário que o mediador explore a experiência do aluno, enfatizando aquelas motivações que geralmente são esquecidas no contexto social e familiar. Incluindo: autonomia, construção, fantasia, exploração de brinquedos, interação social, comunicação, esportes, aventura

Levando em consideração a abrangência do conhecimento trazido pelas crianças, os professores precisam atuar como intermediários, sempre orientar, e mais ainda com os alunos, proporcionar momentos fictícios, gêneros textuais diversos, jogos, imaginação, viagem, drama, escrita espontânea.

Vigotski (2013, p. 35) enfatizou: “A relação que os indivíduos estabelecem com seu meio é a base de seu desenvolvimento e linguagem; a interação com os outros é um dos fatores que proporcionam essas relações”.

O conceito de Vygotski é sustentado pelo conceito de mediação, que é o processo de intervenção dos elementos mediadores na relação, do direto (sujeito X objeto) ao indireto (sujeito X intermediário X objeto).

Na escola, essa ideia mudou a perspectiva da relação entre professores e alunos, apontando para o professor, que antes era detentor do conhecimento e agora é o facilitador da aprendizagem. Além disso, por ser a linguagem o fator básico do desenvolvimento infantil, ela passa a ser um fator intermediário entre o objeto de conhecimento e o sujeito na organização, socialização, troca de ideias e planejamento.

A relação professor-aluno não é dualística, ou seja, não envolve apenas os dois elementos professor-aluno. Nesse caso, não haveria nada a circular entre eles, apenas um lado dominaria o outro. Em primeiro lugar, essa relação é uma relação socializada, uma relação que troca o sentido da aprendizagem e da transformação na interação. Essa é uma relação de diálogo, então a logomarca é construída através da negociação de saberes e provérbios. Envolve a intersubjetividade, pela simpatia, mas também pela oposição, pela diferenciação e confronto de ideias, enfim, pelo conflito de posições opostas (OLIVEIRA, 2018, pp. 38-39).

Essa mudança de paradigma é considerada uma melhoria na relação entre professores e alunos, pois ameniza o autoritarismo de professores e instituições do ambiente escolar, e enfatiza que os alunos são sujeitos ativos em todo o processo de aprendizagem e valorizam sua participação nesta estrutura.

Portanto, entendemos que o educador é o mediador e o organizador do tempo, do espaço, das atividades, das restrições e até das incertezas no processo de construção do conhecimento, ele criou e recriou suas sugestões de ensino.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, pois proporciona um ambiente mais envolvente, motivador e eficaz para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos indivíduos. Neste contexto, as considerações principais enfatizam a relevância dessa abordagem pedagógica e exploram seus benefícios.

Observando-se as características do desenvolvimento psicomotor e do brincar, assim como as pesquisas de diversos autores, concluíram que a relação entre o brincar e o psicomotor na educação infantil é muito importante. Essa relação é um mecanismo muito útil para o processo educacional, pois as atividades psicológicas relacionadas ao lúdico podem proporcionar um desenvolvimento global muito efetivo nas atividades educacionais.

Percebe-se que a melhor forma de integrar a atividade mental e a diversão de forma construtiva e educativa, com foco em todas as áreas do indivíduo, é por meio de jogos. Os jogos exercitam o corpo e a mente dos alunos, promovem a socialização, a liberdade e o raciocínio crítico, e promovem o intercâmbio da herança cultural de cada aluno.

A educação tem múltiplas funções, entre elas a formação das emoções e da consciência social. Indivíduos que agem de forma abrangente e comunicativa podem administrar melhor suas emoções. Portanto, fazer o trabalho físico e mental de forma interessante ajuda a formar melhor os adultos. mais eficiente.

Conclui-se, portanto, que o aspecto lúdico traz benefícios para a aprendizagem física, social, cultural, emocional e cognitiva das crianças e para o desenvolvimento geral. Os professores devem prestar mais atenção aos jogos e corpos na educação infantil, porque os jogos promovem a aprendizagem e os exercícios psicológicos podem melhorar as condições humanas em uma ampla gama de áreas, como emoções, interações sociais e cognição.

Referências

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Teoria e prática em psicomotricidade: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis.** – 7 ed. – RJ: Wak Editora, 2014.
- BARRETO, M.L.S. **Socorro! É Proibido Brincar.** Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BOULCH, L. **A Educação pelo movimento: A psicocinética na idade escolar.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2017. p. 24-61.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2017
- CALLAI, Helena Copetti (Org.). **O ensino em estudos sociais.** Ijuí, RS: Edunijuí, 2017.
- CUNHA, Maria Isabel da. **A relação professor-aluno.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). Repensando a didática. 25. ed. Campinas, SP: Papirus, 2014. p. 149 - 159.
- FONSECA, Vitor. **Psicomotricidade.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender.** O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 2013
- GALLAHUE, D. L.; **Educação Física desenvolvimentista para todas as crianças.** 4. ed. São Paulo: Phorte, 2015.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento cultural.** São Paulo: Perspectiva 2013
- JOBIM, H. C.; A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, v. 1, n. 1, p. 76-88, 2018.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2015
- KOLYNIK FILHO, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 2015
- KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa para a educação infantil.** São Paulo: Ática, 2015.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma aprendizagem a partir da experiência interna.** 2013
- MORAIS, Gustavo Martins. **A análise do jogo em busca de sua historicidade perdida.** 2014. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd151/revisitando-elkonin-aanalise-do-jogo.htm>. Acesso em 24.10.23
- MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). **Aprendizagem através do jogo.** Porto Alegre: Artmed, 2015.
- OLIVEIRA, M. K. Vigotski – **Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2013.
- OTONI, N. **Psicologia do Jogo e aprendizagem Infantil.** São Paulo: Pioneira, 2017
- PERICO, Samantha Cristina Macedo; ASSIS, Gabriela Aparecida de. **Contribuições da psicomotricidade e ludicidade para o desenvolvimento infantil.** Educere XII Congresso Nacional da Educação. 2015.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013
- RABIBOVICH, P. **Diálogo corporal: a ação educativa para a criança de 2 a 5 anos.** São Paulo: Manole, 2017
- RAMOS, Danielle Cristina; RIBEIRO, Sheila Maria; SANTOS, Zuleica A. G. **Os jogos no desenvolvimento da criança.** In: ROSA, Adriana (Org.). Lúdico & Alfabetização. Curitiba: Juruá, 2015, p.38 -43.
- RIBEIRO, Thainá Lobato; FERNANDES, Raiane Nunes; Marques, William dos Santos. **Ludicidade e psicomotricidade: o uso do lúdico na intervenção de uma criança com dificuldade psicomotora.** IV Congresso Nacional Educação. Conedu. Faculdade de Ciências Wenceslau Braz. 2017
- ROSA, Adriana. **Atividades lúdicas: sua importância para a alfabetização.** Curitiba, Juruá Editora, 2018

- SAYÃO, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2013
- SILVA JUNIOR, Afonso Gomes da. **Aprendizagem por meio da ludicidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 2015.
- SILVA, H; HAETINGER, Max Gunther. **Ludicidade e Psicomotricidade**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2018.
- TANI Pilar, MARTINEZ Marta, PEÑALVER Iolanda. **A Psicomotricidade na Educação Infantil**. Uma prática preventiva e educativa. Porto Alegre, Artmed, 2015
- TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca**: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. – 3 ed. – Rj: Wak Editora, 2014.
- VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

24

**HABILIDADES COMUNICATIVAS EM
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA): DESAFIOS NA PROPOSTA
EDUCATIVA**

**COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH AUTISM
SPECTRUM DISORDER (ASD): CHALLENGES IN THE
EDUCATIONAL PROPOSAL**

Lidna Abreu Farias

Janaina Silva

Resumo

Este estudo tem como objetivo geral analisar estratégias de proposta educativa destinada a crianças com TEA, visando a melhoria das suas habilidades comunicativas. A metodologia adotada para esta revisão de literatura envolveu a pesquisa em bases de dados acadêmicos e fontes relevantes, com foco em estudos, artigos e documentos que abordam o tema das habilidades comunicativas em crianças com TEA. Os resultados desta revisão destacam a complexidade das dificuldades de comunicação enfrentadas por crianças com TEA, abrangendo a linguagem verbal e não verbal. Foi observada a importância da intervenção precoce no desenvolvimento das habilidades comunicativas, enfatizando que estratégias educacionais e terapêuticas implementadas precocemente aumentam as chances de progresso. A promoção da inclusão e aceitação social de crianças com TEA contribuiu para o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas e bem-estar emocional. No entanto, os educadores enfrentam desafios significativos na criação de propostas educativas eficazes, incluindo a necessidade de capacitação e apoio contínuo. Promover a autonomia nas habilidades comunicativas das crianças com TEA é reconhecido como um objetivo crucial. Conclui-se que à medida que a pesquisa continua a avançar, espera-se que estratégias cada vez mais eficazes sejam desenvolvidas para melhorar a proposta educativa e o suporte às crianças com TEA, permitindo que alcancem seu potencial máximo no desenvolvimento de suas habilidades comunicativas.

Palavras-Chave: Habilidades comunicativas. TEA. Aprendizagem.

Abstract

The general aim of this study is to analyze educational proposal strategies aimed at children with ASD, with a view to improving their communication skills. The methodology adopted for this literature review involved searching academic databases and relevant sources, focusing on studies, articles and documents that address the topic of communication skills in children with ASD. The results of this review highlight the complexity of the communication difficulties faced by children with ASD, covering verbal and non-verbal language. The importance of early intervention in the development of communication skills was noted, emphasizing that educational and therapeutic strategies implemented early increase the chances of progress. Promoting inclusion and social acceptance of children with ASD has contributed to the development of their communication skills and emotional well-being. However, educators face significant challenges in creating effective educational proposals, including the need for training and ongoing support. Promoting autonomy in the communication skills of children with ASD is recognized as a crucial goal. It is concluded that as research continues to advance, it is hoped that increasingly effective strategies will be developed to improve educational provision and support for children with ASD, enabling them to reach their full potential in the development of their communication skills.

Keywords: Communication skills. ASD. Learning.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) teve sua primeira descrição na década de 1940. O autismo é reconhecido como Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), conforme definido na edição mais recente do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o DSM-5, publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA).

Com essa abordagem, o autismo é compreendido como parte de um espectro, o que implica que o transtorno é avaliado com base em uma variedade de comportamentos, levando em consideração sua gravidade. De acordo com essa nova classificação, o TEA é caracterizado por um conjunto de manifestações que envolvem alterações persistentes na comunicação e interação social, bem como a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Existem diversos contextos que envolvem os fatores de origem, descrição do transtorno e abordagens de intervenção relacionadas ao Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Devido à diversidade de manifestações no TEA, a etiologia das dificuldades na comunicação ainda é pouco compreendida, no entanto, é reconhecido que o comprometimento na comunicação e linguagem é uma das características mais distintivas, desempenhando um papel crucial na identificação precoce do TEA.

Esse comprometimento afeta, em diferentes graus, tanto as habilidades verbais quanto as não verbais. Entre as alterações linguísticas observadas em crianças com TEA, destacam-se o atraso na aquisição e desenvolvimento da linguagem, podendo ocorrer comprometimentos linguísticos na morfologia, fonologia, sintaxe, semântica e pragmática, tais alterações podem se manifestar tanto na compreensão quanto na expressão da linguagem.

Assim, o uso funcional da linguagem é afetado, com dificuldades em iniciar ou manter interações comunicativas, ocorrência de ecolalia e uso de jargões, prosódia atípica no discurso, inversões de pronomes, bem como desafios na compreensão de nuances da linguagem, piadas, sarcasmo, humor e sentido figurado. Além disso, há problemas na interpretação de linguagem corporal, gestos e expressões faciais que prejudicam também o processo de aprendizado.

Neste contexto, surge a seguinte questão: como os desafios de comunicação da criança com TEA podem ser superados com a implementação de estratégias educacionais para promover o seu aprendizado?

A metodologia trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura. Esse método também permite a atualização dos conhecimentos quanto ao assunto, oferecendo ao leitor, um conhecimento prévio sobre o tema abordado. A revisão de literatura é constituída de pesquisa de materiais já elaborados, a partir de livros, literatura especializada e artigos científicos, a pesquisa foi realizada junto a livros, doutrinas e banco de dados científicos eletrônicos.

Justifica-se este estudo sob a visão pedagógica, este estudo é de relevância significativa devido ao aumento na incidência de diagnósticos de TEA, destacando a necessidade de estratégias educacionais eficazes para apoiar o desenvolvimento de habilidades comunicativas em crianças com esse transtorno. Compreender as características das habilidades comunicativas e os obstáculos na proposta educativa ajudará a informar práticas mais eficazes na educação de crianças com TEA. Além disso, esse conhecimento contribuirá para desenvolver novos estudos, promovendo a inclusão e participação plena na sociedade.

de.

O presente estudo tem por objetivo geral analisar estratégias de proposta educativa destinada a crianças com TEA, visando a melhoria das suas habilidades comunicativas. Os objetivos específicos são: conhecer o Transtorno do Espectro Autista; compreender o processo de inclusão escolar da criança com TEA; e estudar as práticas de aprendizagem e estratégias educacionais empregadas para promover as habilidades de comunicação em crianças com TEA.

Quanto à estrutura, o trabalho divide-se em três capítulos, no primeiro capítulo faz-se um estudo sobre o Transtorno Do Espectro Autista. No segundo capítulo, foi tratado sobre o processo de inclusão escolar da criança com TEA. Enquanto no terceiro capítulo, apresenta uma análise sobre as práticas de aprendizagem e estratégias educacionais empregadas para promover as habilidades de comunicação em crianças com TEA. E por fim, apresenta-se as considerações finais que trata sobre os principais pontos sobre a conclusão da pesquisa.

2. CONHECENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Antes de explorar o Transtorno do Espectro Autista (TEA), é importante entender como o conceito evoluiu ao longo do tempo, passando por várias mudanças relacionadas a sintomas, avaliações e intervenções com os indivíduos afetados. Uma análise histórica do transtorno nos permitirá compreender como essas pessoas foram gradualmente incorporadas ao ambiente educacional (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020).

Segundo Araujo (2018), antes do trabalho do psiquiatra americano Leo Kanner, os comportamentos atípicos eram frequentemente classificados como problemas emocionais, deficiência intelectual ou psicose infantil. No entanto, em 1943, ocorreu um marco com a primeira pesquisa relacionada ao autismo, realizada por Kanner. Ele clinicamente investigou o comportamento de 11 crianças e o descreveu como “autismo infantil precoce” ou “síndrome de Kanner”.

Os principais achados da pesquisa incluíam dificuldades na comunicação e interação social, além da presença de comportamentos repetitivos e restritivos, em contrapartida, em 1944, Hans Asperger estudou quatro crianças e observou que seus comportamentos eram semelhantes aos sintomas do autismo infantil precoce, mas notou que suas habilidades cognitivas e linguísticas não eram afetadas, ao contrário do que Kanner relatara (NUNES; SCHMIDT, 2019).

Em decorrência dessas descobertas, Hans Asperger introduziu o termo “síndrome de Asperger” para caracterizar indivíduos que demonstravam deficiências na comunicação não verbal, coordenação motora fina e compreensão das emoções alheias (MONTENEGRO; CELERI; CASELLA, 2018).

Nos Estados Unidos, nas décadas de 1950 e 1960, o autismo foi erroneamente atribuído à crença de que as crianças desenvolviam essa condição devido à educação rigorosa e à falta de afeto por parte dos pais, o que as levava à busca de conforto na solidão. No entanto, essa teoria foi posteriormente descartada, e até hoje não existe uma explicação única e amplamente aceita para o desenvolvimento do autismo em algumas crianças (SANTOS, 2021).

No início dos anos 1960, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) era considerado um transtorno emocional ou cerebral que se manifestava desde a infância e supostamente resultava da falta de afeto por parte dos pais. Essa hipótese foi formulada apenas com base

na descrição de casos e carecia de evidências empíricas sólidas (CAMPELO, 2009).

De acordo com o estudo de Cabral e Marin (2017), o TEA é caracterizado por uma variedade de sintomas e níveis de comprometimento, a observação atenta desses comportamentos é fundamental para compreender o espectro autista e a aprendizagem das pessoas com autismo.

Segundo Silva e Almeida (2021), existe uma necessidade de evitar a associação de comportamentos atípicos com a esquizofrenia infantil, uma vez que, naquela época, alguns médicos acreditavam que as características desses transtornos eram sobrepostas e semelhantes.

Os sintomas são mais comuns no sexo masculino e levantaram a hipótese de influência dos pais na origem desses comportamentos, no entanto, suas teorias divergiam quanto às causas subjacentes: Kanner atribuía o autismo a mães que ele chamava de “geladeiras”, sugerindo que a falta de afeto materno resultava em atitudes antissociais em seus filhos, enquanto Asperger associava a origem do autismo a fatores genéticos, uma vez que identificou comportamentos semelhantes em famílias (BARBOSA, 2009).

O conceito da palavra “autismo” destaca que o TEA se caracteriza pelo desenvolvimento atípico na interação social, na comunicação e pela presença de um repertório distintivo de atividades e interesses, conforme indicado por (SANTOS, 2021). Oliveira (2020) descreve algumas características das crianças com TEA, definindo-o como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, com déficits nas dimensões sociocomunicativa e comportamental.

De acordo com Maia e Jacomelli (2020), caracteriza-se por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo, que abrange muitas competências sociais e práticas do cotidiano. A heterogeneidade de apresentação do autismo complica o estudo do seu diagnóstico, prognóstico e intervenções terapêuticas e desafia os investigadores a conceber metodologias que possam corresponder a uma gama diversificada de necessidades e preferências.

Para as crianças com TEA, uma condição comórbida comum é a Deficiência Intelectual (DI). Cerca de 50-70% das crianças com TEA têm também deficiência intelectual, o que compromete as suas capacidades sociais, de comunicação, cognitivas e adaptativas (MARCELINO, 2021).

Isto tem impacto nas suas capacidades de participar em atividades de investigação. Uma das principais características das TEA, a perturbação da comunicação, tem um efeito significativo na capacidade da criança para participar em atividades que exijam a colaboração cara a cara com os outros. Embora os défices nas competências linguísticas não sejam universais no autismo, encontram-se na maioria das crianças com este transtorno (BALESTRO; FERNANDES, 2019).

Nascimento e Chagas (2021) enfatizam que o TEA se manifesta como um conjunto de sintomas que afetam as áreas de socialização, comunicação e comportamento, com um impacto particularmente notável na área da interação social, assim, uma das características distintivas do TEA é a falta de interesse em interações sociais, devido à dificuldade em interpretar sinais e símbolos, o que leva a uma falta de engajamento em determinados tópicos.

O TEA pode se apresentar de duas maneiras distintas: de forma precoce, em que os sintomas se tornam visíveis já no primeiro ano de vida, ou de maneira regressiva, na qual os sintomas surgem após um período de desenvolvimento que aparentava ser típico, seguido pela perda de habilidades anteriormente adquiridas (MENDONÇA, 2013).

Adurens e Vieira (2018) explicam que ainda não existe um consenso sobre se o desenvolvimento antes da perda de habilidades pode ser considerado típico, ou se já apresentava atrasos ou alterações comportamentais. Isso significa que alguns indivíduos com TEA experimentam o que é conhecido como Regressão Desenvolvimental (RD), que se caracteriza pela perda definitiva ou significativa de habilidades previamente adquiridas.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é diagnosticado e classificado em três níveis de gravidade de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5): autismo leve, autismo moderado e autismo severo (MORAL et al., 2017).

Por isso, o tratamento seja adaptado às necessidades individuais de cada pessoa, embora ainda não haja um tratamento específico para o TEA. No âmbito educacional, no entanto, existem propostas pedagógicas que podem facilitar o desenvolvimento dessas crianças (FIGUEIREDO; COSTA; DIAS, 2018).

No processo de diagnóstico e tratamento do TEA, é fundamental a participação de uma equipe multidisciplinar, incluindo professores, que muitas vezes passam mais tempo com a criança do que seus próprios familiares. Profissionais da educação desempenham um papel crucial ao implementar propostas pedagógicas que auxiliam no desenvolvimento de crianças com autismo.

Portanto, Silva e Almeida (2021) explicam que o autismo é caracterizado por desvios qualitativos nos três pilares do desenvolvimento - interação, comunicação e uso imaginativo - e está presente desde os primeiros anos de vida das crianças.

Assim, independentemente do nível de gravidade do diagnóstico, o autismo resulta em desafios significativos na comunicação, interação social e comportamento. É importante ressaltar que algumas pessoas com TEA apresentam habilidades especiais, como aptidões artísticas ou habilidades na resolução de problemas (CABRAL, 2022).

Barreto (2021) enfatiza a relevância do Questionário de Verificação do Autismo (ASQ) para identificar os primeiros sinais do TEA em crianças, permitindo que os pais observem esses sinais desde os primeiros anos de vida. Profissionais da área, no entanto, podem realizar um diagnóstico mais preciso em torno dos 3 anos de idade.

Já Freitas et al., (2021) ensinam que os pais, familiares ou cuidadores desempenham um papel fundamental ao fornecer informações que podem ajudar os profissionais a construir um diagnóstico abrangente, uma vez que detalhes da vida cotidiana da criança são essenciais para uma compreensão completa.

Portanto, Souza e Ruela, (2022) destacam a importância de os profissionais abordarem a criança com TEA com sensibilidade, adaptando suas abordagens conforme a evolução da criança, uma vez que cada criança pode ter maior ou menor facilidade em áreas específicas.

No que diz respeito à legislação relacionada às pessoas com deficiência (PcD), houve avanços significativos, desde a Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação como um direito de todos, até as leis e políticas específicas para a educação inclusiva (ARAUJO, 2018).

No entanto, apesar do aumento nos diagnósticos e dos avanços nas leis relacionadas aos direitos educacionais, especialistas e pesquisadores continuam a buscar respostas para as causas do autismo. A ênfase tem se concentrado cada vez mais na importância da intervenção precoce e na integração das crianças com autismo em ambientes escolares (MARCELINO, 2021).

Indivíduos que recebem o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) geral-

mente apresentam desafios nas áreas de interação social e comunicação, bem como comportamentos repetitivos e estereotipados. É relevante destacar que a forma como esses sintomas se manifesta e a sua intensidade podem variar consideravelmente, além disso, a natureza e o momento em que os primeiros sinais do TEA aparecem podem ser muito diferentes de uma pessoa para outra, refletindo diversas trajetórias de desenvolvimento do transtorno (SILVA; TEXEIRA, 2020).

Segundo Grossi, Grossi e Grossi (2020), o TEA é um distúrbio neurodesenvolvimental caracterizado por desafios na comunicação e interação social. Crianças com TEA frequentemente enfrentam dificuldades significativas ao expressar suas necessidades, emoções e pensamentos, o que pode afetar profundamente sua qualidade de vida.

A dificuldade de socialização das pessoas com TEA são notavelmente restritas, muitas vezes levando-as a perceberem qualquer ambiente como ameaçador, o que resulta em desconforto significativo. Como mencionado anteriormente, independentemente do nível de gravidade do diagnóstico, a dificuldade na comunicação e interação é uma característica comum a todas as pessoas afetadas pelo TEA (PIMENTA, 2019).

3. O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM TEA

Com base na Declaração de Salamanca (1994), as crianças com necessidades educativas especiais e deficiências devem ter acesso a uma educação inclusiva em escolas gerais adaptadas para responder a um leque diversificado de necessidades educativas (BIANCHI; LEPRE, 2023).

A Convenção das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, artigo 24.º (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2008), afirma que as pessoas com deficiência devem receber o apoio de que necessitam para alcançar uma educação eficaz e que deve ser prestado um apoio individual eficaz para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social (SOUZA; RUELA, 2022).

Silva e Almeida (2021) citam o Objetivo 4.5 da Agenda 2030 das Nações Unidas, que exige “igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situações vulneráveis”, Assembleia Geral da ONU de 2015.

Este fato resultou num aumento da prevalência de alunos autistas no ensino regular durante a última década. O setor educativo tem de estar preparado para educar os alunos autistas em contextos escolares gerais a um nível mais elevado do que anteriormente (BALESTRO; FERNANDES, 2019).

No Brasil, o governo tem implementado políticas e diretrizes destinadas a facilitar o acesso a espaços e recursos educacionais necessários para promover a inclusão, pois tais iniciativas também visavam promover ferramentas de apoio aos profissionais da educação, ajudando-os a compreender e atuar no contexto da inclusão escolar (NUNES; SCHMIDT, 2019).

De acordo com Santana et al. (2020), o objetivo era criar ambientes de aprendizado que valorizassem as diferenças, de modo a atender às necessidades educacionais dos alunos, incluindo aqueles com deficiência. Essas políticas incentivavam a formação de professores para o atendimento especializado de crianças com deficiência e promoviam programas que envolviam ativamente a participação das famílias e comunidades nas escolas.

Apesar dos esforços governamentais, a implementação efetiva da inclusão escolar

enfrenta diversos desafios. Essas dificuldades se relacionam à necessidade de formação qualificada e suporte técnico para os profissionais que trabalham com alunos com necessidades especiais, revelam a importância da compreensão por parte dos professores sobre o conceito de inclusão e as mudanças necessárias em suas práticas diárias, já que muitas vezes o ensino ainda segue um formato tradicional, focado no modelo de “ensinar-aprender” e baseado na ideia de ajustar ou corrigir o indivíduo, o que não favorece o processo de inclusão (SILVA; TEXEIRA, 2020).

A educação especial visa recursos e serviços de educação especializados, a fim de que se garanta a educação escolar e que se promova o desenvolvimento das potencialidades daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, seja em quaisquer níveis, etapas e modalidades da educação, instituída pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172 de 2001 (BRASIL, 2008).

O ambiente escolar oferece grande diversidade de pessoas, e as diferenças entre os alunos são latentes, sendo muitas vezes fáceis de identificar, pois somos formados de forma diferente e não somos iguais, o que tem como consequência um ambiente segregador e de exclusão. A exclusão em geral está associada à nossa educação, passando pelas políticas públicas e se mostrando mesmo nas relações interpessoais (OLIVEIRA, 2020).

Trata-se não somente de inclusão, mas de educação inclusiva. Mesmo que ambos os aspectos sejam importantes, é necessário que essa educação inclusiva recepcione os aspectos importantes das necessidades dos alunos autistas no contexto escolar (DE ALMEIDA, 2021).

De acordo com Santos (2021), ainda é importante desenvolver ambientes educacionais inclusivos que atendam às necessidades dos alunos autistas. Afirma-se que o ensino regular é a melhor colocação para os alunos autistas, no entanto, sugere-se que eles se percebam como mais bem apoiados na oferta de educação alternativa, o que é identificado na avaliação dos alunos e no desenvolvimento de seus conhecimentos.

Estratégias a nível da escola e, sobretudo, na implementação de atitudes positivas nos professores como estratégia para desenvolver a educação inclusiva para alunos autistas. O desenvolvimento de atitudes positivas em relação à educação inclusiva é importante e há um consenso de que as atitudes dos professores são congruentes com a eficácia da educação inclusiva (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020).

No entanto, Barreto (2021) ensina que para além das atitudes positivas, é necessário encontrar estratégias para a implementação da educação inclusiva. Não são necessárias apenas atitudes positivas, pois a falta de desenvolvimento profissional sobre a compreensão do autismo é identificada como uma barreira para a educação inclusiva e é importante para o desenvolvimento de estratégias para modificar e se adaptar ao ambiente de aprendizagem.

Muitos os professores experimentaram traços de autismo e gravidade desafiadores para educar alunos autistas em uma sala de aula regular, o que é uma preocupação e pode ser uma barreira para a educação inclusiva. Assim, existe um conhecimento limitado sobre como mudar e adaptar a instrução em sala de aula para atender às necessidades dos alunos autistas (FIGUEIREDO; COSTA; DIAS, 2018).

Segundo Montenegro, Celeri e Casella (2018), o foco deve ser o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos numa perspectiva didática. Uma vez que as escolas devem apoiar o desenvolvimento acadêmico e social. Esse cenário deve buscar a efetividade da inclusão porque as crianças têm o direito de serem incluídas nos espaços educacionais.

À medida que aumenta a compreensão do autismo como uma condição do espectro,

aumenta também o debate sobre a melhor forma de incluir essas crianças no contexto escolar. Para o efeito, embora a maioria dos adultos prefira ser designada por “pessoas autistas”, o termo mais utilizado pelos profissionais de saúde e educação é “crianças/pessoas com autismo” (NASCIMENTO; CHAGAS, 2021).

Existe também um movimento crescente com o objetivo de reconhecer o autismo como um traço ou característica humana equivalente à cor, etnia ou orientação sexual. O “movimento da neurodiversidade”, como tem sido referido, tem como objetivo eliminar o que é visto como rótulos de “modelo médico” que servem para discriminar e estigmatizar as pessoas (PEREIRA, 2022).

A conceção com crianças com autismo não é um processo simples. Os processos de conceção típicos envolvem a identificação das necessidades, exigências e opiniões dos utilizadores e dependem frequentemente de entrevistas e discussões (FREITAS *et al.*, 2021).

O pressuposto subjacente é que o utilizador representativo está disposto e é capaz de comunicar livremente e de transferir conhecimentos e opiniões. Têm sido feitos esforços para desenvolver técnicas e processos para apoiar a inclusão escolar das crianças com autismo (MENDONÇA, 2013).

De Almeida (2021) sublinha a importância de criar uma cultura que apoie a participação das crianças com autismo no ensino regular, valorizando os contributos das crianças e respeitando a sua tomada de decisões, examinando criativamente as formas como estes podem ser representados no resultado final do projeto.

Para os adultos que procuram apoiar e facilitar a participação de crianças com autismo, tanto em projetos como potencialmente para além destes, uma parte essencial do seu papel é aproveitar os pontos fortes e as capacidades das crianças e fornecer o apoio necessário para que cada criança participe com todo o seu potencial (BIANCHI; LEPRE, 2023).

4. AS PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM E ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS EMPREGADAS PARA PROMOVER AS HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO EM CRIANÇAS COM TEA

As atividades educacionais desempenham um papel essencial no desenvolvimento e na integração social de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isso ocorre porque as pessoas com TEA frequentemente enfrentam desafios em áreas como comunicação, comportamento social, habilidades motoras, interação social e processamento sensorial (BARRETO, 2021).

Diversas estratégias e atividades educacionais podem contribuir significativamente para promover um processo de aprendizado eficaz e melhorar a capacidade de socialização das crianças com TEA e dentro do ambiente escolar, essas atividades podem ajudar as crianças autistas a aprender a expressar suas emoções, gerenciar seus desafios sensoriais e interagir de forma mais eficaz com seus colegas (SILVA; ALMEIDA, 2021).

Ao se considerar as implicações do desenvolvimento cerebral atípico em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é notável que a comunicação e a interação social se destacam como uma das áreas mais afetadas. Essa afetação tem um impacto significativo, uma vez que, em muitas situações do dia a dia, a comunicação depende fortemente da linguagem falada (BACKES; ZANON; BOSA, 2017).

Contudo, Oliveira (2020) destaca que é importante notar que a comunicação não ver-

bal desempenha um papel essencial, envolvendo elementos como olhares, gestos, expressões faciais, movimentos corporais e outros componentes que se entrelaçam no processo de transmitir e receber mensagens, estabelecendo uma comunicação bidirecional.

Quando um indivíduo não desenvolve a linguagem verbal, isso pode resultar na falta da via de mão dupla, uma vez que a pessoa não consegue expressar suas mensagens por meio da fala e como consequência, a outra parte pode não compreender a mensagem e, portanto, não oferecer um feedback apropriado (SOUZA; RUELA, 2022).

A comunicação é uma habilidade fundamental para todos os seres humanos, desempenhando um papel crucial no estabelecimento de relacionamentos, na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal, no entanto, para crianças com TEA, a comunicação pode ser um desafio complexo (MORAL *et al.*, 2017).

A avaliação da comunicação em indivíduos com TEA deve incluir a análise da comunicação não verbal, elementos prosódicos da fala, conteúdo e iniciativa na conversação, sintaxe, semântica e fonologia, bem como a observação da reciprocidade e conformidade com as regras da comunicação (NASCIMENTO; CHAGAS, 2021).

É comum encontrar crianças com TEA que não tenham desenvolvido a linguagem falada ou que enfrentem limitações nessa área. Para superar essas barreiras na comunicação, é fundamental recorrer a estratégias e recursos de comunicação suplementar e alternativa, a fim de estabelecer a comunicação bidirecional (ADURENS; VIEIRA, 2018).

Assim, as abordagens estruturadas de intervenção são importantes para ultrapassar desafios facilitar a comunicação com crianças com TEA, pois o autismo, tal como se manifesta nas competências e comportamentos de comunicação social de uma criança, é altamente individualizado e heterogêneo, com sintomas que se apresentam numa grande variedade de combinações e gamas de gravidade (MARCELINO, 2021).

Conforme Montenegro, Celeri e Casella (2018), existe um elevado grau de variabilidade entre as pessoas diagnosticadas com sintomas que se apresentam numa vasta gama de gravidade, por exemplo, algumas crianças diagnosticadas com TEA podem ter capacidades cognitivas e verbais acima da média.

No entanto, outras podem apresentar déficits profundos no comportamento e nas capacidades cognitivas e linguísticas, com a presença de comorbidades psiquiátricas e médicas que têm um impacto significativo no seu funcionamento e participação (MAIA; JACOMELLI, 2020).

O desenvolvimento da comunicação em crianças típicas é um processo complexo influenciado por diversos fatores que moldam suas habilidades comunicativas, estes fatores, quando trabalham em conjunto, contribuem para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação de forma eficaz. A compreensão desses fatores é fundamental para avaliar e entender as diferenças e desafios enfrentados por crianças com TEA em relação ao desenvolvimento comunicativo (BALESTRO; FERNANDES, 2019).

Primeiramente, o ambiente familiar e social desempenha um papel central nesse processo, a interação com os membros da família, especialmente com os pais, cuidadores e irmãos, proporciona oportunidades valiosas para a prática da linguagem e o aprendizado de como se comunicar de maneira eficaz (PEREIRA, 2022).

Para Freitas *et al.* (2021), ambientes familiares que são ricos em interações verbais, diálogo e apoio emocional tendem a favorecer o desenvolvimento das habilidades comunicativas e o incentivo e a resposta atenciosa a tentativas de comunicação da criança são fundamentais para o seu progresso.

Além disso, estímulos e experiências desempenham um papel crucial. Crianças que são expostas a uma variedade de estímulos, como livros, brinquedos interativos e diferentes interações sociais, têm a oportunidade de construir um vocabulário rico e desenvolver uma base sólida para a comunicação e essas experiências estimulam o interesse pela linguagem e, conseqüentemente, promovem o desenvolvimento comunicativo (FIGUEIREDO; COSTA; DIAS, 2018).

O desenvolvimento cognitivo também está intrinsecamente relacionado à comunicação. Habilidades cognitivas, como atenção, memória e resolução de problemas, permitem que as crianças compreendam, processem e expressem informações de maneira eficaz (SANTOS, 2021).

Para Campelo (2009), à medida que essas habilidades cognitivas se aprimoram, a comunicação torna-se mais sofisticada e adaptável às diferentes situações, permitindo que a criança se expresse de forma mais clara e precisa. Nesse contexto, o Método de Análise Aplicada do Comportamento (ABA) é um modelo de intervenção que tem suas origens nas teorias do Behaviorismo Radical de Skinner, conforme apresentado em sua obra “O Comportamento dos Organismos” (1938).

Skinner enfatizou o comportamento como o principal objeto de estudo, resultante da interação entre os fatores evolutivos da espécie e o desenvolvimento individual e destacou a importância do ambiente na formação do comportamento humano, argumentando que as pessoas interagem com o mundo ao seu redor, influenciando-o e sendo influenciadas por ele em virtude de suas ações (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020).

Cabral e Marin (2017) destacam que Skinner também observou que, embora o comportamento humano seja complexo e diversificado, os princípios fundamentais subjacentes não são necessariamente distintos, salientando que a ciência progride do simples para o complexo, sempre avaliando se os processos e leis descobertos em uma fase são aplicáveis à próxima.

Conforme essa abordagem, a ABA concentra seus esforços na modificação de comportamentos inadequados para torná-los mais apropriados, no contexto educacional, a ABA se desdobra em três principais áreas de intervenção: a instituição social, que envolve a criação de um ambiente favorável para atender às necessidades comportamentais específicas; os recursos humanos, que incluem a capacitação de gestores e educadores para guiar os alunos com TEA em seu processo de aprendizagem e o fortalecimento da relação entre educador e aluno, pois o processo de ensino e aprendizagem depende da interação entre eles (BACKES; ZANON; BOSA, 2017).

Adicionalmente, a influência da cultura e a contínua avaliação dos aspectos do processo de ensino-aprendizagem são considerados elementos cruciais nessa abordagem. Quando voltada para o desenvolvimento neuromotor desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da fala e da comunicação (BACKES; ZANON; BOSA, 2017).

Outra estratégia para vencer os desafios de comunicação para aprendizagem do aluno autista é o uso das ferramentas tecnológicas. A interação entre crianças com TEA e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) desempenha um papel significativo no processo de desenvolvimento dessas crianças (BARBOSA, 2014).

De acordo com Gomes *et al.* (2021), a atração da criança pelo uso da tecnologia, a sensação de prazer ao manusear dispositivos e interagir com aplicativos depende da atratividade dessas ferramentas, por exemplo, dentro do sistema operacional Windows, softwares como o Power Point e o Paint podem ser especialmente cativantes para crianças com TEA, pois permitem a criação de desenhos simples, preenchidos com cores variadas, texturas

diferentes, além de oferecer pincel, lápis, spray e outras opções que ajudam a desenvolver a coordenação motora e estimular a criatividade da criança com TEA.

Existem também acessórios adaptativos projetados para crianças com necessidades especiais, como teclados diferenciados e mouses especiais, que tornam a experiência de acesso à tecnologia mais agradável para essas crianças. Estudos, como o de Nunes e Schmidt (2019), destacam que cada vez mais cedo, as crianças estão sendo introduzidas na tecnologia, que oferece interfaces atrativas, despertando diversos interesses. Isso inclui o contato inicial com letras e fonemas, contribuindo para um estágio de pré-alfabetização.

Desde uma idade precoce, as crianças com TEA podem manusear dispositivos tecnológicos, como smartphones, com habilidades surpreendentes, e essa interação diária com letras e textos pode estimular o interesse pelo aprendizado na escola (ARAUJO, 2018).

Para Cabral (2022), o controle motor da boca, língua e cordas vocais é necessário para a produção precisa dos sons da fala. À medida que as crianças adquirem habilidades motoras, como a coordenação da boca e dos músculos faciais, elas podem articular palavras e frases com mais clareza, o que é essencial para a evolução da comunicação verbal.

Esses fatores não atuam de forma isolada, mas interagem de maneira complexa no desenvolvimento típico da comunicação em crianças. Entender essa base é crucial para a identificação de quaisquer desafios ou diferenças no desenvolvimento comunicativo, especialmente em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que podem enfrentar obstáculos específicos nesse processo. O conhecimento desses fatores também é valioso para orientar estratégias de intervenção e apoio às crianças em seu desenvolvimento comunicativo (SILVA; TEXEIRA, 2020).

5. CONCLUSÃO

Ao concluir este estudo sobre as habilidades comunicativas em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os desafios enfrentados na proposta educativa, fica evidente que a promoção da comunicação nesse grupo de crianças é uma tarefa complexa e multifacetada. As conclusões apontam para diversas considerações fundamentais.

Primeiramente, reconhecemos a extrema complexidade das dificuldades de comunicação que as crianças com TEA enfrentam. Essas dificuldades vão além da linguagem verbal e afetam a compreensão e expressão de emoções, desejos e pensamentos, o entendimento desses desafios é importante para a criação de estratégias educacionais eficazes.

A intervenção precoce demonstrou ser uma parte importante no desenvolvimento das habilidades comunicativas em crianças com TEA. Quanto mais cedo forem implementadas estratégias educacionais e terapêuticas, maiores as chances de progresso. Isso destaca a necessidade de identificação e diagnóstico precoces.

Cada criança com TEA é única, e não existe uma abordagem única que funcione para todos, portanto, a personalização das estratégias educacionais é crucial. Uma única abordagem não é eficaz para esse grupo diversificado de crianças, enfatizando a importância da avaliação individualizada.

A colaboração entre profissionais da saúde, educação e famílias é essencial para promover as habilidades comunicativas. Abordagens multidisciplinares, que integram a expertise de diferentes campos, são necessárias para desenvolver estratégias eficazes.

A promoção da inclusão e da aceitação social de crianças com TEA é um elemento crítico para o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas. Isso não apenas bene-

ficia o progresso das habilidades, mas também contribui para o bem-estar emocional e o sucesso acadêmico dessas crianças.

Educadores desempenham um papel central na criação de propostas educativas eficazes para crianças com TEA, no entanto, eles enfrentam desafios significativos, incluindo a necessidade de capacitação e apoio contínuo. Promover a autonomia nas habilidades comunicativas dessas crianças é um objetivo essencial, isso inclui fornecer ferramentas e estratégias que lhes permitam expressar-se de forma mais independente, o que é crucial para seu desenvolvimento global.

Por fim, as conclusões destacam a necessidade de pesquisas futuras para aprofundar nossa compreensão das habilidades comunicativas em crianças com TEA e para desenvolver estratégias cada vez mais eficazes. À medida que a ciência avança e novas descobertas são feitas, podemos esperar melhorias significativas na proposta educativa e no suporte às crianças com TEA, permitindo-lhes alcançar seu potencial máximo no desenvolvimento de suas habilidades comunicativas.

Referências

- ADURENS, Fernanda Delai Lucas. VIEIRA, Camila Mugnai. Concepção de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: uma pesquisa bibliográfica. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 94-124, dez. 2018.
- ARAUJO, Cleomar de Jesus. **Autismo: conhecer para incluir**. 59p. Universidade Federal do Maranhão. Bacabal, 2018.
- BACKES, Bárbara. ZANON, Regina Basso. BOSA, Cleonice Alves. Regressão de linguagem no transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 215-241, ago. 2017.
- BALESTRO, J. FERNANDES, F. A percepção dos cuidadores de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo relativamente ao perfil comunicativo de seus filhos após um programa de um programa de orientação comunicativa. **CoDAS**; 31(1):1-9. 2019.
- BARBOSA, H.F.A. **Análise do recurso a novas tecnologias no ensino de autistas**. Dissertação de Mestrado em Engenharia Informática-Sistemas Gráficos e Multimédia) Instituto Superior de Engenharia do Porto, Lisboa. 2009.
- BARRETO, Mayra Ferreira. **O atendimento educacional especializado (AEE) e a inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA)**. Anais do IV CINTEDI 2021. Campina Grande: Realize Editora, 2021.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília - Janeiro de 2008.
- BIANCHI, V.A. LEPRE, R.M. CAMPANHARO, A.S. A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **SciELO Preprints**, 2023.
- CABRAL, Maria Elimar Cruz. Os desafios educativos para a inclusão de crianças com autismo no contexto escolar. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 07, Ed. 09, Vol. 07, pp. 78-91. Set. 2022.
- CABRAL, Cristiane Soares. MARIN, Angela Helena. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista Belo Horizonte**, n. 33, e142079. 2017.
- CAMPELO, Lílian Dantas, et al. Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças. **Rev. CEFAC**. Out-Dez; 11(4):598-606, 2009.
- DE ALMEIDA, Flávio Aparecido. Crianças autistas e os desafios de uma escola pública verdadeiramente inclusiva. In.: **Autismo, Avanços e Desafios**. Guarujá: Editora Científica Digital, 2021.
- FIGUEIREDO, Joelma Pinheiro. COSTA, Juliana Pereira. DIAS, Synthia Lopes. **Autismo e inclusão escolar: um olhar para as práticas pedagógicas**. (TCC) Faculdade Doctum de Pedagogia da Serra, ES, 2018.
- FREITAS, Fernanda Aparecida Ferreira de, et al. Habilidades comunicativas em crianças com transtorno do espectro autista: percepção clínica e familiar. **Rev. CEFAC**.; 23(4):e1521, 2021.

GOMES, Camila Graciella Santos, et al. Efeitos do uso de tecnologias da informação e comunicação na capacitação de cuidadores de crianças com autismo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, e0085, p.285-300, Jan.-Dez., 2021.

GROSSI, Márcia Corett Ribeiro. GROSSI, Vitor Gabriel Ribeiro. GROSSI, Breno Henrique Ribeiro. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 12-40, jun. 2020.

MAIA, M.S.D. JACOMELLI, M. K. A Aprendizagem da Criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) através do Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC. **Revista Psicologia & Saberes**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 16–31, 2020.

MARCELINO, Layla Aparecida dos Passos. **Crianças com Transtorno do Espectro Autista e habilidades práticas**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

MENDONÇA, A. A. dos S. **Escola inclusiva: barreiras e desafios**. Revista Encontro de Pesquisa em Educação, v. 1, n. 1, p. 4-16, 2013.

MONTENEGRO, M.A. CELERI, Eloisa Helena R.V. CASELLA, E.B. Transtorno do Espectro Autista-TEA: manual prático de diagnóstico e tratamento. **Thieme Revinter Publicações LTDA**, 2018.

MORAL, Adriana [et al]. **Entendendo o autismo**. Projeto contemplado no 3º Edital SANTANDER/USP/FUSP de Direitos Fundamentais e Políticas Públicas – 2017.

NASCIMENTO, Fabrício Crispim do. CHAGAS, Gardênia Santana das. CHAGAS, Francinaldo Santana das. As tecnologias assistivas como forma de comunicação alternativa para pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 16, mai. 2021.

NUNES, Débora R. P. SCHMIDT, Carlo. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84-103, set. 2019.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020.

PEREIRA, J.E.A. et al. Habilidades comunicativas de crianças com autismo. **Distúrbios da Comunicação**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. e54122, 2022.

PIMENTA, Paula Ramos. Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84859, 2019.

SANTANA, Andriele Morais de. et al. A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo na escola regular. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 11, vol. 24, pp. 159-173. Novembro de 2020.

SANTOS, Rayane. **Dificuldades e atuação dos docentes na intervenção pedagógica do Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 25f. Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2021.

SILVA, Vanderson de Sousa. ALMEIDA, Rosilene Costa de. A importância e os desafios do método ABA para a inclusão de crianças autistas na rede regular de ensino. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 12, abr. 2021.

SILVA, Isis Grace da. TEXEIRA, Rosiley Aparecida. Adequação curricular e ensino estruturado: trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento do estudante com TEA. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 38, out. 2020.

SOUZA, Antônia Gonçalves de. RUELA, Guilherme de Andrade. O autismo infantil e a inclusão social na educação: revisão histórica e sistêmica atual. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 19, mai. 2022.

WEIZENMANN, Luana Stela. PEZZI, Fernanda Aparecida Szarecki. ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020.

25

O LÚDICO COMO PRÁTICA METODOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAY AS A METHODOLOGICAL PRACTICE IN EARLY EARLY
EDUCATION

Poliana Gomes da Silva

Giane Sirlene Ferreira

Lilian Amaral da Silva Sousa

Resumo

O presente trabalho trata da eficiência da utilização do lúdico como prática de ensino na educação infantil, mostrando como o brincar pode ajudar a desenvolver habilidades necessárias no desenvolvimento da criança. O brincar, nessa fase escolar é visto por muitos, apenas como prática recreativa, por não entenderem os benefícios que essas atividades podem gerar, não apenas desenvolvendo a área cognitiva das crianças, mas aperfeiçoando e desenvolvendo o âmbito emocional, motor e social. Por tanto, este trabalho busca, através de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, mostrar a importância dessa metodologia de ensino e apresentar o papel dos principais agentes que colaboram para que isso seja aplicado de forma eficiente nas escolas. É apresentado o papel do professor, no qual é fundamental que este esteja a par das mudanças estabelecidas pelo MEC e se atualize quanto a forma de lidar com os alunos para melhorar a absorção dos conhecimentos. Posteriormente, visto que estamos no século XXI e a tecnologia faz parte do nosso cotidiano, é mostrado a importância da utilização dessa tecnologia dentro de sala de aula para atrair a atenção dos alunos e de forma eficiente fazê-los demonstrar mais interesse nos conteúdos abordados. Em suma, este artigo utiliza dos pensamentos de autores relevantes no âmbito da educação para fundamentar a necessidade da atualização na maneira de pensar e ensinar que conhecemos hoje, mostrando como isso pode ser aplicado nas escolas, e por mais que haja dificuldades em questões financeiras e tecnológicas os professores (agentes principais na aplicação da metodologia de ensino) podem usar de criatividade para inovar na maneira de passar esse conhecimento em sala de aula.

Palavras-chave: Lúdico. Educação. Ensino. Metodologia.

Abstract

This work deals with the efficiency of using play as a teaching practice in early childhood education, showing how playing can help develop skills necessary for a child's development. Playing, at this school stage, is seen by many only as a recreational practice, as they do not understand the benefits that these activities can generate, not only developing children's cognitive area, but improving and developing the emotional, motor and social sphere. Therefore, this work seeks, through a qualitative bibliographical research, to show the importance of this teaching methodology and present the role of the main agents that contribute to this being applied efficiently in schools. The role of the teacher is presented, in which it is essential that they are aware of the changes established by the MEC and update themselves on how to deal with students to improve the absorption of knowledge. Subsequently, since we are in the 21st century and technology is part of our daily lives, the importance of using this technology in the classroom to attract students' attention and efficiently make them show more interest in the content covered is shown. In short, this article uses the thoughts of relevant authors in the field of education to support the need to update the way of thinking and teaching that we know today, showing how this can be applied in schools, and despite there being difficulties in financial and technological teachers (main agents in the application of teaching methodology) can use creativity to innovate in the way of passing on this knowledge in the classroom.

Keywords: Playful. Education. Teaching. Methodology.

1. INTRODUÇÃO

O período do iluminismo, da revolução industrial e das grandes navegações provocou inúmeras mudanças tanto políticas e geográficas, quanto sociais, que culminaram em um aumento gradativo da escolarização. Desde então, as metodologias de ensino têm passado por uma constante evolução para inserir melhorias no ensino.

Neste sentido, o presente trabalho abordará as metodologias de ensino, tendo por tema: “O lúdico como prática metodológica na educação infantil”, dada a sua relevância para o pleno desenvolvimento da criança nesta fase, pois vivemos em um contexto social onde tudo está em constante mudança e a forma como aprendemos no passado não cabe mais a este tempo em que as coisas e conceitos mudam em um piscar de olhos.

Muito se discute, não só pela pedagogia, como pela psicologia e filosofia, que a criança interage com o mundo, os objetos e as pessoas à sua volta através do brincar. Com isso, o aluno passa a ser reconhecido como o centro do processo educacional, e o papel do educador está voltado em orientar os estudantes na busca pela autonomia, estimulando a interação com o meio que os cerca.

Apesar da importância do brincar e da orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a adoção do lúdico como metodologia apropriada na educação infantil, muitas escolas ainda permanecem arraigadas a modelos tradicionais de ensino, fazendo com que inúmeras crianças cheguem ao primeiro ano com déficits nas habilidades necessárias à alfabetização.

No decorrer dos anos e com o avanço do conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil, figuras notáveis como Piaget, Vygotsky, Wallon e Montessori, entre outros, perceberam que o ato de brincar desempenha um papel crucial no aprendizado infantil. Eles entenderam que as crianças, por meio de suas experiências lúdicas, podem construir novos conhecimentos a partir dos conhecimentos adquiridos, revolucionando nossa compreensão da infância.

Esses autores abriram caminho para uma nova abordagem, que vê a criança não como um adulto em miniatura, mas como um ser capaz de explorar, aprender e formar suas próprias conclusões, construindo, assim, seu próprio conhecimento.

Este artigo abordará a importância desses autores e de suas teorias como base para compreender e aplicar o lúdico como prática metodológica na educação infantil. A partir das contribuições de Piaget, exploraremos os estágios do desenvolvimento infantil, enfatizando como o processo de aprendizado envolve assimilação e acomodação.

Em seguida, examinaremos as ideias de Vygotsky, destacando a Zona de Desenvolvimento Proximal e a influência das interações sociais no aprendizado das crianças. Wallon, por sua vez, nos guiará através dos estágios do desenvolvimento da personalidade, ressaltando a importância das quebras de conceitos e mudanças na evolução da criança. E, por fim, Montessori nos mostrará como a criança pode desenvolver independência e habilidades autodidatas por meio da prática lúdica.

Além disso, exploraremos o lúdico como estratégia de ensino na educação infantil, observando como a criança aprende de forma mais eficaz quando as atividades são envolventes, dinâmicas e permeadas pelo jogo e pela brincadeira. Analisaremos como o brincar contribui para o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo das crianças, fornecendo exemplos de como as brincadeiras podem ser utilizadas para ensinar conteúdos diversos.

No papel do professor, discutiremos como a escolha de metodologias que valorizam o lúdico exige empatia, observação, e a criação de espaços lúdicos que estimulem a autonomia da criança. O educador desempenha um papel crucial ao criar um ambiente propício para o aprendizado por meio do brincar, proporcionando recursos e oportunidades para que as crianças desenvolvam suas habilidades de forma prazerosa e significativa.

Por fim, abordaremos o mundo digital e sua crescente influência na educação infantil. A geração Z, nascida em um ambiente digital, exige que os educadores incorporem a tecnologia de forma equilibrada em sua prática pedagógica. Veremos como o uso responsável das tecnologias pode enriquecer o ambiente de aprendizado, proporcionando novas formas de interação e exploração para as crianças.

Este trabalho tem como objetivo analisar as metodologias aplicadas em sala de aula pelos professores e a postura destes em relação aos alunos. Pretendemos compreender a importância de inserir métodos mais dinâmicos e lúdicos no cotidiano escolar e reconhecer a necessidade da integração das tecnologias no ambiente de ensino.

Dessa forma, nos questionamos: qual é a relevância do lúdico na educação infantil? Os professores e as escolas já adotaram essa nova metodologia na prática? E, se sim, como estão implementando de maneira eficaz? A escola acompanha o desenvolvimento tecnológico inserindo novas tecnologias de aprendizagem?

Para tentar responder essas indagações foram realizadas pesquisas bibliográficas de cunho qualitativo, em livros físicos e online, em artigos e periódicos, em busca de autores que corroboram com a temática, e dentre eles: Oliveira, Wallon, Montessori, Antunes, Brasil, Wajskop, Modesto, Machado e Kampff e Kenski.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Desde a transição da idade média para idade moderna, eventos como: o iluminismo, a revolução industrial e as grandes navegações, provocaram inúmeras mudanças tanto políticas e geográficas, quanto sociais, que culminaram em um aumento gradativo da escolarização, as metodologias de ensino vem se transformando ao longo dos anos, passando do ensino onde o professor era o detentor do saber e o aluno apenas um ser passivo, para a atualidade, na qual vivenciamos uma outra mentalidade, a de que o aluno é o centro e o educador tem o papel de orientar esse aluno na busca da autonomia através da interação com o meio.

Com o passar dos anos, e o conhecimento científico sobre a psicologia de desenvolvimento infantil, autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, Montessori dentre outros, perceberam que havia maior aprendizado no ato de brincar, onde a criança, através de suas experiências poderia agregar novos conhecimentos aos já existentes. O que possibilitou uma nova forma de enxergar a criança, não mais como um pequeno adulto, mas como um ser capaz de explorar, aprender e ter suas próprias conclusões, construindo assim o seu conhecimento.

2.1 Como ocorre o aprendizado infantil?

Através das observações de Piaget chegou-se ao conhecimento de que o indivíduo ao nascer, traz consigo a capacidade de interação e adaptação com o meio. Ele é o autor dos estágios do desenvolvimento. Segundo Oliveira (2014), o Sensório-motor é a fase compre-

endida de 0 a 2 anos, que se inicia com a coordenação sensoriais e motoras, depois passa a organizar suas percepções em e em seguida as percepções dos movimentos de forma dirigida e com intencionalidade o Pré-operatório, fase que se dá de 2 a 6 anos onde surgem as percepções simbólicas e a linguagem oral, nesta fase a criança tem um pensamento egocêntrico e suas percepções são imediatas.

Em seguida o Operatório-concreto, fase compreendida de 6 aos 12 anos, seus pensamentos se tornam mais lógicos, sua compreensão lógico-matemática é gradativa, aprende a cooperar e a respeitar pessoas e opiniões. Por fim, no operatório formal que é a partir dos 11 aos 12 anos, já possui um pensamento hipotético-dedutivo, melhora a socialização e constrói sua autonomia de forma mais consciente (OLIVEIRA, 2014). Com isso, Piaget entende que o processo de aprendizagem se dá pela assimilação e acomodação. Onde a assimilação é o entendimento do que é percebido e a acomodação é a ampliação dos conceitos existentes o que exige modificação dos esquemas mentais para adaptar-se melhor à realidade.

Vygotsky também nos trouxe contribuições ao entender o homem como ser social e que é a partir das interações que ele aprende a se desenvolver, concordando neste ponto com Piaget. por intermédio de sua teoria, denominada por este de Zona do desenvolvimento proximal - que é a habilidade que a criança tem de aprender com os mais velhos, ou seja, aquilo que ela se acha incapaz de realizar sozinha ao ver uma pessoa mais velha fazendo, ela se coloca a fazer por perceber que também pode ser capaz.

Wallon, ao criar teoria do desenvolvimento da personalidade é hoje um dos autores mais pesquisados, ele descreveu os estágios do desenvolvimento onde diz que a mudança de uma etapa para outra é marcada por quebras de conceitos, conflitos e mudanças devido ao modo de viver da sociedade ou de conceitos internos pré-existentes (WALLON, 1975).

De acordo com Oliveira (2014) para Wallon, o primeiro estágio é o Impulsivo Emocional (1 ano), onde os movimentos da criança são desordenados e ela é totalmente dependente, expressa-se pelas emoções e aos poucos vão desenvolvendo se participando do contexto social de seus pais. No estágio Sensório-motor projetivo, que é de (1 a 3 anos), ela que já consegue interagir com pessoas e objetos aumentando gradativamente a autonomia, começa a coordenar pensamentos e movimentos conciliando-os. Estágio Personalista de (3 a 6 anos), formação da personalidade, aspectos emocionais costumam predominar, segue conquistando autonomia, nem sempre segue ordens e a função simbólica aqui já está consolidada, gosta de fábulas, deseja entender-se. No estágio Categorical que é de (6 a 11 anos), demonstra avanços na inteligência, compreende as formas objetivas, se volta ao mundo externo, consegue classificar e organizar. No estágio da Adolescência que é de (11 anos em diante), é marcada pelo início da puberdade, ocorre mudanças no corpo e nas emoções, além das relações interpessoais, tenta compreender-se e ampliar vínculos afetivos.

Para Montessori (1965), a criança pode se tornar apta a realizar todas as tarefas de forma livre e independente a partir dos três anos de idade. Para isso o professor pode auxiliá-la nesse processo de independência, permitindo com que ela realize sozinha suas tarefas, “como que brincando” de ser adulto. Assim ela vai se superando a cada dia, aprendendo com os maiores a desenvolver novos aprendizados. Montessori ainda criou diversos brinquedos feitos de madeira para auxiliar a criança a desenvolver habilidades motoras (fina e grossa).

Através dos autores citados, os estudos sobre o lúdico foram se intensificando e à medida que isso ocorria, era cada vez mais perceptível que o brincar desenvolve as potencialidades infantis onde ela se descobre e descobre o outro, entendendo o mundo e suas

regras de convivência através das experiências vivenciadas. Dessa forma seu aprendizado é mais rápido que o estilo tradicional pelo qual o decorar era o meio de desenvolver a aprendizagem, além de ser mais prazeroso.

2.2 O Brincar como Estratégia de Ensino

Quem não gosta de aprender de maneira divertida? Se os adultos gostam, imagine as crianças! Pois o brincar faz parte de sua essência, de como ela vê o mundo e interage com ele, realizando descobertas à medida que experimenta os objetos e as relações. Por isso, a escola exerce um importante papel na educação das crianças da Educação infantil. Pois nesta fase ela requer além do educar, o cuidar ao mesmo tempo que devem direcionar as atividades para que o desenvolvimento ocorra da forma correta, no que se refere às aprendizagens cognitivas e relações sociais.

Estudiosos da psicologia infantil garantem que brincando a criança melhora o desempenho em sua aprendizagem. Para Antunes (2004, p.31), “Brincando a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidades e, na medida em que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas”. E é através das brincadeiras, que pode ser observado em que elas se espelham, e seus aprendizados com aqueles que convivem em seu entorno. É brincando que a criança expressa suas experiências vividas na família, com vizinhos ou parentes e até mesmo na escola.

Conforme o descrito no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

A brincadeira favorece a auto-estima da criança, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adultos, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. Nas brincadeiras as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com o qual brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer algumas de suas características (BRASIL, 1998, p. 27).

Ao brincar, as crianças desenvolvem habilidades e competências essenciais para alfabetização que as auxiliaram no aprendizado dos símbolos e dos sons, da leitura e do letramento, são elas: a motricidade, a lateralidade, a imaginação, a cognição, o seu emocional, despertando sensações, sentimentos e emoções, além de aprenderem a lidar com problemas e conflitos, dentre outras. E para isso a escola conta com a BNCC que norteia essas aprendizagens.

A Base Nacional Comum Curricular diz que: “Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p.7). E ainda: “A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2018, P. 37). Isto ocorre pela observância das capacidades de cada faixa etária, respeitando até que ponto a criança está apta a aprender.

Para Modesto (2009, p. 24) “o lúdico é um princípio que estimula a qualquer etapa do desenvolvimento infantil, é uma forma de expressão que envolve o jogo, a brincadeira

e o brinquedo como elementos que proporcionem o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas, sociais, culturais e motora”.

É necessário que a Educação Infantil se utilize do brincar como ferramenta metodológica para explorar essas vivências, ao invés de atividades repetidas em folhas que muitas das vezes é ofertada à criança pelos professores sem objetivos definidos. Wajskop (1999, p. 25), nos diz que:

A pré-escola organizada em torno da brincadeira infantil pode cumprir sua função pedagógica, ampliando o repertório vivencial e de conhecimentos da criança em direção à sua autonomia e à cooperação. A definição de brincadeira como atividade social específica e fundamental que garante a interação e a construção de conhecimentos da realidade pela criança e que nos permite estabelecer um vínculo com a função pedagógica da pré-escola.

Com base nisto, é imprescindível que a educação infantil propicie uma ação pedagógica que possibilite a criação de espaços lúdicos, como: cantinho da leitura, do teatro, musical, matemático, dentre outros. Cantinhos esses com brinquedos, materiais didáticos, instrumentos, máscaras e roupas de príncipes e princesas por exemplo.

2.3 O Papel do Professor

O professor tem um grande papel no auxílio à criança em seu processo de formação. E na escolha da metodologia a ser utilizada, se ela oportuniza ou não a autonomia da criança e, se lhe dá liberdade de escolhas. Por ser um referencial, consegue atrair por sua empatia, a criança para si, facilitando sua aprendizagem e como já mencionado, possibilitando espaços lúdicos e momentos de ludicidade. Isso fará com que ela aprenda a compartilhar, fazer novos amigos, usar a imaginação, resolver conflitos, dentre outras aprendizagens, tudo isso de forma prazerosa.

[...] É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. (BRASIL, 1998, p. 28).

Como profissionais da educação somos levados a perceber como articular as teorias aprendidas na graduação com a prática e, usar as metodologias adequadas aos diferentes tipos de alunos. É notório que toda criança gosta de brincar, e aprende melhor quando as atividades são envolventes, dinâmicas e recheadas de lúdicos. Ademais, o professor deve estar preparado, com recursos atraentes que chamem a atenção da criança e despertem sua curiosidade.

O professor, precisa definir as brincadeiras de forma pedagógica, independente da área do saber que será trabalhada, permitindo a participação das crianças nas escolhas. Esse momento pode servir para ensinar um conteúdo, reforçar um assunto já trabalhado, além de compreender as crianças de uma forma mais ampla e a especificidade de cada um, pois nessas interações entre os adultos e as crianças que o desenvolvimento coletivo ou individual pode ser notado.

O docente precisa ainda, ser um bom observador, e detectar possíveis comportamen-

tos que demonstrem que a criança precisa de apoio, incentivo ou ainda detecte alguma fragilidade, podendo assim direcioná-los e/ou auxiliá-lo promovendo intervenções que melhorem o aprendizado.

São inúmeras as possibilidades por exemplo de ensinar leitura e valores em contações de histórias e rodas de conversas, matemática através de jogos, quebra cabeça, ou recursos com materiais reciclados como a lata matemática e tapete geométrico, por exemplo. Artes por meio de expressões livres através do uso de diferentes materiais, onde podemos citar a argila, a areia, dentre outros. Natureza e sociedade por meio de visitas a áreas externas como jardins, praças, ao museu, a lugares históricos, ou ainda usando os recursos tecnológicos. Hoje há uma diversidade de tecnologias, que de certa forma veio para somar e agregar estratégias pedagógicas junto ao professor.

Mas para que isso aconteça ele precisa reciclar-se constantemente por meios de cursos, formação continuada e até mesmo em reuniões com os demais colegas de trabalho, compartilhando dúvidas e somando experiências. Hoje não cabe mais o dizer que não tem como aprender, pois o YouTube está aí recheado de novidades de colegas que dividem conhecimentos em seus canais. Além de sites com o mesmo propósito, que ensinam a trabalhar a BNCC, construir brinquedos recicláveis e tirar dúvidas de como trabalhar as dificuldades de aprendizagem. Tem-se ainda as formações continuadas realizadas pelo estado e municípios e ofertadas a todos os professores que desejam ampliar seus conhecimentos.

2.4 O Mundo Digital e suas Contribuições na Educação Infantil.

O mundo digital já é uma realidade na vida das nossas crianças. Elas já nasceram na chamada geração Z, e é cada vez mais frequente ver um bebê entre um ano e meio a dois anos, que nem sabe falar, mas já acessou o YouTube para ver suas programações preferidas. Segundo Machado e Kampff, a tecnologia é cada vez mais presente no dia a dia da maioria das pessoas. Permitem a ampliação do conceito de sala de aula, de espaço e tempo, de acesso à informação e de comunicação (MACHADO; KAMPFF, 2017).

O contato com a tecnologia é tão precoce que, primeiro ocorre a alfabetização tecnológica, ou seja, “Alfabetização Digital” onde elas aprendem gestos, sons, expressões, com a maior facilidade de decorar/memorizar. De certa forma é de grande proveito para o desenvolvimento da criança fazendo uso dos instrumentos disponibilizados para interação tecnológica, mas que possa acontecer com equilíbrio entre atividades de vivências com os familiares ou na escola para um melhor desenvolvimento.

O uso das tecnologias nas escolas era algo que já deveria ter ocorrido muitos anos antes pois, Machado e Kampff ainda comentam que a tecnologia é cada vez mais presente no dia a dia da maioria das pessoas. E por se tratar de algo já vivenciado por toda sociedade, a escola deveria, há muito, estar inserida neste contexto. Portanto, porque não aproveitar esse envolvimento que elas já possuem para apresentar-lhes os jogos educativos e os canais de conteúdos que vão proporcionar maior aprendizado e melhor forma de explorar essa ferramenta.

Infelizmente, embora haja interesse por parte da escola, nem todas têm oportunidade de proporcionar aos alunos tais ferramentas devido à falta de incentivo governamental e preparo profissional. Entretanto o período pandêmico tenha servido para que algumas atitudes fossem tomadas, tanto por parte dos governos quanto dos professores das escolas públicas. Ações estas já vistas nas escolas particulares.

Kenski (2001, p.74) acredita que:

O professor precisa ter condições para poder utilizar o ambiente digital no sentido de transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem melhores pessoas e cidadãos participativos.

Para Kenski, o professor não só precisa ter o ambiente propício, quanto formação necessária para o manejo com tais ferramentas tecnológicas para resgatar o interesse dos alunos. Isso requer políticas específicas e investimentos em ferramentas digitais.

3. METODOLOGIA

Para elaboração deste trabalho utilizou-se a pesquisa bibliográfica, onde reuniu-se alguns autores para analisar e compreender sobre “O lúdico como prática metodológica na educação infantil”. No qual, foi escolhido os seguintes teóricos: Oliveira, Wallon, Montessori, Antunes, Brasil, Wajskop, Modesto, Machado e Kampff, Vygotsky e Kenski.

A pesquisa utilizada na elaboração do artigo é de cunho qualitativo, pois visa selecionar os autores mais relevantes no estudo do tema abordado sem fazer uso de estatísticas, aproveitando as ideias capazes de enriquecer o tema. Para tal, foi utilizado meios físicos e virtuais para consultar os artigos de maior relevância, o que tornou a internet uma ferramenta fundamental na obtenção do conhecimento necessário, e os livros também tiveram seu papel nessa construção, enriquecendo o texto com citações marcantes dos autores indicados

De posse da amostra e da obtenção dos dados, pode-se definir o período em que seria realizada a pesquisa e elaboração do paper,

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este artigo aborda a utilização do lúdico como prática metodológica na educação infantil, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento pleno das crianças nessa fase crucial. No decorrer da pesquisa, foram discutidos diversos aspectos relacionados a essa abordagem, incluindo as teorias de Piaget, Vygotsky, Wallon e Montessori, o papel do brincar como estratégia de ensino, o papel do professor e a influência crescente do mundo digital na educação infantil.

Ficou evidente que o aprendizado infantil é um processo complexo e multifacetado, que envolve não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. As teorias de Piaget, Vygotsky, Wallon e Montessori forneceram conhecimentos valiosos sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem.

Piaget enfatiza a importância da assimilação e acomodação no processo de aprendizagem, afirmando que as crianças constroem seu conhecimento por meio da interação com os objetos e o ambiente e à medida que crescem, ampliam seus saberes. Vygotsky contribuiu com a ideia da Zona de Desenvolvimento Proximal, destacando a importância das interações sociais para a internalização de regras e cultura local, do aprender com os mais velhos e da orientação de adultos na aprendizagem das crianças. Para tanto, levando

em conta o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Wallon destaca o desenvolvimento da personalidade, enfatizando que as crianças passam por estágios distintos que envolvem quebras de conceitos e mudanças significativas de aprendizado e comportamento. Montessori ressalta a independência da criança e sua capacidade de aprender brincando. Desenvolvendo assim seu raciocínio e personalidade.

Através desses autores, e outros depois destes, o lúdico foi reconhecido como uma estratégia de ensino eficaz na educação infantil. Os jogos e brincadeiras foram identificados como ferramentas poderosas para promover o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social das crianças. Além disso, o brincar foi destacado como uma maneira prazerosa de aprender, que estimula a imaginação, a criatividade e a resolução de problemas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também foram mencionadas por serem documentos de suma importância para compreender a metodologia a ser utilizada nesta etapa do desenvolvimento da criança e para o planejamento de atividades lúdicas na educação infantil, garantindo que as crianças alcancem as habilidades e competências essenciais de acordo com sua idade.

O papel do professor na implementação do lúdico como metodologia é fundamental. Ademais, compreende-se que eles devem ser facilitadores do aprendizado, criando um ambiente propício para o brincar e fornecendo recursos e oportunidades para que as crianças desenvolvam suas habilidades de forma significativa. Isso requer empatia, criatividade, observação e a criação de espaços lúdicos que estimulem a autonomia da criança.

A escolha das brincadeiras e atividades deve ser feita com base nas necessidades e interesses das crianças, permitindo que elas participem ativamente das decisões. Além disso, os professores devem estar abertos a adaptar suas abordagens de ensino de acordo com as circunstâncias e as características individuais das crianças.

No contexto atual, onde as crianças já nascem inseridas no mundo digital, é imprevisível que as escolas e os professores estejam preparados para orientá-las no uso inteligente das ferramentas digitais. O professor desempenha um papel fundamental na alfabetização digital dos alunos, capacitando-os a entender o mundo de forma mais ampla e a utilizar a tecnologia de maneira responsável.

No entanto, é importante destacar que muitas escolas, especialmente as públicas e comunitárias, enfrentam desafios significativos de recursos. Muitas delas não têm acesso adequado às ferramentas digitais, o que prejudica a qualidade do aprendizado infantil. É fundamental que os governos e as prefeituras invistam mais recursos nessas instituições, proporcionando acesso às ferramentas digitais, brinquedotecas e bibliotecas, a fim de oferecer uma educação de melhor qualidade a todas as crianças.

Em contrapartida, os professores desempenham um papel notável ao criar recursos recicláveis e métodos criativos para tornar suas aulas mais dinâmicas, mesmo em condições limitadas. O ideal seria que esses esforços individuais fossem complementados pelo apoio governamental, garantindo um ambiente propício ao aprendizado das crianças.

Em suma, a ludicidade na educação infantil é essencial para o desenvolvimento integral das crianças, e os professores desempenham um papel central nesse processo, independentemente dos desafios de recursos que enfrentam. Investimentos adicionais nas escolas e um apoio mais eficaz por parte dos governos são necessários para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade e às ferramentas necessárias para prosperar em um mundo cada vez mais digital.

5. CONCLUSÃO

Este trabalho enfatizou a importância da brincadeira na educação infantil e o papel fundamental que desempenha no desenvolvimento holístico das crianças. Através das contribuições de teóricos como Piaget, Vygotsky, Wallon e Montessori, torna-se evidente que brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas também uma estratégia educacional eficaz para promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas, emocionais e sociais das crianças.

A abordagem lúdica na educação infantil também é discutida em relação ao papel do professor. O professor atua como facilitador da aprendizagem, criando um ambiente propício à brincadeira e fornecendo recursos motivadores para promover a autonomia das crianças. Adicionalmente, é mencionada a crescente influência do mundo digital na vida das crianças, enfatizando a importância da formação de professores para orientar os alunos no uso responsável da tecnologia.

No entanto, o trabalho também destaca os desafios que as escolas, especialmente as escolas públicas e comunitárias, enfrentam em termos de recursos limitados. É vital que os governos e os municípios invistam mais na educação infantil, proporcionando pleno acesso a ferramentas digitais e recursos educativos para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de receber uma educação de qualidade.

Portanto, a educação infantil baseada no brincar é uma abordagem promissora para preparar as crianças para um mundo em rápida mudança, no qual a criatividade, a resolução de problemas e a interação digital são cada vez mais requeridas. Os professores desempenham um papel fundamental na promoção desta abordagem e é essencial que sejam apoiados com recursos adequados e políticas educativas eficazes para garantir o aprendizado de todas as crianças.

Referências

- ANTUNES, Celso, 1937 – **Educação Infantil: Prioridade Imprescindível**. Petrópolis, RJ: 4º Ed, vozes, 2004. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.uniasselvi.com.br/livros/livro/290123> . Acesso em: 22/08/2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22/08/2023.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22/08/2023.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22/08/2023.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso em: 20/08/2023.
- MACHADO, M. J; KAMPFF, A. J. C. A cultura digital na educação básica - investigação sobre concepções, práticas e necessidades formativas. Congresso Nacional de Educação –EDUCERE, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26322_14084.pdf. Acesso em: 20/08/2023.
- MODESTO, R. D. de L. **O lúdico como processo de influência na aprendizagem da Educação Física Infantil**. 2009, 57 p. TCC (graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.eeffto.ufmg.br/biblioteca/1775pdf>. Acesso em: 20/08/2023.
- MONTESORI, Maria. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.
- OLIVEIRA, Fernanda Germani de. **Psicologia da Educação e Aprendizagem**. Indaial: Uniasselvi, 2014.

_____, Fernanda Germani de. **Psicologia da Educação e Aprendizagem**. Indaial: Uniasselvi, 2014.

_____, Fernanda Germani de. **Psicologia da Educação e Aprendizagem**. Indaial: Uniasselvi, 2014.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

WALLON, H. **Objetivos e métodos da psicologia**. Lisboa: Estampa, 1975,

26

**PANDEMIA DA COVID 19: IMPACTOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS NA
UEB. EDIVALDA BOMFIM EM MIRANDA DO
NORTE – MA**

**COVID 19 PANDEMIC: IMPACTS OF ELEMENTARY
EDUCATION FINAL YEARS IN UEB. EDIVALDA BOMFIM IN
MIRANDA DO NORTE – MA**

Maria Antonia Gama Moreira

1. INTRODUÇÃO

Apesar das muitas incertezas para a retomada das aulas presenciais, as escolas se aprontam para receber seus alunos, as dificuldades foram grandes, além do distanciamento social, com todo o número de mortes, perdas e lutos, as crianças devem ser respeitadas em seus afazeres, as mais variadas, a escola deve, portanto, estar preparada para receber os alunos da melhor forma possível, para que as crianças se reajustem novas mudanças.

Nesse ambiente, os professores devem estar dispostos a ouvir e conduzir conversas individualmente ou em grupos. Porque as crianças precisam ser ouvidas enquanto retornam pelo isolamento social, mudanças educacionais que causam instabilidade, ansiedade e medo. Segundo Nogueira (2020), com o início da pandemia, os alunos passaram por grandes transformações, sofrendo perdas irreparáveis. Muitos não têm acesso à internet e com isso ocasionou a exclusão, pois ficaram sem estudar, portanto, foram injustiçados.

Nesse sentido, o professor deve ser aliado de o aluno rever os processos de ensino e aprendizagem, bem como estar atento aos sinais de seus alunos, pensando nisso, com a pandemia, os educadores tiveram que se adaptar novas demandas, buscar novas metodologias, adequar os conteúdos às diferentes aprendizagens dos alunos com isso houve mudanças para todos os cidadãos houve mudanças no processo avaliativo em que o professor tinha que criar diferentes estratégias e buscar trabalhar a compreensão do aluno de forma a garantir que ele não perder o desejo de aprender.

No entanto, é importante que o professor esteja aberto as mudanças bruscas, seja capaz de buscar novas vivências e vivências, precise sair de sua zona de conforto e utilizar o DTIC a seu favor, como ferramenta de aprendizagem coletiva, e busque sempre seja uma pessoa informada dos desafios, contemporâneos. Segundo Oliveira (2020), a maioria dos educadores tem tido sérias dificuldades de adaptação novas tecnologias, pois muitos não estão acostumados a manusear as ferramentas tecnológicas, então precisam se reinventar para acompanhar as mudanças atuais, realizando aulas em modelo online que o os alunos não. eles sabem administrar seu tempo.

A tecnologia visa, portanto, contribuir significativamente para a redescoberta da educação permanecendo a necessidade de desenvolver o debate sobre a tecnologia como uma poderosa aliada na construção da aprendizagem. Por isso, é fundamental que o educador consiga se adequar às diferentes atualizações, buscando ser um sujeito “sintonizado” e com vontade de se reinventar, com isso são várias as dificuldades que se encontram no processo de aulas a distância em quais a falta de acesso a meios tecnológicos estão presentes, bem como a falta de concentração dos alunos.

2. TEMA

O Projeto ora apresentado tem como Tema: PANDEMIA DA COVID 19: IMPACTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS NA UEB. EDIVALDA BOMFIM EM MIRANDA DO NORTE – MA, o qual aborda o impacto da pandemia no cenário educacional. Não há dúvidas que o sistema mundial de ensino tenha se reinventado, principalmente durante a pandemia que alarmou o mundo inteiro. Quanto ao processo de ensino brasileiro, o momento pandêmico trouxe uma forte e significativa lição para todos: é preciso desenvolver melhores projetos de inclusão de todos no mundo digital. A busca constante por novas adaptações e estratégias, de forma a incluir alunos e professores no processo tecnológico,

tem se tornado uma obrigatoriedade, a fim proporcionar a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, reduzindo ao máximo os visíveis prejuízos causados pelo novo cenário mundial.

Sendo que o desenvolvimento básico do processo de Educação deve auxiliar no desempenho do aluno durante sua formação integral, a instituição campo, tem um grande, excelente e fundamental papel no processo de inclusão da criança no mundo educacional no município.

Para acompanhar essa adaptação no processo de ensino, será observado estratégias e mecanismos abordados e, assim, pontuando e destacando os desafios que a instituição vem encontrando durante o processo com base nas percepções docentes, a fim de envolver seus alunos no ciclo de aprendizagem de forma eficaz e de qualidade e a comunidade escolar no processo educacional democrático de socialização e interação.

3. JUSTIFICATIVA

Quando a educação passa a ser analisada com base no ideário da lei, constata-se que há uma grande distância em relação a realidade. “De um lado a lei, estabelecendo: toda criança na escola; educação direito de todos e dever do Estado e da Família; direito fundamental a ser assegurado com prioridade absoluta à criança e ao adolescente; direito público subjetivo. De outro lado, a realidade que conduz à lógica da exclusão. Desigualdades dramáticas; políticas públicas direcionadas a conveniências e oportunidades; famílias desestruturadas; escolas inertes frente aos fracassos repetidos quase que de forma programada”.

Diante deste quadro, fica patente a necessidade do comprometimento de todos aqueles que estão ligados à educação, para encurtar a distância entre o que diz a lei e a realidade, sendo uma das frentes de ação, o combate ao fracasso escolar, a fim de garantir a formação do cidadão e sua inserção na sociedade, de modo a contribuir para a sua transformação.

Escola, família, comunidade, sociedade em geral e Poder Público são corresponsáveis pela formação educacional da criança e do adolescente, sendo certo que o fracasso escolar constitui uma negação desta formação. O princípio da prioridade absoluta, constitucionalmente garantido quanto à educação, somente será cumprido, quando o problema do fracasso escolar for enfrentado de forma articulada, com vista a sua gradual redução.

Infelizmente a evasão escolar é um problema que afeta todo o contexto educacional, durante a pandemia a educação passou por dificuldades e reinvenções para que todos os alunos fossem atendidos através do ensino a distância. Entretanto, muitos não acompanharam o ensino, por falta de recurso (internet, celular, computador), o que ocasionou um número de ausência dos mesmos durante as aulas.

Diante dos fatos acima sobre os desafios enfrentados pela educação na era das pandemias e a necessidade concomitante de isolamento social devido ao coronavírus (COVID-19), este estudo questiona “Quais foram os desafios enfrentados na educação Qual é o estado da educação nas instituições de ensino durante a pandemia”?

De maneira geral, os resultados da análise bibliográfica de estudos e pesquisas realizados durante a pandemia e que tratam desse tema indicam que os principais desafios para as instituições de ensino nesse período foram a transição do formato presencial para o a distância, apontando para a necessidade de adequabilidade e adaptação dos recursos tecnológicos em toda a comunidade escolar, bem como os embates emocionais que a ne-

cessidade de isolamento social tem causado a todos durante a pandemia.

O ponto principal é que, embora a educação enfrente desafios durante uma pandemia, mas as instituições educacionais apoiadas por educadores podem inovar. e desenvolver novos estilos de aprendizagem flexível reduza o impacto do tempo sem face a face - O aprendizado presencial é causado por.

Conseqüentemente, ao interrogar sobre os desafios que a educação enfrenta em tempos de pandemia, podemos destacar a importância da conscientização sobre o papel do professor na vida acadêmica do aluno. Porém, há a necessidade de se rever o ensino tradicional, pois o ensino-aprendizagem a distância tem mostrado a diversidade do ensino e as diversas formas de transmitir e aprofundar o conhecimento dos alunos.

4. PARTICIPANTES

O trabalho será desenvolvido com o enfoque nas turmas de 6º e 9º ano no turno vespertino. O campo de estudo é a Unidade de Educação Básica Edivalda Bomfim, localizada na Avenida Pedro Vera Cruz S/Nº, Bairro Kiola Sarney, Miranda do Norte – MA, sendo situada em um bairro de vulnerabilidade social. Atende a 484 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno com as modalidades Ensino Fundamental I e II, EJA – Educação de Jovens e Adultos. Desta forma, este trabalho visa como objetivo geral identificar os efeitos causados pela pandemia no processo de ensino- aprendizagem do ensino fundamental da UEB Edivalda Bomfim em Miranda do Norte-MA.

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivo Geral

Identificar os efeitos causados pela pandemia no processo de ensino aprendizagem do ensino fundamental da UEB Edivalda Bomfim em Miranda do Norte-MA

5.2 Objetivos específicos

- Identificar e analisar como a escola desenvolveu suas atividades no período da pandemia do Covid-19;
- Pontuar as dificuldades encontradas pela comunidade escolar no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos;
- Apresentar os resultados das práticas estratégicas da escola no processo de ensino.

6. PROBLEMATIZAÇÃO

Discutir questões que estão diretamente ligados à comunidade escolar é de extrema importância, pois a partir dessas discussões iremos tentar esclarecer esses questionamentos. O projeto além de servir como ferramenta de formação e informação, irá servir também como fonte para analisarmos como a comunidade escolar vem lidando com a crise sanitária causada pela pandemia do Covid-19.

Diante de uma das maiores crises sanitárias que já ocorreu na história da humani-

dade, assim como outros setores que tiveram que adaptar-se para enfrentar essa crise, a escola UEB Edivalda Bonfim teve que se adequar a uma nova forma de ensino que já vinha sendo utilizado em alguns cursos de ensino superior, o ensino remoto, mas apesar dessa possível solução, a adaptação para uma nova modalidade é sempre desafiadora, logo, envolve vários fatores, principalmente no que diz respeito ao fator socioeconômico enfrentado pela comunidade escolar, uma vez que o distanciamento e as normas de segurança fizeram com que o modo de ensino mesmo que provisoriamente mudasse.

A pandemia do Covid-19 trouxe vários desafios e com isso a necessidade de dialogar sobre o tema, tendo em vista a atual situação econômica enfrentada pelas famílias e alunos da rede pública de ensino.

Portanto com este projeto, levantaremos questionamentos com o intuito de identificar os problemas, as consequências e assim buscarmos uma forma de trabalhar esse tema junto à escola, com isso elencamos as principais questões que nortearão o nosso projeto: como a escola vem desempenhando suas atividades no período pandêmico? Quais as dificuldades encontradas pela comunidade escolar no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos? E por fim, quais as estratégias usadas e resultados apresentados pela escola no processo de ensino?

7. REFERENCIAL TEÓRICO

A Pandemia do covid-19 resultou em um impacto na educação, as aulas presenciais em Miranda do Norte foram interrompidas como em outras cidades do Brasil, as escolas tiveram que adotar medidas essenciais como o ensino remoto para seguir o calendário escolar. O ensino foi adaptado no cotidiano do professor e do aluno, uma maneira quase que obrigatória para que os alunos da educação básica não perdessem o ano letivo nessa pandemia.

Cordeiro (2020) afirma que reaprender a ensinar e reaprender a aprender são desafios em meio ao isolamento social na educação do país.

Essa pandemia nos trouxe vários desafios, as escolas, professores e alunos tiveram que se reinventar em pouco tempo, tendo que se adequar ao novo modo de ensino, sendo que seria o mais viável e seguro, pois o presencial poderia acarretar na disseminação do vírus Covid-19.

De forma emergencial e com pouco tempo de planejamento e discussão (o que levaria meses em situação normal, professores e gestores escolares, público e privado, da educação básica a superior, tiveram que adaptar em tempo real o currículo, atividades, conteúdos e aulas como um todo, que foram projetadas para uma experiência pessoal e presencial (mesmo que semipresencial), e transformá-las em um Ensino Remoto Emergencial totalmente experimental. Fazendo um recorte desse processo, podemos afirmar que nunca a educação foi tão inovadora. Foi a transformação digital mais rápida que se tem notícia num setor inteiro e ao mesmo tempo (SINEPE/RS 2020).

O enquadramento de todas essas relações em instrumentos virtuais de aprendizagem é danoso ao desenvolvimento dos alunos, não só porque a sociabilidade é prejudicada, mas também porque se aprende pelo afeto (AQUINO; SAYÃO, 2004).

O ensino remoto não surgiu durante a pandemia, ele já estava sendo usada por algumas faculdades de ensino a distância, mas para os professores da educação básica é um

super desafio, e um dos grandes desafios é a internet que nem sempre funciona. Outra grande dificuldade é o de professores capacitados para exercer essa nova modalidade de ensino, e também a falta de ferramentas necessárias para os professores e os alunos terem essa conectividade com esses novos meios de ensino, pois nem todos os alunos têm condições de adquirir ferramentas digitais para dar continuidade ao ano letivo.

Apesar do avanço no número de usuários de internet nos últimos anos, 47 milhões de brasileiros permanecem desconectados, sendo que 45 milhões (95%) estão na classe C e D/E, conforme números da TIC Domicílios 2019 (IDEC 2021).

Sem dúvida que através do ensino remoto veio à tona a desigualdade em que o país se encontra desigualdade social, econômica e tecnológica, foi possível evidenciar o quão injusto é o ensino no Brasil. E se evidencia mais no interior dos estados, em Miranda do Norte-MA não é diferente, na zona rural é quase impossível se aplicar essa modalidade, tanto por causa da internet ou por não possuir um aparelho adequado para suportar os aplicativos. Para o IDEC, “apesar de serem úteis em casos extremos, celulares limitam as possibilidades pedagógicas de produção de conteúdo, pesquisas acadêmicas e uso autônomo para aprendizado, tanto do professor quanto do aluno”.

Nem sempre os materiais oferecidos aos alunos nessa nova modalidade são suficientes, pois cada professor e aluno têm que buscar e ampliar seus conhecimentos, os professores ao fazerem seus planos de aula fazem um plano para o aluno com acesso à internet e outro para os alunos que não tem acesso, assim ajudando a não perder o ano letivo.

A pandemia foi uma fatalidade de saúde pública que assola o mundo inteiro, afetando assim a educação, pois o município não estava preparado para aulas online, nem todas tinham acesso à internet, muitas dessas crianças não tem tecnologia e recursos em casa para acompanhamento da família e professores pouco preparados, vale ressaltar que nada irá substituir a relação professor-aluno na prática de sala de aula, a rotina, as práticas pedagógicas, o jeito que cada professor desperta a curiosidade do aluno, as dificuldades dia após dia, sendo que o professor é o auxiliador para que o aluno chegue ao conhecimento e que esse aluno tenha sua própria visão de mundo, na qual só o professor é o interlocutor, fechando lacunas entre o professor e aluno, que são preenchidas no âmbito escolar.

Um dos maiores desafios relatados pelos professores da escola é justamente conseguir a atenção e interação dos alunos, que segundo eles “já é complicado manter a atenção dos alunos em sala de aula presencialmente, online é muito maior”.

A educação online possui sim muitos aspectos positivos, mas também impõe algumas condições, nesse caso, a necessidade de conhecer e adaptar-se a novas tecnologias ainda é um desafio muito grande para toda a comunidade escolar.

Podemos ainda elencar mais um desafio da escola nesse período pandêmico que foi a evasão escolar, por se tratar de uma escola que recebe muitos alunos da zona rural, e por estar localizada em uma área considerada de risco. Sendo assim todo o corpo docente juntamente com a prefeitura da cidade estariam realizando projetos que tentam resgatar os alunos evadidos.

Em novembro de 2020, segundo estudo publicado em 2021 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em parceria com o Cenpec, mais de 5 milhões de estudantes brasileiros não tiveram acesso à educação — número semelhante ao que tínhamos no início dos anos 2000. Desse total, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos, etapa em que a escolarização, antes da Covid-19, estava quase universalizada (CAMILO 2022).

Podemos assim evidenciar o quão importante é a busca ativa escolar, trazendo esses alunos para escola, onde ali com a participação da família possamos formar cidadãos críticos que no futuro trarão benefícios para a sociedade.

Contudo, a pandemia veio para nos mostrar que ainda precisamos percorrer um longo caminho, devemos estar preparados para os desafios e combatê-los da melhor forma possível, precisa-se ainda de mais formações para professores e gestores com enfoque na utilização de tecnologias, notamos que alguns professores tiveram bastante dificuldade na utilização dessas tecnologias, tendo assim perca na qualidade de aula. Portanto uma das alternativas seria justamente o Estado promover a qualificação desses profissionais para que aí sim possamos ter uma educação de qualidade.

8. METODOLOGIA

A presente pesquisa terá como foco metodológico a revisão bibliográfica dentre resultados de pesquisa, textos com relevância sobre tema evasão escolar em que os dados mostram as causas do fracasso escolar, durante a pandemia do COVID 19.

O estudo trata-se de uma pesquisa de campo que segundo Fachin (2003), é caracterizada pela observação do contexto no qual é detectado um problema, que passa a ser examinado e, para mais na frente ser enviado maiores explicações por meio de técnicas e métodos específicos. Quanto à natureza a pesquisa é vista como estudo de caso. Segundo Yin (2005), o estudo de caso é apenas uma das formas de pesquisa.

Poucas discussões têm sido acaloradas e tão recorrentes no Brasil quanto a que gira e torno da evasão, reprovação e distorção idade-série de alunos. O fracasso escolar é compreendido como alvo e vínculo da autoestima no processo de aprendizagem em que inviabiliza a capacidade do aluno em aprender, de acreditar e sentir digno de que pode se apropriar d conhecimento. E quando falamos do fracasso escolar, é importante salientarmos, sobre a dificuldade e a fragilidade do sistema da escola, centrado no aluno como todo seu insucesso de aprendizagem durante o período da pandemia. Focando na falta de comprometimento familiar e da falta do conhecimento do professor em se tratando da didática do corpo docente em tornar aulas atrativas para o seu alunado.

9. CRONOGRAMA

| Atividades | CRONOGRAMA | | | |
|---|------------|-------|-------|-------|
| | Mês 1 | Mês 2 | Mês 3 | Mês 4 |
| Elaboração do projeto | X | | | |
| Levantamento de leitura e bibliografia | X | X | | |
| Pesquisas documentais | X | X | | |
| Análise das fontes | | X | X | |
| Visitação da escola para levantamento de dados | | | X | |
| Entrevista com professores e gestora da escola | | | X | |
| Início da escrita do projeto | | | X | |
| Finalização do projeto | | | | X |

10. RECURSOS

10.1 Humanos

- Funcionários da escola
- Alunos da escola

10.2 Materiais

| Material | Quant. | Preço unid. | Total |
|--------------|--------|-------------|------------------|
| Foldem | 30 | 1,5 | 45,00 |
| Faixa | 1 | 80,00 | 80,00 |
| Chamex | 2 | 18 | 36,00 |
| Caixa de Som | 01 | 30,00 | 30,00 |
| Microfone | 01 | 20,00 | 20,00 |
| Data Show | 01 | 50,00 | 50,00 |
| TOTAL | | | R\$400,00 |

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia foi uma fatalidade de saúde pública que espalhou no mundo inteiro, afetando assim a educação, pois as escolas não estavam preparadas para aulas online, nem todas tinham acesso à internet, muitas dessas crianças não tem tecnologia e recursos em casa para acompanhamento da família e professores pouco preparados, vale ressaltar que nada irá substituir a relação professor-aluno na prática de sala de aula, a rotina, as práticas pedagógicas, o jeito que cada professor desperta a curiosidade do aluno, as dificuldades dia após dia, sendo que o professor é o auxiliador para que o aluno chegue ao conhecimento e que esse aluno tenha sua própria visão de mundo, na qual só o professor é o interlocutor, fechando lacunas entre o professor e aluno, que são preenchidas no âmbito escolar.

Um dos maiores desafios relatados pelos professores da escola é justamente conseguir a atenção e interação dos alunos, que segundo eles “já é complicado manter a atenção dos alunos em sala de aula presencialmente, online é muito maior”. A educação online possui sim muitos aspectos positivos, mas também impõe algumas condições, nesse caso, a necessidade de conhecer e adaptar-se a novas tecnologias ainda é um desafio muito grande para toda a comunidade escolar.

Podemos ainda elencar mais um desafio da escola nesse período pandêmico que foi a evasão escolar, por se tratar de uma escola que recebe muitos alunos da zona rural, e por estar localizada em uma área considerada de risco. Sendo assim todo o corpo docente juntamente com a prefeitura da cidade estariam realizando projetos que tentam resgatar os alunos evadidos.

Contudo, a pandemia veio para nos mostrar que ainda precisamos percorrer um longo caminho, devemos estar preparados para os desafios e combatê-los da melhor forma possível, precisa-se ainda de mais formações para professores e gestores com enfoque na utilização de tecnologias, notamos que alguns professores tiveram bastante dificuldade na utilização dessas tecnologias, tendo assim perca na qualidade de aula. Portanto uma das alternativas seria justamente o Estado promover a qualificação desses profissionais para que aí sim possamos ter uma educação de qualidade.

Referências

ALVES, Thiago et al. Implicações da pandemia da COVID-19 para o financiamento da educação básica. **Revista de Administração Pública**, v. 54, p. 979-993, 2020.

BOZKURT, A.; SHARMA, RC. Ensino Remoto de Emergência em Tempo de Crise Global Devido à Pandemia do Vírus Corona. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, i-vi, 2020.

CAMILO, Cecília. **Combate à evasão: como fazer a busca ativa em 2024**. Disponível em: <https://nova-escola.org.br/conteudo/20849/combate-a-evacao-como-fazer-abusca-ativa-em-2022?>

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. Educação na pandemia da covid-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v.8, n. 3, p. 200 – 217, 2020.

IDEC. Acesso disponível para estudantes: Disponível em: <https://idec.org.br/pesquisas-acesso-internet>. Acesso em: 13 de dez. 2023.

LIMA, MRL. **As consequências da pandemia (covid-19) na rede municipal de ensino: impactos e desafios**. 2020. 90 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciado em Pedagogia na modalidade a distância), Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Lucena, 2020.

MORAN, José Manuel; VALENTE, José Armando. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**. Summus Editorial, 2015.

SANTOS, Marineide dos Santos. **Ensino Fundamental em Regime Remoto:** até aonde o conhecimento escolar tem chegado? Caxias: UEMA, Coordenadoria de Pós-Graduação-CPG, 2021.

SINEPE/RS. **Ensino Remoto Emergencial:** a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. Porto Alegre, 17 abr. 2020. Disponível em: <https://www.sinepe-rs.org.br/noticias/ensino-remoto-emergencial-aoportunidade-daescola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar>.

27

**ATUAÇÃO PEDAGÓGICA E RELEVÂNCIA DO
LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**PEDAGOGICAL PERFORMANCE AND RELEVANCE OF PLAY
IN CHILD EDUCATION**

Rosa Maria Anastácio dos Santos Nunes

Resumo

O presente trabalho objetiva discorrer acerca da atuação pedagógica frente à utilização da ludicidade na educação infantil. A infância deve ser compreendida como uma categoria social e cultural, pois a criança, enquanto um sujeito cultural, social e histórico, transforma-se e transforma o meio que a circunda. O acesso da criança à educação infantil viabiliza uma maior assimilação de conteúdos, correspondendo, na esfera pedagógica, a uma parte crucial na vida da criança, plena de significado, aprendizado e desenvolvimento. É através do universo lúdico que a criança desenvolve suas aprendizagens e percepções, de modo que ela, ao brincar, não só explorando o mundo ao seu redor, mas comunicando sentimentos, ideias, fantasias, intercambiando o real e o imaginário nesse espaço chamado brincadeira e que será o de suas futuras atividades culturais. O ambiente da educação infantil deve ter um repertório lúdico vasto e rico em recursos pedagógicos, em prol da aprendizagem e de fazer com que a criança se situe enquanto construtora de sua história, assimile os saberes e se desenvolva nos níveis afetivo-cognitivo-social. Aos educadores cabe o papel de mediar o saber, levando e conta o desenvolvimento de cada aluno e seu nível de aprendizagem, respaldando o estímulo à imaginação, a autonomia, a socialização e a produção do conhecimento.

Palavras-chave: Infância, Educação infantil, Ludicidade, Aprendizagem, Atuação Pedagógica.

Abstract

The present work aims to discuss pedagogical action in relation to the use of playfulness in early childhood education. Childhood must be understood as a social and cultural category, as the child, as a cultural, social and historical subject, transforms himself and the environment that surrounds him. The child's access to early childhood education enables greater assimilation of content, corresponding, in the pedagogical sphere, to a crucial part in the child's life, full of meaning, learning and development. It is through the playful universe that children develop their learning and perceptions, so that, when playing, they not only explore the world around them, but communicate feelings, ideas, fantasies, exchanging the real and the imaginary in this space called play and which will be their future cultural activities. The early childhood education environment must have a vast recreational repertoire rich in pedagogical resources, in favor of learning and enabling the child to position themselves as builders of their history, assimilate knowledge and develop at the affective-cognitive-social levels. Educators have the role of mediating knowledge, taking into account the development of each student and their level of learning, supporting the stimulation of imagination, autonomy, socialization and the production of knowledge.

Keywords: Childhood, Early childhood education, Playfulness, Learning, Pedagogical Action.

1. INTRODUÇÃO

Antes de assimilar o papel pedagógico frente à utilização da ludicidade na educação infantil, é relevante trazer à tona o entendimento de infância enquanto uma construção social e histórica. Essa fase se encontra sintonizada com a conjuntura social e os padrões políticos vigentes, cujas ideias, construídas ao longo da história, ditaram - e ainda ditam - a maneira como a criança é reconhecida e tratada. Foi apenas na modernidade que a infância passou a ser percebida de um modo mais particularizado, fato que foi importante para estruturar conceitos e práticas que contemplassem os direitos fundamentais desse público.

As particularidades que permeiam a infância abrangem transformações cognitivas, afetivas e sociais, em que a apropriação de valores e de saberes é determinante na sua construção enquanto sujeito e na forma como irá se relacionar com a coletividade. Nos últimos anos, essa etapa da vida, antes um campo desconhecido e com pesquisas escassas, passou a representar um espaço emergente de estudos em várias áreas do conhecimento. O histórico menosprezo com que a infância foi tratada durante séculos foi extensivo à educação que as crianças deveriam receber, que só foi tardiamente reconhecida como um direito.

A educação infantil é uma instância que constitui um cenário profícuo para que a aprendizagem aconteça, cuja importância só foi reconhecida há pouco tempo. Para além de favorecer a aprendizagem, essa etapa da educação propicia o desenvolvimento pessoal, cultural e social da criança, beneficiando sua saúde mental e facilitando os mais variados processos de expressão, socialização, comunicação e construção do conhecimento desde a tenra idade. Isto posto, entende-se que o lúdico é um instrumento facilitador do contato da criança com as aprendizagens de qualquer ordem, dando-lhe mais condições de estabelecer conexões com suas vivências.

O brincar contribui sobremaneira para o desenvolvimento infantil, favorecendo a diversão e a expressão de sentimentos e emoções, além de propiciar a constituição do sujeito infantil e o aprimoramento nas dimensões cognitiva, afetiva e psicológica. Importa destacar que a ludicidade traz benefícios tanto para o professor quanto para o aluno, pois facilita a interação e a troca de aprendizado.

Nesse contexto, o papel do pedagogo é construir uma parte firme, subsidiada tanto na teoria quanto na prática, cuja articulação tem o intuito de explorar vários campos de ensino e possibilitar o conhecimento significativo, promover o ensino multidisciplinar e engendrar propostas pedagógicas inovadoras, por meio de conteúdos diversificados e motivadores para atender aos interesses dos educandos e incentivá-los a aprender. Conhecer o universo infantil é saber explorá-lo, levando sempre em consideração as leituras de vida que a criança já traz a partir da valorização da sua subjetividade.

À vista disso, a escolha do tema justifica-se pela sua contribuição na compreensão da atuação pedagógica frente à aplicabilidade da ludicidade na educação infantil. Nessa perspectiva, vê-se que a brincadeira é uma atividade que tem um valor educacional intrínseco, o que justifica sua utilização no processo de ensino/aprendizagem pelo educador, estabelecendo meios mais eficazes de fazer com que os alunos aprendam e, principalmente, consigam organizar, representar e explicar simbolicamente a realidade, as experiências humanas e os saberes produzidos nas diversas esferas de atuação humana.

Dito isso, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a atuação pedagógica

frente à utilização da ludicidade na educação infantil. Os objetivos específicos foram: compreender os conceitos de infância e criança e o surgimento da educação infantil, fundamentar a relevância da ludicidade na educação infantil e elencar as contribuições da práxis pedagógica frente ao uso do lúdico na educação infantil.

O delineamento metodológico desta pesquisa será fundamentado em pesquisa bibliográfica, que, segundo Lakatos e Marconi (2006), corresponde ao levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto pesquisado em livros, revistas, boletins, monografias, teses e dissertações, cujo objetivo é colocar o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre a temática. Foram utilizados os seguintes descritores: infância, criança, ser infantil, educação infantil, ludicidade, lúdico, brincadeira e aprendizagem, atuação pedagógica e ludicidade.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Infância e educação infantil: um recorte histórico

A criança é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico, sendo profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas que também a marca. A criança tem, na família biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (SOMMER, 2014).

De acordo com Heywood (2004), é importante distinguir os conceitos de criança e infância, uma vez que não há uma única criança e uma única infância. Essas ideias se desenvolvem no tecido social e cultural, baseadas em comportamentos e valores da sociedade. Para Bernartt (2009), os conceitos de criança e de infância foram - e ainda são - construídos historicamente, visto que refletem os valores presentes na sociedade em diferentes períodos.

Schueler (2011) aponta que esses termos variaram em seus significados de uma sociedade para outra, em tempo e espaço diversos:

A construção de determinadas vivências e imagens de infância varia de acordo com a posição social e econômica e com os diferentes universos culturais que fazem parte de uma sociedade. Aos fatores relacionados às idades estão associados os papéis de desempenhos específicos que dependem da classe na qual se insere a criança. Assim, o que comumente é chamado de infância, com base no modelo burguês, difere entre grupos e classes sociais. Os conceitos como 'infância desvalida', 'indigentes' e 'menor' foram construídos nos processos de lutas e embates políticos, econômicos e culturais num determinado contexto. A própria existência dessas adjetivações já aponta para as diferenças de classe que envolvem o termo 'infância' (p. 162).

Na percepção de Abramovicz (2018), o emergir da criança, enquanto sujeito social, deu-se por conta das forças que constituem esse ser, cuja visibilidade advém dessas relações de forças. Sendo assim, "algo mudou na história para que a criança emergisse de certa forma. Algo mudou e a criança emergiu. Nessa linha de pensamento, uma forma não tem uma origem, mas tem uma emergência e, se as forças mudam, as formas mudam." (p.18).

Ainda para Abramovicz (2018), discorrer acerca da acepção de infância desemboca

na necessidade de configurar as forças que lhe são constitutivas. Em concordância com Sarmiento (2009, p.22), “a infância é uma categoria social ou fenômeno social, do tipo geracional socialmente construída” e, para Abramovicz (2018), chegar que, até que se chegue ao conceito de infância como categoria social socialmente construída, há modificações históricas e sociais plurais.

Na etimologia o termo ‘infância’, em latim *infans*, quer dizer sem linguagem. Isso implica dizer que, na tradição filosófica ocidental, não possuir uma linguagem era, também, não possuir um pensamento, conhecimento ou mesmo raciocínio. Isso significava que a criança era considerada alguém a ser adestrado, moralizado e educado (CASTRO, 2010).

No entendimento de Kuhlmann Jr. (2002) a concepção de criança atende, nomeadamente, a um modelo econômico, demográfico, pedagógico, cultural e, logo, social, histórico e político, ditando a maneira como a criança foi e ainda é reconhecida e tratada. Os conceitos de criança e de infância foram, segundo Bernartt (2009), construídos no processo histórico da sociedade e, ainda hoje, são “construídos historicamente e refletem os valores presentes na sociedade em diferentes períodos” (p.2).

Ao empreender um recuo histórico, nota-se que, em meio à pouca alusão à maneira como as crianças viviam na pré-história e na idade antiga, havia absoluto descaso. De acordo com o que Veyne (1994) retrata, no império romano:

Os recém-nascidos só vêm ao mundo, ou melhor, só são recebidos na sociedade em virtude de uma decisão do chefe da família; a contracepção, o aborto, o enfeitamento das crianças de nascimento livre e o infanticídio do filho de uma escrava são, portanto, práticas usuais e perfeitamente legais (p. 23).

Diante disso, nota-se que, antes do século XVIII, segundo Andrade (2010, p.59), “a criança pertencia ao universo feminino até que pudessem ser integradas ao mundo adulto, ou seja, quando apresentassem condições para o trabalho, para a participação na guerra ou para reprodução”. À essa época, a criança vivia à sombra do adulto, sendo tolhida de direitos básicos. Não havia higiene e saneamento básico, o que explicava as elevadas taxas de mortalidade infantil associadas a esse grupo etário, apesar de tal fatalidade não despertar, entre os adultos, grande comoção

Segundo Ariès (2018), as escassas referências feitas à infância, na idade média, refletem a indiferença com que essa fase era tratada, cuja “[...] arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (p. 50). Cortez (2011) explica que, nessa época, a criança saía da infância ao ser desmamada, entre os seis e sete anos de idade, passando, a partir de então, a conviver definitivamente com os adultos. Ao acompanhar sempre o adulto do mesmo gênero, ela reproduzia suas ações, trabalhando e frequentando ambientes noturnos, por exemplo.

Em linha com Postman (2011), a arte medieval exerce um papel primordial no processo de entendimento do sentimento de infância naquela época, com crianças que, embora fossem retratadas como adultos em miniatura, possuíam características deles. Isso explica por que as pinturas retratavam esses sujeitos dessa forma, pois, logo que deixavam de usar cueiros, vestiam-se exatamente como outros homens e mulheres de sua classe social.

Heywood (2004) traz as seguintes contribuições para a compreensão desse contexto:

Pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação a infância nos períodos medieval e moderno

resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade (p.87).

Na perspectiva de Postman (2011), “de todas as características que diferenciam a idade média da moderna, nenhuma é tão contundente quanto a falta de interesse pelas crianças” (p. 33). Áries (2018) atenta, nessa fase, elas quase não aparecem, explicando que, “no mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”. (p.18). Nesse período, para Postman (2011), a única diferença entre os adultos e as crianças era a estatura, pois elas, tão logo apresentassem certa independência física, eram inseridas no trabalho e nos jogos, juntamente com os adultos. Os pais contavam com a ajuda de seus filhos para realizar plantações, produzir alimentos nas próprias terras, pescar e caçar.

Em concordância com Heywood (2004), foi apenas na modernidade que o conceito de infância passou por uma mudança de paradigmas sociais e culturais, de modo que essa fase não era, até então, vista em suas particularidades. Maciel et al. (2009), por seu turno, asseveram que a noção de infância, concebida no contexto histórico e social da modernidade, deixou de ser compreendida como uma etapa que prenunciava a fase adulta e passou a ser identificada como um estado específico.

Desse modo, esse conceito reconhece, a um só tempo, que a definição de infância é inerente ao contexto histórico, social e cultural em que se desenvolve, mas também, enquanto uma das fases da vida, composta de singularidades. O século XVIII e a modernidade trouxeram um olhar inédito sobre a criança, até então destituída de qualquer visibilidade social. A infância, então, adquiriu destaque e, em conformidade com Ariès (2018):

Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. (...) A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (p.12).

No fim da Idade Média e nos séculos XVI e XVII, a criança burguesa já ocupava um lugar junto a seus pais. Sua saúde e educação, a partir desse momento, eram preocupações da família. Adquirindo costumes da família moderna desde o século XVII, não havia mais a convivência da infância aberta ao mundo dos adultos. Por outro lado, ainda no início do século XIX, a população mais pobre, a mais numerosa, vivia como medievais, com suas crianças afastadas das casas e dos pais (ARIÈS, 2018).

Em congruência com Maia (2021), foi na modernidade que a criança começou a ser concebida como um sujeito de socialização, de conhecimento e de criatividade, fato que suscitou o incremento de ações em favor do seu desenvolvimento, nas esferas familiar, escolar e religiosa. Na percepção de Guimarães (2017), esse período foi marcado pela intensificação de novas ideias sobre a criança e a infância através de estudos, os quais produziram outros modos de compreensão e atendimento à infância no âmbito familiar e institucional.

O mundo adulto tinha uma percepção da particularidade infantil, baseado em um comportamento cheio de insensibilidade dos meios social, político e econômico. A ausên-

cia de compreensão da infância e da sua temporalidade própria explica o cuidado precário com as crianças, o descaso com o alto índice de mortalidade infantil e as péssimas condições de saúde e higiene da população em geral, em vários momentos da história. Observa-se a infância como uma etapa que requer atenção particular com a criança, que deve ser mantida, a seu tempo, longe do trabalho e educada nas escolas, principalmente as pertencentes às classes menos abastadas (MAIA, 2021).

Bastos (2021) descreve que, no início do século XX, após a Proclamação da República, o estímulo ao processo de urbanização e industrialização acarretou a participação mais efetiva das mulheres nas indústrias, que tinham que deixar seus filhos com outras mulheres ou famílias. Merisse (2004) cita que, após movimentos sociais em favor da garantia de direitos às mães trabalhadoras, passou a existir amparo legal quanto às questões de maternidade e de assistência à infância, ganha do amparo da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Na década de 70, as creches ou jardins de infância eram vinculados aos órgãos de assistência social, e não aos de educação como os demais níveis de ensino. Nessa época, começaram a surgir algumas mudanças progressistas nas instituições voltadas aos pequenos, o que, mesmo de forma lenta, motivou críticas à educação compensatória, enfatizando o caráter assistencialista e discriminatório, já que existiam creches específicas para o atendimento dos mais pobres e outras voltadas para o atendimento das crianças de classes mais favorecidas (KRAMER, 2013).

As pesquisas de Kuhlmann (2002) sugerem que, em meio às abordagens sobre a educação assistencialista, que menosprezava as crianças de baixa renda e que era compatível com a classe social. Evidencia-se que a dicotomização das creches, de modo que a educação da criança pobre não possuía a mesma atenção que as da alta sociedade. A preocupação proeminente do Estado era que as instituições pré-escolares de iniciativa privada sedimentassem propostas pedagógicas orientadas para o desenvolvimento e aprendizagens escolares das crianças pequenas. A Constituição de 1988 foi um marco para a educação infantil e impulsionou os debates sobre a definição de um novo caráter que deveria ser dado às instituições de ensino infantil. Até se chegar ao novo caráter dessas instituições, percorreu-se um grande caminho no qual surgiram muitos documentos que modificaram significativamente o olhar para a criança, principalmente no âmbito educacional. O cuidar e o educar se entrelaçam no cotidiano das instituições, e a intencionalidade das atividades planejadas possibilita o desenvolvimento da criança e a observação da individualidade e da singularidade de cada uma (BRASIL, 1988).

2.2 O lúdico como ferramenta de aprendizagem: concepções de ludicidade

Na interpretação de Rogers (2015), o lúdico se faz presente ao acrescentar um item indispensável nas relações sociais, sobretudo no universo infantil, permitindo que a criatividade aflore. À medida que a criança interage com jogos e brincadeiras e com outras pessoas, relações e conhecimentos a respeito do mundo a que ela pertence se consolidam. A escola, em parceria com a família, deve favorecer a iniciativa e liberdade de expressão da criança, favorecendo sua sociabilização com colegas, professores e outras pessoas.

A educação lúdica, na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática, enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de

transformação e modificação do meio. (ALMEIDA, 2004).

Antunes (2014) descreve que a ludicidade é inerente à rotina da educação infantil, visto que favorece a aprendizagem dos alunos. De acordo com Velasco (2015), o lúdico tem sua origem na palavra latina “*ludus*”, que significa jogo. Se esse conceito fosse analisado unicamente com base em sua origem, o termo lúdico se referiria ao ato de jogar e brincar, que acontece vazio de significado. Contudo, o lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano, cuja implicações ultrapassam as demarcações do brincar espontâneo. A análise de Ribeiro (2016) diz que:

O lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade. Através da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante: socializa (p.89).

Evidencia-se, com base em Almeida (2009), que o lúdico e a ludicidade extrapolam a concepção do ato de brincar e do brincar para aprender, uma vez que se compreende que a própria vida já impõe, pelos seus aspectos socioculturais e pelo cotidiano, comportamentos mais abertos, seja no diálogo, nas relações de trabalho ou na escola, como um gesto engajado de vincular saberes à leveza das explicações e manipulações de objetos e meios de aprendizagem, motivadores sem a rigidez que tradicionalmente se aplica aos conteúdos escolares.

O lúdico deve permear a prática escolar, fluindo e manifestando-se na criatividade. Portanto, é necessário que os adultos, pais e educadores tenham convicção e levem a sério a importância do brincar, pois a criança em idade pré-escolar começa a experimentar necessidades, em que os desejos não realizáveis podem ser realizados por meio do brinquedo, como um mundo imaginário, no qual a criança cria e imagina, e ao imaginar ela brinca, pois o brinquedo proporciona a mediação entre o real e o imaginário (VYGOTSKY, 1991).

Em congruência com França e Benício (2021), a ludicidade desenvolve as habilidades socioafetivas da criança, já que ela, quando brinca, aprimora as relações de afeto com o mundo e com as pessoas e objetos que a cercam, tornando-se emocionalmente capaz de aprender a conviver com o outro. É preciso reconhecer o lúdico é fulcral para o desenvolvimento infantil, pois é a partir das atividades lúdicas que esse público consegue construir seu próprio conhecimento e, por conseguinte, aprender de forma mais interativa e prazerosa.

A ludicidade corresponde a um método que beneficia principalmente crianças da educação infantil, por se tratar de uma prática capaz de gerar interesse e motivação apresentando resultados satisfatórios da perspectiva pedagógica (RODRIGUES *et al.*, 2019). No contexto da ludicidade, é relevante salientar que a aprendizagem requer muitas estratégias no processo de ensinar e aprender. Atualmente observa-se a necessidade da participação familiar na rotina escolar, assim como é importante o papel do professor no uso da ludicidade, na medida que ele possa oferecer às crianças interação, aprendizagem e outras possibilidades (MORENO, 2018).

Faria e Dias (2007) enxergam a criança como alguém que aglutina uma cultura rica e diversa. Segundo eles, essa cultura infantil é constituída por ideias, valores, códigos próprios e formas específicas de compreensão da realidade, através das quais a criança não apenas reproduz o mundo adulto, mas o ressignifica e reinventa. De acordo com Hartz

et al. (2012), o brincar é uma extensão do mundo interior da criança, de modo que é através das brincadeiras que ela expressa naturalmente emoção, alegria, tristeza, dúvidas, angústia e incerteza, em um contínuo processo de desenvolvimento de suas habilidades. Zanluchi (2005) justifica que a criança, ao brincar, prepara-se para a vida, pois é através da atividade lúdica que ela estabelecerá contato com o mundo físico e social e compreenderá compreendendo como são e como funcionam as coisas. Assim, destaca-se que quando a criança brinca, parece mais madura, pois entra, mesmo que simbolicamente, no mundo adulto que cada vez se abre para que ela lide com as diversas situações. Para Colchesqui (2015): A brincadeira infantil pode ser definida como a importância do brincar para o desenvolvimento integral do ser humano nos aspectos físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo. Tudo isso se faz necessário ainda sobre a conscientização nos pais, educadores e sociedade em geral quanto à ludicidade que deve ser vivenciada na infância, ou seja, da extrema importância que o brincar tem em uma aprendizagem prazerosa não sendo somente lazer, mas sim, um ato com um fim em si mesmo (p.3).

Conforme Ferreira (2008), é no ato de brincar que a criança desenvolve potencialidades, como analisar, nomear, medir, associar, calcular, classificar, compor, conceituar e criar. O brinquedo e a brincadeira traduzem o mundo para a realidade infantil, aguçando o desenvolvimento da inteligência, sensibilidade, habilidades e criatividade e socialização com outras crianças e adultos. Gomes (2008) explica que o brincar foi, durante um longo período, desvalorizado e destituído de valor a nível educativo, mas, com o passar dos tempos, mudou-se a compreensão a seu respeito e sua importância no processo de desenvolvimento da criança.

O brincar é um processo psicológico de muita importância, pois nele as crianças se desenvolvem, aprendem e se tornam menos dependentes. As brincadeiras proporcionam para as crianças experiências, liberação de energia, expansão de criatividade (SETRA, 2014). Além disso, estimula o desempenho e a liberdade, conquistando a formação de sua identidade, beneficiando o desenvolvimento da curiosidade, da autoconfiança, da linguagem, da autonomia e do pensamento (HARTZ *et al.*, 2012).

Carvalho (2016) sinaliza que, por meio do brincar, a criança viabiliza a construção de um universo próprio que pode ser manipulado e vivenciado a partir da sua realidade e de situações existentes em seu imaginário. A brincadeira se consolida enquanto uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento infantil da autonomia, criatividade, exploração de significados e sentidos, atuando, também, na capacidade de imaginar e representar, articulada com outras formas de expressão.

Na perspectiva de Fontana e Cruz (1997), a brincadeira é uma expressão inerente à criança e é substancial que ela esteja vigente na instituição de ensino desde a educação infantil, a fim de que o discente possa se desenvolver por meio de atividades lúdicas, tais como os jogos, as brincadeiras e a música, ou seja, práticas que sustentem a autenticidade da criança. Ao substituir um objeto por outro, a criança opera com significado das coisas e dá um passo importante em direção ao pensamento conceitual.

Consoante Fernandes (2011), é na infância que as crianças começam a descobrir o mundo ao seu redor, onde a curiosidade toma conta, desenvolvendo suas características, habilidades e conhecimentos. Desse modo, o brincar está associado a diferentes descobertas, as quais, ao fazerem parte da rotina diária da criança, contribuem com o processo de aprendizagens psicomotor, afetivo e social. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) disserta que:

É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio (p.40).

Em linha com Colchesqui (2015), as crianças experenciam, por meio de jogos e brincadeiras, momentos de diversão, reflexão, curiosidade e aprendizado, favorecendo a socialização e o desenvolvimento. Silva et al. (2018) enfatizam que, quando a criança está inserida num ambiente divertido, facilita-se o processo de aprendizagem, assimilação de conhecimentos, convívio social e interação. Para Vygotsky (1991) “[...] a brincadeira cria as zonas de desenvolvimento proximal e que estas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil” (p.52).

2.3 Atuação pedagógica e uso do lúdico na educação infantil: práxis pedagógicas frente à ludicidade como ferramenta de aprendizagem

Em concordância com Lima (2021), a educação infantil é a primeira etapa da educação básica oferecida em creches e pré-escolas, cujos espaços institucionais não domésticos constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade em período diurno, com jornada integral ou parcial. Deve-se assegurar que o educar e a aprendizagem venham através de atividades lúdicas, visto que essa etapa do ensino é primordial para a socialização das crianças, com a construção da sua identidade e do seu desenvolvimento. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) expõe seis eixos fundamentais para a aprendizagem, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer.

A aprendizagem é um processo associado ao desenvolvimento pessoal, onde são adquiridos ou modificados comportamentos, habilidades, conhecimentos e valores. Através de experiências, observações e raciocínios, diversos estudos demonstram relevância na parceria família e escola é fundamental para esse processo, pois tudo se inicia com a família para ser complementado pela escola que é um ambiente rico, em estímulos e exemplos fundamentais para o processo de aprendizagem na trajetória escolar (FOLQUITTO, 2018).

Como de Lira Marques (2019), quando se considera que os pilares educacionais das crianças serão desenvolvidos durante os seus primeiros anos de vida por meio das suas vivências e interações com o meio social de que faz parte, a aprendizagem através do lúdico se destaca por representar um válido instrumento que, aliado ao modelo tradicional, fomenta o engajamento desses alunos. É através da utilização de metodologias diversas que eles têm a oportunidade de se sentirem ativos no mundo e exercitarem, de maneira prática, os conteúdos abordados em sala de aula, com o intuito de estimular a criatividade, criticidade e imaginação. Para Salgado e Souza (2012):

O professor deve considerar em suas práticas os conhecimentos prévios das crianças, o que implica utilizar alguns instrumentos metodológicos que favorecem essa investigação, iniciando pela observação cuidadosa delas, sendo que, quanto menores forem, mais atento deve estar o professor, visto que não

se comunicam verbalmente (p.23).

Em conformidade com Silva *et al.* (2018), o educador tem um papel indispensável no desenvolvimento de atividades lúdicas na sala de aula, devendo desenvolver estratégias diversificadas, a fim de fomentar, nas crianças, o interesse em participar das brincadeiras, que não podem ser, em qualquer circunstância, enfadonhas para esse público. Essa interação entre o professor e o ambiente lúdico criado é, no momento da aula, determinante para colaborar com o crescimento pessoal e cognitivo dos alunos.

A ludicidade quando aplicada em sala de aula muda os espaços de ensino e os faz pensarem no conhecimento vivido pelos próprios alunos, construído coletivamente ou individualmente para tornar a criança protagonista de sua história, sendo ela principal responsável pela construção de sua identidade, possibilitando dentre outras coisas o despertar para aprender (LINS, 2021). Brincar é aprender, por isso, para Alexandre (2009), “[...] não existe brincadeira sem aprendizagem: por tudo que se conhece hoje sobre a mente infantil, não mais se dúvida que é no ato de brincar que toda criança se apropria da realidade imediata, atribuindo-lhe significado. Jamais se brinca sem aprender” (p.31).

Nos ambientes escolares, constata-se que as crianças que participam de momentos lúdicos se desenvolvem de maneira mais espontânea e ativa. Aos educadores cabe o papel de mediar o saber, levando e conta o desenvolvimento de cada aluno e seu nível de aprendizagem, respaldando o estímulo à imaginação, autonomia, socialização e produção do conhecimento. Ao oferecer à criança o lúdico, o professor ensina regras, por meio das quais será possível aprender a interagir, dividir e expor seus pensamentos, dando-lhe liberdade de apresentar o que imagina e cria em suas mentes, externando o que pensa e respeitando seu tempo e habilidades (MENEZES, 2019).

Dito isso, Alexandre (2019) acrescenta que, quando a aprendizagem envolve jogos e brincadeiras no ambiente escolar, o aluno fica mais interessado no conteúdo e, ao mesmo tempo em que brinca e se diverte, aprende, avança, conhece e descobre novas perspectivas. Ao adentrar efetivamente nesse contexto, nota-se que a ludicidade potencializa as possibilidades para que a criança aprenda e desenvolva, no âmbito da alfabetização, habilidades de leitura e escrita.

Os estudos de Lins (2021) orientam que a ludicidade desempenha um papel crucial na alfabetização de crianças, pois possibilita uma aprendizagem prazerosa, criativa e plena de significado na sala de aula, no entanto cabe ao professor empregar essa estratégia metodológica para incitar a construção de saberes de forma dinâmica, no contexto de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças. Nesse caso, é interessante que o docente tenha a iniciativa de pesquisar atividades que possibilitem uma interação acessível, inclusiva e potencializadora da aprendizagem.

O docente, responsável pela sistematização desse processo, pode oportunizar às crianças uma forma dinâmica e prazerosa de aprender, pois a educação pela via da ludicidade propõe um aprender brincando, inspirando em uma concepção de educação para além da instrução, ou seja, para a autonomia do aprendiz. A prática pedagógica através da ludicidade pode proporcionar o desenvolvimento de atividades que estimulem o raciocínio lógico, a criatividade e o crescimento pedagógico de forma mais significativa. O uso do lúdico pode permitir um trabalho pedagógico que possibilite a produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento, brincando a criança aprende novos conceitos, adquire informações e tem um crescimento saudável (ALVES; TEIXEIRA, 2022).

Em harmonia com Friedmann (2012), é importante que o educador esteja atento e observe o desenvolvimento de cada atividade lúdica que ele propor ao aluno, fazendo um

diagnóstico individual ou em grupo para descobrir em qual etapa de desenvolvimento se encontra a criança, sempre com o intuito de estimular o desenvolvimento e promover a aprendizagem por meio do brincar. O educador da educação infantil tem como base o ensinar por meio da ludicidade, propiciando ao aluno uma aprendizagem significativa e que concorra para que os objetivos sejam alcançados com êxito. O ambiente escolar deve estar preparado para oportunizar e viabilizar esse acesso para que a criança crie experiências e para uma exploração ativa do educando.

Desempenhando assim as atividades que estão no seu dia a dia (VYGOTSKY, 1991). A escola é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isso, é necessário encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas – ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender – e psicológicas – contribuir para o desenvolvimento da subjetividade para a construção do ser humano autônomo e criativo, na moldura do desempenho das funções sociais (FORTUNA, 2019).

Tal como relata Fortuna (2019), os jogos e brincadeiras ensinam a revolucionar a educação, mudar de posição, tentar de novo, ousar nova jogada, confiar no parceiro, superar limites, deixar-se levar, inebriar, não querer parar. Para além disso, é possível que o professor aprenda mais com o jogo do que o próprio aluno, pois encontra no brincar um novo paradigma para a relação pedagógica e até para a relação com a vida. Zago (2010) reflete sobre como o trabalho escolar, quando fundamentado na dimensão lúdica, cria possibilidades para que estudantes e professores criem situações significativas de aprendizagem, das quais fazem parte o desafio, a troca de ideias e a aceitação do erro como uma hipótese que precisa ser refeita e aprimorada. Apesar dos indiscutíveis ganhos atribuídos à abordagem lúdica, Modesto e Rubio (2014) frisam que há educadores que sentem dificuldade em perceber a real utilização e importância da ludicidade no processo ensino-aprendizagem. Cabe, portanto, reforçar que é por meio da ludicidade que acontece o desenvolvimento das competências de aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer; desenvolvendo o companheirismo. É através do lúdico, também, que as crianças aprendem a aceitar as perdas, criar e verificar hipóteses, explorar sua criatividade e possibilitar o exercício de concentração, atenção e socialização.

3. CONCLUSÃO

A presente pesquisa permitiu concluir que as últimas décadas têm sido de preocupação para os profissionais da educação infantil quanto às lacunas no uso de metodologias didáticas em sala de aula. Hoje, novos métodos e abordagens são utilizados, no processo de ensino-aprendizagem, no esforço de estabelecer meios mais eficazes de fazer com que os alunos aprendam e, principalmente, consigam organizar, representar e explicar simbolicamente a realidade, as experiências humanas e os saberes produzidos nas diversas esferas de atuação humana.

O acesso da criança à educação infantil viabiliza uma maior assimilação de conteúdos, correspondendo, na esfera pedagógica, a uma parte crucial na vida da criança, plena de significado, aprendido e desenvolvimento. A ludicidade, em especial, torna-se merecedora de destaque por ser um recurso extremamente eficiente durante o processo de ensino-aprendizagem.

É através das brincadeiras que a criança desenvolve suas aprendizagens e percepções, cuja imaginação se fortalece e retrata o universo social que a cerca, bem como os aspectos de conduta que lhes são pertinentes. A criança que brinca está não só explorando o mundo

ao seu redor, mas também comunicando sentimentos, ideias, fantasias, intercambiando o real e o imaginário nesse espaço chamado brincadeira e que será o de suas futuras atividades culturais.

A ludicidade é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem, envolvendo complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia. Essas estratégias lúdicas fomentam uma nova perspectiva de relação com o mundo, distanciando a criança da realidade a que pertence, ainda que nela se referencie. A brincadeira é medular para o desenvolvimento infantil, na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados.

O ambiente da educação infantil deve ter, portanto, um repertório lúdico vasto e rico em recursos pedagógicos em prol da aprendizagem. Seja na leitura, nos jogos e nas suas regras e no faz de conta, educadores e pais, que são sujeitos participativos e produtivos deste processo, têm a incumbência conduzir as atividades lúdicas rumo à evolução das crianças, a fim de que elas se situem enquanto construtores de sua história, assimilem os saberes e se desenvolvam nos níveis afetivo-cognitivo-social.

A educação infantil, por ser uma das principais etapas do desenvolvimento da criança, deve oportunizar ao aluno atividades que desenvolvam suas habilidades motoras, cognitivas e sociais, correlacionando-as com o seu dia a dia. Ao promover, mediar e orientar as aprendizagens através de uma relação de reciprocidade e respeito, em que esses alunos, que se encontram em uma fase tão peculiar, sejam tratados como pessoas, o professor os estimula a buscar a autorrealização através da brincadeira.

Nesta perspectiva, vê-se que a brincadeira é uma atividade que tem um valor educacional intrínseco, o que justifica sua utilização no processo de ensino/aprendizagem: Hoje, o brincar, no processo de ensino-aprendizagem, estabelece meios mais eficazes de fazer com que os alunos aprendam e, principalmente, consigam organizar, representar e explicar simbolicamente a realidade, as experiências humanas e os saberes produzidos nas diversas esferas de atuação humana.

Referências

ABRAMOVICZ, A. **Panorama Atual da Educação Infantil:** Suas temáticas e políticas. In: ABRAMOVICZ, A.; HENRIQUES C. A. (Orgs). Educação Infantil: A Luta Pela Infância. Campinas: Papirus, 2018.

ALEXANDRE, BO. **A importância da ludicidade no processo de alfabetização.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Morrinhos, Goiás, 32 f., 2019.

ALMEIDA, P de. Educação lúdica. São Paulo: Loyola, 2004. ALMEIDA, A. **Ludicidade como instrumento pedagógico.** CDOF, Belo Horizonte, jan./2009. Disponível em: <https://www.cdof.com.br/recrea22.htm>. Acesso em: 23 out. 2023.

ALVES, MSA; TEIXEIRA, VRL. **A importância da ludicidade no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.** Id on Line Rev. Psic., v.16, 63, p. 596-610, 2022. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 29 out.2023.

ANDRADE, LBP de. **Educação infantil:** discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ANTUNES, R. **O Lúdico e a aprendizagem.** São Paulo. Versus. 2014 ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução de Dora Fl askman. 2. Ed. [Reimpre.]. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BASTOS, SEB de. **Notas sobre o trajeto da educação infantil aos dias atuais.** Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Graduação em Pedagogia), 37 f., 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/>

bitstream/123456789/3067/1/Monografia%20Sabrinna%20Evellyn.pdf. Acesso em: 12 set.2023.

BERNARTT, RM. **A infância a partir de um olhar sócio-histórico**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 9., 26 a 29 out. 2009. Anais. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2601_1685.pdf. Acesso em: 26 ago.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum: Educação é a Base**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc20dezsite.pdf>. Acesso em: 01 nov.2023.

CARVALHO, MC. **A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola**. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação, especialização em Administração Escolar e Administração Educacional) - Universidade Fernando Pessoa, Porto, 145 p., 2016.

CASTRO, M. **Noção de criança e Infância: diálogos, reflexões, interlocuções**. Anais do seminário do 16º Cole. UFF. Rio de Janeiro/RJ, 2010.

COLCHESQUI, MNC. A importância do ato de brincar na educação infantil. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**, v. 25, p. 1-15, 2015.

CORTEZ, CZ. **As representações da infância na idade média**. Anais da x jornada de estudos antigos e medievais. Universidade Estadual de Maringá, 2011.

FARIA, VLB de; DIAS, FRT de S. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

FERRAZ, S et al. **Educação no século XVIII**: Com apresentação da Casa Pia e Colégio dos Órfãos de São Joaquim. AdonaiMedrado.Pro.Br, 30 de jun de 2008. Disponível em: https://www.adonaimedrado.pro.br/principal/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=97. Acesso em: 20 set.2023.

FERREIRA, RGA. **Importância de Brincar na Educação Infantil**, 2008.

FOLQUITTO, CT. **Teorias de ensino-aprendizagem na educação infantil**. Senac. 9788539621613. p. 268, 2018. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=4mV2DwAAQBAJ&dq=Teorias+de+ensino+pre+ndizagem+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil&lr=&hl=ptBR&source=gbs_navlinks_s. Acesso em: 24 out.2023.

FONTANA, R; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Atual, 1997.

FORTUNA, T. **Em busca da pedagogia lúdica**: Como brincam os professores que brincam em suas práticas pedagógicas?.Revista Eletrônica Ludus Scientiae, Foz do Iguaçu, v. 03, n. 01, p. 01-19, jan./jul. 2019.

FRANÇA, ZT; BENÍCIO, ER. **A importância do lúdico na educação infantil**. Instituto Federal Goiano, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2945/1/ARTIGO%20FINAL%20TC%20C.pdf>. Acesso em: 28 out.2023.

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

FROEBEL, F. **A educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

GOMES, BP. **A importância do brincar no desenvolvimento da criança**, 2008. Disponível: <http://aconversa-compais.blogspot.com.br/2008/03/importancia-dobrinhar-no.html>. Acesso em 18 out.2023.

GUIMARÃES, CM. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, set./dez. 2017.

HARTZ, A et al. A importância do brincar no ensino fundamental: crianças em fase de alfabetização. **Revista Conhecimento Online**, v. 1, 2012.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2013

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LAKATOS, EM; MARCONI, M. **A Metodologia Científica**. 4 ed São Paulo: Atlas, 2006.

LIMA, IA. **Contribuições da Literatura para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil em consonância com a BNCC**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11896/1783>. Acesso em: 24 out.2023.

LINS, LS. **A ludicidade no ensino remoto:** contribuições ao processo de alfabetização de crianças do 1º ano de uma escola pública do município de ParintinsAM. Universidade Federal do Amazonas (Curso de Pedagogia), 32 f., 2021. Disponível em: https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/6051/4/TCC_LeiaLins.pdf. Acesso em: 30 out.2023.

MACIEL, FIP et al. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:** orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MAIA, AC. **O processo histórico de valorização da infância na passagem para a modernidade.** Universidade Federal de Goiás (Graduação em Pedagogia), 46 f., 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/04934ff9-d524-4db7-b1b2-f4db488ee9a3/content>. Acesso em: 12 set.2023.

MENEZES, R de S. **A ludicidade como recurso metodológico na educação infantil:** Análise do CMEI Primeiros Passos, em Itaituba- Pará. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Itaituba. ITAITUBA, 2019. Disponível em: < <http://www.faculadadedeitaituba.com.br/pdf.php?id=118&f=TCC%20-okkRaimundinha%20docx.pdf>>. Acesso em: 01 nov.2023.

MERISSE, A. **Lugares da infância:** reflexões sobre a história da criança. São Paulo: Arte e Ciência, 1ª ed, 2004.

MODESTO, MC; RÚBIO, J de AS. A importância da ludicidade na construção do conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v.5, nº1, 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Monica.pdf. Acesso em: 03 nov.2023.

MORENO, GL. A relação escola-família e a organização do trabalho pedagógico na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 13(3), 1187- 1203, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n3.2018.9778>. Acesso em: 27 out.2023.

NASCIMENTO, ECM do. **Processo histórico da educação infantil no Brasil:** educação ou assistência? EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação, ISSN 2176-1396. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015.

PEREIRA, MC. A Pedagogia de Froebel para a educação infantil: desenvolvimento, linguagem e amadurecimento da criança. **Educação Básica Online**, v.1, is.2, maioago., p. 1-6, 2021.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da Infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

RIBEIRO, NM. **A evolução da comunicação na criança.** Belo Horizonte. Imprensa Oficial, 2016.

RODRIGUES, EN et al. O Brincar e o aprender na educação infantil. **ID on line Revista de Psicologia**, 13(43), 187-196, 2019. Disponível em: < <https://doi.org/10.14295/online.v13i43.1520>>. Acesso em: 27 out.2023.

ROGERS, VLB. **Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação.** Rio de Janeiro. Sprit, 2015.

SALGADO, RH de S, SOUZA, RS. **Metodologia e prática do ensino de educação Infantil.** jun. de 2012. Disponível em: <http://www.unisa.br/conteúdos/9678/f39080956/apostila/apostila.pdf>. Acesso em: 26 out.2023.

SCHUELER, AA. **Associação Protetora da Infância Desvalida e as Escolas de São Sebastião e São José:** Educação e Instrução no Rio de Janeiro do século XIX. In: MONARCHA, Carlos (org.). Educação da infância brasileira (1975-1983). Autores Associados: Campinas, SP, p. 156-184, 2011.

SETRA, LD. **Jogos e brincadeiras na educação infantil: um olhar metodológico sobre o processo de alfabetização com ludicidade.** Monografia (Pós-graduação em educação) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, 48 p., 2014.

SILVA, EA et al. **A importância do brincar no processo de alfabetização.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em pedagogia), Centro Universitário UNIVAG, 12 p, 2018.

SOMMER, STK. **O brincar na aprendizagem e no desenvolvimento da Criança.** UNIJUI – Universidade Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul. DHE – Departamento De Humanidade E Educação. Curso De Pedagogia. Ijuí, 2014.

VELASCO, CG. **Habilitações e reabilitações psicomotoras.** São Paulo. Harbra, 2015. 38 VEYNE, P. O

28

**A IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS
ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO, COM
FOCO NA GAMIFICAÇÃO: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA A PARTIR DOS ESTUDOS DE
JEAN PIAGET**

**THE IMPORTANCE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN THE
TEACHING-LEARNING PROCESS IN LITERACY, WITH A
FOCUS ON GAMIFICATION: A BIBLIOGRAPHICAL REVIEW
BASED ON JEAN PIAGET'S STUDIES**

Emilly Geovanna Ferreira Serejo

Aline Gabriela Arcain Riccetto

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a importância das metodologias ativas, com foco na gamificação, no processo de ensino-aprendizagem na alfabetização, a partir de uma revisão bibliográfica dos estudos de Jean Piaget. Para isso, o artigo explora os conceitos e princípios das metodologias ativas, especialmente a gamificação, como estratégias pedagógicas inovadoras que incorporam elementos de jogos no ensino da leitura e escrita. Além disso, o artigo investiga as contribuições teóricas de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças e sua aplicação no contexto da alfabetização. Por fim, o artigo examina estudos que evidenciam os efeitos das metodologias ativas, com ênfase na gamificação, no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, assim como na eficácia do aprendizado da linguagem escrita. O artigo conclui que as metodologias ativas, com foco na gamificação, são importantes para promover uma aprendizagem mais envolvente, significativa e construtiva na alfabetização.

Palavras-chaves: gamificação; metodologias ativas; alfabetização; Jean Piaget.

Abstract

This article aims to analyze the importance of active methodologies, with a focus on gamification, in the teaching-learning process in literacy, based on a bibliographic review of Jean Piaget's studies. For that, the article explores the concepts and principles of active methodologies, especially gamification, as innovative pedagogical strategies that incorporate game elements in the teaching of reading and writing. In addition, the article investigates the theoretical contributions of Piaget on the cognitive development of children and their application in the context of literacy. Finally, the article examines studies that show the effects of active methodologies, with emphasis on gamification, on the cognitive, emotional and social development of children, as well as on the effectiveness of learning written language. The article concludes that active methodologies, with a focus on gamification, are important to promote a more engaging, meaningful and constructive learning in literacy.

Palavras-chaves: gamification; active methodologies; literacy; Jean Piaget.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é uma etapa essencial no percurso educacional das crianças, na qual elas adquirem as habilidades fundamentais de leitura e escrita. No entanto, muitos educadores enfrentam desafios para tornar esse processo mais envolvente e significativo para os alunos.

Nesse contexto, as metodologias ativas têm ganhado destaque como abordagens pedagógicas inovadoras que promovem a participação ativa dos estudantes em sua própria aprendizagem. Entre essas metodologias, a gamificação surge como uma estratégia promissora, incorporando elementos de jogos no processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, surge o questionamento desta pesquisa, qual a importância das metodologias ativas, com foco na gamificação, no processo de ensino-aprendizagem na alfabetização, a partir de uma revisão bibliográfica embasada nos estudos de Jean Piaget? Para fundamentar esse problema, é necessário considerar o contexto da alfabetização e os desafios enfrentados pelos educadores nessa etapa do desenvolvimento educacional das crianças.

Um dos desafios da alfabetização é manter os alunos engajados e motivados, de modo que possam desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma significativa. Nesse sentido, as metodologias ativas têm se destacado como alternativas pedagógicas capazes de promover uma aprendizagem mais envolvente e significativa.

Diante dessa perspectiva, a presente pesquisa tem como objetivo geral, analisar a importância das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem na alfabetização, com foco na gamificação, a partir de uma revisão bibliográfica dos estudos de Jean Piaget.

Já os seus objetivos específicos busca: a) analisar os conceitos e princípios das metodologias ativas, com foco especialmente na gamificação, no contexto da alfabetização; b) investigar as contribuições teóricas de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças e sua aplicação no ensino da alfabetização; c) examinar estudos que evidenciem os efeitos das metodologias ativas, com ênfase na gamificação, no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças durante o processo de alfabetização; d) avaliar a eficácia das metodologias ativas, com enfoque na gamificação, no aprendizado da linguagem escrita na alfabetização, considerando aspectos como motivação, engajamento e construção do conhecimento.

Para embasar essa análise, foram explorados os estudos e conceitos de Jean Piaget, um proeminente teórico da pedagogia construtivista, conhecido por sua abordagem centrada no aluno e no desenvolvimento de suas estruturas mentais.

A revisão bibliográfica proposta permitiu analisar os princípios e as bases teóricas das metodologias ativas, assim como o papel da gamificação no contexto da alfabetização.

2. METODOLOGIAS ATIVAS E PIAGET: CONTRIBUIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO

As Metodologias Ativas e as teorias de Jean Piaget, psicólogo suíço amplamente reconhecido por seu trabalho a respeito do desenvolvimento cognitivo infantil, têm desempenhado papéis significativos na educação moderna, particularmente no que se refere à alfabetização.

Piaget (1896-1980) foi pioneiro na adoção da perspectiva de que as crianças são aprendizes ativos que constroem seu conhecimento através de interações com o ambiente (Piaget, 1970). Da mesma forma, as Metodologias Ativas enfatizam o papel do aluno como principal agente de seu próprio aprendizado, ao invés de ser apenas um receptor passivo de informações (Freire, 1987). Ambos, portanto, fundamentam a ideia de que os estudantes devem ser incentivados a aprender por meio da exploração, da colaboração e da reflexão crítica.

A Alfabetização, quando inserida em tal contexto, torna-se um processo dinâmico, em que as crianças são encorajadas a relacionar novas informações com as experiências e os conhecimentos prévios. Isso é evidenciado pelo conceito piagetiano de “assimilação” e “acomodação”, que se refere à maneira como as crianças integram novas informações a seus esquemas mentais existentes, ou adaptam tais esquemas para acomodar novos conhecimentos (Piaget, 1952).

A obra de Vygotsky (1896-1934), outro teórico da educação, também registra o valor das Metodologias Ativas e das ideias de Piaget. Vygotsky reconheceu a importância do aprendizado social e interativo no desenvolvimento cognitivo, o que coincide com as diretrizes das Metodologias Ativas (Vygotsky, 1978).

Ao examinar mais profundamente a teoria de Piaget e as Metodologias Ativas, observamos que ambas pressupõem que o conhecimento é construído por meio de processos pessoais e interativos. A teoria de Piaget propõe que o desenvolvimento cognitivo progride por meio de uma série de estágios, desde o estágio sensório-motor até o estágio formal de operações.

À medida que as crianças avançam nesses estágios, suas habilidades cognitivas se expandem e se aprimoram (Piaget, 1952). Isso realça a importância do papel ativo do aluno no processo de aprendizagem e aponta para a relevância do ritmo individual desses alunos na alfabetização, que não é um processo uniforme e que pode exigir diferentes estratégias de ensino de acordo com as peculiaridades de cada criança.

No que se refere à alfabetização, o trabalho de Emília Ferreiro (1985) é particularmente relevante. Ela desenvolveu trabalho substancial na área de psicogenética da língua escrita, ressaltando a importância dos princípios piagetianos e das Metodologias Ativas na alfabetização. Ferreiro (1985) propõe que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e progresso na alfabetização, passando por estágios semelhantes aos descritos por Piaget, porém adaptados para a alfabetização.

As Metodologias Ativas, à luz do trabalho de Piaget e de Ferreiro, sugerem que os professores desempenham mais um papel de facilitadores do que de transmissores de informação. Isso implica em criar oportunidades para que os alunos descubram, explorem e reflitam sobre o mundo ao seu redor, possibilitando-lhes desenvolver e consolidar novos conhecimentos e habilidades.

Outrossim, esses conceitos juntos apresentam uma mudança paradigmática no modo com que a alfabetização é entendida, menos como um ensino formal e mais como uma construção individual e significativa do conhecimento.

Vygotsky (1978), por outro lado, enfatiza o papel do ambiente social na aprendizagem. Sua teoria sócio-cultural do desenvolvimento cognitivo destaca a importância da interação social e da linguagem na aprendizagem e no desenvolvimento. Desta forma, o autor complementa as teorias de Piaget e Ferreiro ao enfatizar o papel das interações sociais nas Metodologias Ativas.

De forma geral, os métodos e estratégias de ensino empregados nas Metodologias

Ativas refletem muitos dos princípios centrais das teorias de Piaget, Vygotsky e Ferreiro. Ao promoverem a autonomia do aluno, fomentando a experimentação e interação significativa com o ambiente e outros alunos, as Metodologias Ativas evidenciam esses princípios em prática.

O intercâmbio dessas ideias oferece uma imagem mais completa da alfabetização efetiva: um processo que envolve tanto a construção ativa de conhecimentos e habilidades pelos alunos quanto a influência significativa do ambiente social e de interações orientadas nesse processo.

Portanto, analisando profundamente as interseções entre as teorias de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Emília Ferreiro e as Metodologias Ativas de ensino, centrando-nos em como essas ideias poderiam ser aplicadas à educação e, mais especificamente, à alfabetização. Foi destacado que as crianças são aprendizes ativas, os arquitetos de seu próprio conhecimento, e que o processo de alfabetização deve respeitar e celebrar essa atividade contínua.

As Metodologias Ativas, como a gamificação, quando implementadas de forma eficaz, oferecem uma abordagem educacional que respeita e nutre o potencial único de cada criança.

3. EFEITOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS, COM ÊNFASE NA GAMIFICAÇÃO, NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, EMOCIONAL E SOCIAL DAS CRIANÇAS DURANTE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

As metodologias ativas marcaram uma revolução na pedagogia moderna, colocando o aluno no centro do processo educativo. Entre essas metodologias, a gamificação tem ganhado destaque. A gamificação se refere ao uso de elementos de design de jogos em contextos não-jogáveis, como a educação (Kapp, 2012).

Pesquisas indicam que a gamificação provoca o engajamento, a motivação e aquisição de conhecimento dos estudantes. Estimula o desenvolvimento cognitivo, auxiliando na resolução de problemas e no pensamento crítico (Kapp, 2012).

Cognitivamente, destacamos aqui a importância das teorias de Piaget. Como o autor apresentou, a criança constrói seu conhecimento por meio de experiências ativas e interativas, e a gamificação oferece um cenário rico para tal exploração (Piaget, 1970).

Emocionalmente, a gamificação incentiva a resiliência, ao permitir falhas seguras e oferecer a oportunidade para tarefas a serem tentadas repetidas vezes até o sucesso ser atingido. Isso pode ajudar a reforçar a persistência e a resiliência nas crianças.

Socialmente, muitas atividades de gamificação envolvem trabalho em equipe e cooperação. Vygotsky (1978), em seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, enfatizou como a aprendizagem é um processo social. Os alunos não só aprendem com o professor, mas também com seus colegas, e a gamificação fornece um perfeito contexto para tais interações sociais.

Durante o processo de alfabetização, a gamificação também promove a motivação intrínseca. O aprendizado torna-se divertido e envolvente, o que pode resultar em melhores resultados (Ferreiro, 1985).

Por fim, a pedagogia do século XXI, por meio da gamificação e outras metodologias ativas, pode abraçar as teorias de aprendizagem de autores como Piaget (1970), Vygotsky (1978) e Ferreiro (1985), ao mesmo tempo em que adiciona um nível de engajamento e in-

teratividade tipicamente reservados aos jogos.

No plano cognitivo, a gamificação aproveita o senso natural de curiosidade das crianças, incentivando-as a explorar, questionar e resolver problemas, em sintonia com as teorias de Piaget (1970) sobre o desenvolvimento cognitivo. Essa abordagem, não só sustenta o aprendizado, como também contribui para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico.

Do ponto de vista emocional, a gamificação promove a motivação intrínseca para a aprendizagem. A sensação de realização derivada do progresso em um jogo pode aumentar a autoestima dos alunos e incentivar a persistência, componentes chave para o processo de aprendizagem (Piaget, 1970).

Socialmente, a gamificação cria uma atmosfera colaborativa. Jogos geralmente exigem que os jogadores colaborem uns com os outros para alcançar objetivos comuns. Isso está em linha direta com a visão sociocultural de aprendizagem de Vygotsky, que enfatiza a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 1978).

No que diz respeito à alfabetização, destacamos o trabalho de Ferreiro (1985), que sugere que as crianças sejam agentes ativos no processo de aprendizagem. A gamificação oferece um ambiente para essa agência, pois permite que as crianças descubram e experimentem a leitura e a escrita de maneira lúdica.

Em síntese, a gamificação, emergindo como uma poderosa metodologia de ensino, parece ter um impacto positivo considerável no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, o que a torna uma adição valiosa ao nosso conjunto de ferramentas pedagógicas, particularmente no contexto da alfabetização.

Por outro lado, Csikszentmihalyi (1990) na sua teoria do “Fluxo” descreve um estado mental em que a pessoa está totalmente imersa na atividade que está realizando.

Este estado de “fluxo” só pode ser obtido quando se enfrenta tarefas desafiadoras, mas com habilidades suficientes para se enfrentar o desafio. De certa forma, a gamificação, quando adequadamente aplicada, pode fornecer esses “desafios equilibrados”, permitindo às crianças experimentar a alegria da aprendizagem e alcançar o estado de fluxo.

Além disso, o teórico da educação Seymour Papert (1980), com sua abordagem construcionista, postulou que as crianças aprendem melhor a partir da experiência ativa e da exploração, uma ideia que combina bem com a gamificação.

Esses autores fornecem um aprofundamento na compreensão da gamificação e de sua utilidade como uma Metodologia Ativa, particularmente em relação ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social durante a alfabetização.

Podemos ainda mencionar o trabalho de Marc Prensky (2001), defensor do uso de jogos na educação. Segundo Prensky (2001), a gamificação pode ajudar a despertar a curiosidade, estimulando a aprendizagem através da intriga e do desejo de explorar. Isso faz da gamificação uma ferramenta poderosa no processo de alfabetização, pois instiga um interesse natural pela leitura e escrita.

Além disso, a gamificação, ao introduzir uma estrutura de recompensas e metas, pode estimular a motivação para aprender, um conceito respaldado na teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985). Isso valoriza o aspecto emocional no desenvolvimento da criança, promovendo tanto a autonomia quanto a competência.

Do ponto de vista social, os insights dos trabalhos de Jane McGonigal (2011) sobre o poder unificador e transformador dos jogos são um complemento valioso a esta discussão. A autora ressalta como jogos podem construir comunidades e estimular colaboração, pon-

tos chaves na teoria de Vygotsky.

Dito isto, e considerando a rica discussão sobre Piaget (1970) que ressaltou a importância das experiências ativas e interativas, podemos concluir que a gamificação, como uma das Metodologias Ativas, é uma abordagem pedagógica que pode auxiliar efetivamente o desenvolvimento cognitivo, emocional, e social de crianças durante o processo de alfabetização.

4. A EFICÁCIA DA GAMIFICAÇÃO, NO APRENDIZADO DA LINGUAGEM ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO, CONSIDERANDO ASPECTOS COMO MOTIVAÇÃO, ENGAJAMENTO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

As Metodologias Ativas, particularmente a gamificação, têm demonstrado considerável eficácia na promoção do aprendizado da linguagem escrita durante a alfabetização. Isso acontece, em grande parte, porque estas estratégias favorecem a motivação, o engajamento e a construção ativa do conhecimento, aspectos fundamentais no processo de aprendizagem.

A gamificação, como explicitado por Prensky (2001), pode tornar o aprendizado mais interessante e atraente, influenciando positivamente a motivação dos alunos. Este elemento de design de jogos aplicado à educação apresenta a vantagem de proporcionar uma experiência de aprendizagem mais envolvente, o que eleva o interesse pela linguagem escrita.

Diversos estudiosos, incluindo Deci e Ryan (1985) em sua Teoria da Autodeterminação, enfatizam que a motivação intrínseca - uma sensação interna de satisfação e realização - impulsiona efetivamente a aprendizagem. A gamificação, ao incorporar elementos como regras, desafios e recompensas, pode cultivar essa motivação intrínseca.

Quanto ao engajamento, estudos de Gee (2007) sugerem que os bons jogos de vídeo, por exemplo, são projetados para aumentar progressivamente o nível de desafio, mantendo assim o jogador engajado. A aplicação desta estratégia de design à educação pode provocar um efeito semelhante, mantendo os alunos engajados no processo de aprendizagem da escrita.

Sob a perspectiva da construção do conhecimento, a gamificação se alinha às teorias de Piaget (1970) e Vygotsky (1978), enfatizando o papel ativo do aluno na aprendizagem e a interação social como meio de desenvolvimento cognitivo.

Adapta-se também aos propósitos de Ferreiro (1985) de tornar as crianças protagonistas de sua alfabetização, permitindo que explorem a escrita de uma maneira lúdica e significativa.

Em síntese, a eficácia das Metodologias Ativas, principalmente a gamificação, no aprendizado da linguagem escrita durante a alfabetização é evidente. Ao focar o engajamento, a motivação e a construção ativa do conhecimento, essa abordagem maximiza as chances de sucesso na aprendizagem da escrita.

A economista e pesquisadora em educação Claudia Costin (2016) destaca a importância do lúdico no processo de aprendizagem, o qual torna a escola atrativa para os alunos e, associando-se às metodologias ativas, envolve-os no processo educativo.

Como parte do lúdico, a gamificação incorpora características fundamentais de jogos, como desafios progressivos, feedback imediato, recompensas e aspectos colaborativos,

tornando o processo de aprendizagem mais motivador e significativo. Esses elementos são particularmente receptivos ao desenvolvimento da linguagem escrita, uma vez que incentivam a experimentação, a curiosidade e a resolução de problemas, associando-se diretamente com os processos cognitivos de aprendizagem detalhados por Piaget (1970).

A partir da perspectiva socio-construtivista de Vygotsky (1978), a gamificação pode também estimular a aprendizagem sociocultural. Nos jogos, os alunos muitas vezes precisam colaborar para resolver problemas, o que pode promover importantes habilidades sociais e linguísticas.

Sob a ótica de Ferreiro (1985), a gamificação alia-se perfeitamente à sua proposta de que as crianças devem ser as protagonistas de seu processo de alfabetização, uma vez que possibilita a elas explorar a linguagem escrita de uma maneira altamente engajadora e contextualizada.

Em suma, a gamificação, sob a égide das Metodologias Ativas, tem se mostrado um instrumento eficaz para o ensino da linguagem escrita durante a alfabetização, pelo seu potencial em aguçar a motivação, promover o engajamento e potencializar a construção do conhecimento.

5. METODOLOGIA

A gamificação na alfabetização permite engajar os alunos de forma ativa e motivadora, transformando o processo de aprender a ler e escrever em uma experiência divertida e desafiadora. Ao seguir essa metodologia ativa de gamificação, os alunos terão a oportunidade de desenvolver suas habilidades de forma mais dinâmica e atrativa, favorecendo o processo de alfabetização e estimulando o gosto pela leitura e escrita. Desta forma, propõe-se os seguintes passos:

- Passo 1: Seleção do conteúdo, neste passo faremos a identificação dos principais aspectos da alfabetização que desejamos trabalhar, como reconhecimento das letras, formação de sílabas, construção de palavras simples, entre outros. Além disso, elaboraremos uma sequência didática com base nos objetivos e conteúdos que serão abordados.
- Passo 2: Definição das regras e procedimentos, neste ponto elaboraremos as regras do jogo, como pontuações, premiações e penalidades. Também, definiremos os procedimentos para participação, como divisão em equipes ou individualmente, frequência dos desafios, entre outros. Ademais, iremos garantir que as regras e procedimentos sejam claros e compreensíveis para todos os alunos.
- Passo 3: Criação dos desafios, é a fase no qual iremos desenvolver uma variedade de desafios relacionados aos conteúdos selecionados, utilizando recursos como jogos online, quebra-cabeças, palavras cruzadas, entre outros e também adaptar os desafios de acordo com o nível de dificuldade e habilidades dos alunos, garantindo que sejam adequados ao processo de alfabetização.
- Passo 4: Apresentação da atividade aos alunos, neste momento iremos introduzir a atividade de gamificação de forma lúdica, explicando as regras e objetivos do jogo, além de, motivar os alunos, enfatizando os benefícios, a diversão que a gamificação traz para o aprendizado da leitura, da escrita, inclusive demonstrando como cada desafio se conecta ao conteúdo trabalhado em sala de aula e como eles irão auxiliar na melhoria das habilidades de alfabetização.

- Passo 5: Execução da atividade, após tudo que foi feito nos demais passos, iremos monitorar o progresso individual dos alunos, oferecendo suporte e feedback contínuo, assim como, estabelecer momentos de reflexão e análise dos resultados alcançados, incentivando a troca de experiências entre os alunos e flexibilizar o ritmo da atividade, permitindo que cada aluno avance conforme seu próprio ritmo de aprendizagem.

5. RECURSOS

- Material didático: livros didáticos ou paradidáticos que abordem a alfabetização de forma lúdica e interativa. Material de apoio, como fichas de atividades, cartões com letras, palavras e sílabas, jogos de encaixe de letras, entre outros.
- Jogos educativos: aplicativos e jogos específicos para a alfabetização, que possam ser utilizados em dispositivos eletrônicos, como tablets ou computadores. Jogos de tabuleiro que envolvam a identificação de letras, sílabas e palavras, promovendo a interação entre os alunos.
- Recursos multimídia: projetor ou televisão para exibir vídeos educativos relacionados à alfabetização. Acesso à internet para buscar recursos online, como atividades interativas, vídeos animados ou plataformas de aprendizado gamificado.
- Material de escrita e leitura: lápis, canetas, borrachas, cadernos e papel suficientes para as atividades escritas. Livros infantis diversificados para incentivar a leitura e estimular o interesse pela literatura.
- Recursos visuais: cartazes, pôsteres ou murais com letras, palavras-chave, imagens relacionadas à alfabetização, que possam ser utilizados como referência durante as atividades.
- Recursos manipulativos: letras e sílabas magnéticas, que possam ser manipuladas pelos alunos para a formação de palavras. Quebra-cabeças com imagens e palavras para promover a associação entre as figuras e seus respectivos nomes.
- Espaço lúdico e acolhedor: um ambiente de sala de aula organizado, com cantinhos de leitura, espaço para o uso de tecnologia e áreas para jogos, que estimule o engajamento e a participação ativa dos alunos.

6. AVALIAÇÃO

Antes de adentrar nos procedimentos e critérios de avaliação do projeto, é imprescindível ressaltar que os critérios de avaliação devem ser comunicados de forma clara aos alunos, para que entendam as expectativas e possam se autoavaliar com base nesses critérios. O *feedback* contínuo e construtivo é essencial para incentivar o crescimento dos alunos ao longo do processo de gamificação na alfabetização.

6.1 Procedimentos e critérios para avaliação do projeto de gamificação na alfabetização

- Avaliação formativa: observação contínua da participação, engajamento e progresso dos alunos durante as atividades de gamificação. Anotações individuais sobre

o desempenho dos alunos, identificando suas habilidades, dificuldades e pontos fortes.

- Autoavaliação dos alunos: incentivar os alunos a refletirem sobre seu próprio aprendizado e desempenho na gamificação. Promover momentos de autorreflexão, em que os alunos possam analisar seus esforços, melhorias e desafios encontrados.
- Avaliação por pares: fomentar a interação e colaboração entre os alunos, de forma que possam avaliar e dar feedback uns aos outros. Estabelecer critérios claros, como respeito pelas regras, colaboração, participação ativa e contribuição para o aprendizado coletivo.
- Avaliação dos desafios e atividades gamificadas: verificar o desempenho dos alunos em cada desafio específico, considerando sua participação, engajamento e progresso. Observar a aplicação dos conhecimentos adquiridos na alfabetização durante os desafios gamificados.
- Avaliação dos resultados: comparar os resultados obtidos pelos alunos antes e após a implementação da gamificação na alfabetização. Analisar a melhoria nas habilidades de leitura e escrita, como o reconhecimento de letras, formação de palavras e escrita correta.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar a importância das metodologias ativas, com foco na gamificação, no processo de ensino-aprendizagem na alfabetização, a partir de uma revisão bibliográfica dos estudos de Jean Piaget.

A partir da revisão realizada, foi possível constatar que as metodologias ativas, especialmente a gamificação, podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa, motivadora e engajadora na alfabetização, respeitando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Além disso, foi possível verificar que a abordagem de Piaget oferece uma base teórica sólida para compreender o processo de construção do conhecimento na alfabetização, bem como para orientar a aplicação das metodologias ativas nesse contexto.

Portanto, conclui-se que as metodologias ativas, com ênfase na gamificação, são estratégias pedagógicas relevantes e inovadoras para o ensino da alfabetização, que podem favorecer o desenvolvimento integral das crianças e a formação de leitores e escritores competentes e críticos.

Sugere-se, como possibilidade de continuidade deste trabalho, a realização de pesquisas empíricas que avaliem os efeitos das metodologias ativas, com foco na gamificação, no desempenho e na satisfação dos alunos na alfabetização, bem como nas práticas e nas percepções dos educadores que utilizam essas abordagens.

Referências

COSTIN, C. **Aprendizado ativo para uma educação transformadora: o papel crucial dos professores**. São Paulo, Instituto Península, 2016.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Flow: **The Psychology of Optimal Experience**. Nova York: Harper & Row, 1990.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior**. Nova York: Plenum,

- 1985.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2007.
- KAPP, Karl M. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. São Francisco: Pfeiffer, 2012.
- MCGONIGAL, J. Reality is broken: **Why games make us better and how they can change the world**. Londres: Penguin, 2011.
- PAPERT, S. **Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas**. Nova York: Basic Books, 1980.
- PIAGET, Jean. **The child's conception of the world**. New Jersey: Littlefield, 1952.
- PIAGET, Jean. **The origins of intelligence in children**. New York: International Universities Press, 1952.
- PIAGET, Jean. **The Psychology of Intelligence**. New Jersey: Littlefield, 1970.
- PRENSKY, M. **Digital game-based learning**. Nova York: McGraw-Hill, 2001.
- VYGOTSKY, Lev S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Massachusetts: Harvard university press, 1978.

29

**MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO PARA
CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE ESPECTRO
AUTISTA**

**LITERACY METHODS FOR CHILDREN WITH AUTISTIC
SPECTRUM DISORDER**

Johiara Maria Rodrigues Gomes

Resumo

O Presente trabalho visa apresentar uma abordagem sobre o processo de ensino/aprendizagem da criança autista na educação infantil. A inserção do aluno com Transtorno do Espectro Autista-TEA em sala de aula do ensino regular sempre foi um grande desafio, circunstância da falta de preparo dos profissionais, o transtorno traz consigo inúmeras especificidades e acarreta muitos prejuízos, que requer aptidão do professor e do espaço em que a criança será inserida. O presente trabalho tem por objetivo analisar as contribuições dos métodos de alfabetização que podem favorecer no ensino e aprendizagem das crianças com autismo. Foi realizada pesquisa através de materiais já publicado na área da pedagogia referente ao tema abordado, os dados foram extraídos de materiais do revistas eletrônicas, além de livros de bibliotecas universitárias sobre o tema abordado do idioma nacional e no período 2000 a 2020. Tendo em vista esse contexto, conclui-se a inclusão escolar é um movimento que gradativamente está adentrando os muros da escola, mas ainda existem muitas barreiras a serem transpostas para que os alunos, de maneira particular os autistas, na sua totalidade, estejam nas escolas comuns e, especificamente, dentro das salas de aula com propostas de atividades adaptadas a cada um.

Palavras-chave: Alfabetização, Métodos Pedagógicos, Inclusão.

Abstract

This work aims to present an approach to the teaching/learning process of autistic children in early childhood education. The insertion of students with Autism Spectrum Disorder-ASD in the regular education classroom has always been a great challenge, due to the lack of preparation of professionals, the disorder brings with it numerous specificities and causes many losses, which requires the aptitude of the teacher and the space in which the child will be inserted. The present work aims to analyze the contributions of literacy methods that can promote the teaching and learning of children with autism. Research was carried out using materials already published in the area of pedagogy regarding the topic covered, the data were extracted from materials from electronic magazines, as well as books from university libraries on the topic covered in the national language and in the period 2000 to 2020. Considering In this context, we conclude that school inclusion is a movement that is gradually entering the school walls, but there are still many barriers to be overcome so that students, particularly those with autism, in their entirety, are in regular schools and, specifically, within classrooms with proposed activities adapted to each person.

Keywords: Literacy, Pedagogical Methods, Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

O Presente trabalho visa apresentar uma abordagem sobre o processo de ensino/aprendizagem da criança autista. A inserção do aluno com Transtorno do Espectro Autista-TEA em sala de aula do ensino regular sempre foi um grande desafio, circunstância da falta de preparo dos profissionais, o transtorno traz consigo inúmeras especificidades e acarreta muitos prejuízos, que requer aptidão do professor e do espaço em que a criança será inserida.

A escolha deste tema busca entender a relevância das ações pedagógicas junto aos alunos autistas que são importantes na rotina da sala de aula, tendo em vista a prioridade no ensino, comunicação e interação dos alunos, e não apenas à presença física, portanto esta pesquisa tem por finalidade de entender que essas ferramentas podem ser trabalhadas no processo educacional.

Diante desse contexto, justifica-se que este trabalho visa compreender que as crianças autistas estão ingressando cada vez mais no ambiente escolar da educação do ensino regular. Porém, as necessidades educativas especiais são as mais diversas e repleta de características que tornam esses alunos um verdadeiro desafio para os educadores.

Nota-se que o autismo é um transtorno psicológico que integra indagações sociais, o emotivo, afeição, cognitivas e motoras. Embora o entendimento desse transtorno possa ser feito por meio de vários questionamentos, para trabalhar de forma correta no ensino aprendizado, isto é, sem causar discriminações e elaborar estigmas, é necessário notar o aluno autista e o seu método único de ensino. Destaca-se o seguinte problema: quais são os métodos de alfabetização no ensino e aprendizagem das crianças autista?

Nessa perspectiva, o objetivo geral do estudo analisar as contribuições dos métodos de alfabetização que podem favorecer no ensino e aprendizagem das crianças com autismo. Além dos objetivos específicos que foram caracterizar o Transtorno Espectro Autista; apresentar as metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem com alunos com autismo. E por fim, identificar o papel do professor frente a inclusão da criança com autismo.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica que foi extraída de matérias já publicadas, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Científica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2000 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos 22 anos, na língua portuguesa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O termo autismo foi cunhado pelo psiquiatra suíço Bleuler em 1911 e popularizado por Leo Kanner em 1943. Em um de seus estudos, Kanner observou que um traço comum entre 11 crianças era uma imobilidade congênita para criar uma conexão emocional, e relações interpessoais relacionadas ao transtorno obsessivo-compulsivo, estereótipos e ecos (ASSUMPÇÃO JR; PIMENTEL, 2000).

Segundo Pereira (2007) Kanner nomeou sua obra “Autismo de Contato Afetivo” em 1943, e o conjunto de sintomas e sinais considerados associados a um determinado transtorno é considerado associado ao fenômeno das doenças específicas da esquizofrenia.

Wolff (2004) aponta para um grande conjunto de pesquisas realizadas 140 anos antes de Kanner. A especulação envolve o autismo, mesmo levando em consideração a possibilidade do Wild Boy, ou o caso de Victor the Boy, também conhecido como o Boy in Aveyron, que foi descoberto como uma criança autista em 1798. Relatos e registros indicam que Victor era gutural, cheirava todos os alimentos e era insensível ao som. Pereira (2007) estão entre esses traços que podem estar associados ao autismo e permitem uma associação.

Segundo Assumpção Jr e Pimentel (2000) Kanner descreveu o autismo em 1943 como uma síndrome distinta e não diagnosticada anteriormente, fortalecendo assim sua base afetiva e afetiva e sua. esquizofrenia. Ao longo dos anos, aprofundou suas pesquisas sobre o tema, acompanhando mais de 100 casos de crianças com autismo.

Apesar dos extensos escritos de Kanner, nenhuma menção foi encontrada a Hans Asperger, um pediatra parisiense que em 1944 relatou quatro casos de psicose autista em crianças e resumiu as características já encontradas em outras crianças.

Segundo Wolff (2004), ao longo dos anos, desde sua descoberta, o tema tornou-se um desafio para médicos, professores e pais, com mudanças de definições, revisão de novos entendimentos, proposição de novas hipóteses e ampliação do que é possível. Comportamentos e atitudes das pessoas com este transtorno.

Segundo Pereira (2007), ao longo dos anos, desde sua descoberta, o tema tornou-se um desafio para médicos, professores e pais, com mudanças de definições, revisadas a partir de novos entendimentos, novas hipóteses sendo elaboradas e ampliadas para uma compreensão do comportamento e atitudes das pessoas com esse transtorno.

Algumas crianças apresentam comportamentos distintos e diferenciados, o que dificulta a conclusão do diagnóstico. Segundo Assumpção Jr e Pimentel (2000), a faixa etária para a descoberta do diagnóstico é em torno dos 3 anos sendo com base das informações clínicas, ou seja, na história da investigação e do comportamento. Portanto, os envolvidos como pais, professores, psicólogos e pediatras precisam estar alertas aos sintomas e o tipo de comportamento nas crianças.

Estima-se que existam entre 1 e 5 casos epidemiológicos de TEA por 10.000 crianças, e esse número deve aumentar à medida que a doença se torna mais conhecida (ASSUMPTÃO JR.; PIMENTEL, 2000). Além da identificação, no entanto, novos métodos e técnicas precisam ser desenvolvidos para que possam se beneficiar do processo inclusivo.

Para a grande maioria dos pais ou responsáveis, é difícil determinar as atitudes e comportamentos de uma criança em primeiro lugar para que dados precisos possam ser fornecidos para identificar barreiras. Nessas questões, as ações dos pais vão superando os preconceitos que são doutrinados e as grandes diferenças que existem entre as crianças com autismo.

Apesar de separados por questões pedagógicas, houve forte correlação entre esses sintomas. O comprometimento imaginário está relacionado à teoria da mente e nada mais é do que uma incapacidade de se colocar no lugar dos outros; interesses restritos e dificuldades de comunicação tornam as pessoas menos sociais, fatores relacionados que prejudicam a interação social e problemas linguístico-pragmáticos (LUDKE, 2011). Segundo Volkmar e Klin (2005):

O diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo, por sua vez, serve basicamente

para descrever e esclarecer alguns aspectos associados ao desenvolvimento da linguagem da criança, situando-a numa categoria de indivíduos sobre os quais uma grande quantidade de informações valiosas foi acumuladas, sobre o curso e prognóstico do transtorno, sobre a resposta aos vários tipos de tratamento e sobre os fatores de risco e proteção envolvidos (VOLKMAR; KLIN, 2005, p.56).

Cada criança que apresenta o diagnóstico do TEA mostra sinais e características distintas, mas alguns deles apresentam comportamentos, como motores ou verbais repetitivos, preservar a rotina das pessoas com quem convivem, controle digital persistente, olhar fixo, insistir em fazer a mesma tarefa de rotina, interesse e sensibilidade sensoriais, dentre outras características mais presentes nas pessoas com TEA.

Mesmo com os progressos associado aos estudos do TEA, ainda não é possível comprovar um motivo consciente pelos atributos do transtorno e pelo crescimento do mesmo, o qual se comporta, portanto, como um resumo de causas, pois segundo o conhecimento que se sabe sobre o TEA se mostra com uma relação de fatos biológicos e ambientais, como descrito na figura 01, as principais características

Outros sintomas que levam ao afastamento e dificuldade de interação social estão relacionados à hiperatividade, desatenção, agressividade e comportamentos automutilantes que geram medo e insegurança no outro parceiro (que não tem o mesmo comportamento). Por muito tempo, as escolas enfatizaram que esses sintomas são impossíveis de entrar e permanentes. Outra dificuldade notada e manifestada nos primeiros anos de vida é a dificuldade em estabelecer relações sociais (BANDEIRA, 2017)

Os aspectos apresentados podem variar de maneira interdependente, ou seja, uma criança pode apresentar comprometimento grave na interação social e no âmbito comportamental ser diferente. As crianças diagnosticadas com TEA, apresentam esses três fatores como principais características, sendo eles: comunicação, interação social e comportamento.

De acordo com Assumpção Jr (2017) existem duas razões principais pelas quais as crianças com autismo têm dificuldade de socialização, entre elas:

...um déficit em ver os outros como pessoas com seus próprios sentimentos, pensamentos, desejos e intenções, que chamamos de teoria da mente; e um grave déficit na capacidade de pensar abstratamente, sentindo e simbolicamente” (ASSUMPÇÃO Jr., 2017, p. 7).

A maioria das pessoas com TEA tem dificuldade em interagir com os outros, também são severamente incapazes de compartilhar sentimentos, gostos, emoções e têm dificuldade em distinguir os outros.

Pereira (2007) explica que além de comportamentos sociais isolados ou inadequados, falta de contato visual, dificuldade em participar de atividades em grupo, expressões emocionais inadequadas, apatia emocional e falta de empatia social ou emocional, existem conceitos que se pode citar para justificar essas dificuldades de conexão social.

Lacônica (2002) também afirma que todas essas particularidades de sentir o mundo e ver os outros acabam por refletir amizades com colegas e parentes da mesma idade ou parentes próximos, que também podem não compartilhar suas experiências e sentimentos ou com outros, colegas ou parentes.

Segundo Afonso (2014), uma possibilidade e positiva que tem sido apontada é a intervenção (em alguns casos) com a ajuda de especialistas como psicólogos, professores,

médicos e familiares para obter o diagnóstico das crianças. e engajamento. A intervenção precoce e organizada pode levar a resultados benéficos para a criança e todos que convivem com ela.

A comunicação é uma das maiores dificuldades que as crianças com autismo enfrentam. Pode aparecer verbalmente e não verbalmente em vários graus e formas. As formas não verbais podem incluir gestos, expressões faciais, linguagem corporal e fenômenos de entonação verbal (PEREIRA, 2007).

Pode haver situações em que as crianças não tenham linguagem e várias dificuldades de comunicação. Em alguns casos, estabelecem comunicação por meio de placas de comunicação ou escrita. Demonstrar que não estão fisicamente isolados, mas envolvidos em atividades que se desenvolvem com eles ou se aproximam deles.

Conforme Afonso (2014) em outros casos, quando têm linguagem falada, muitas vezes a descrevem por meio de gírias, ecos, inversões de pronomes, prosódia anormal, entonação monótona, evidências há muito consideradas de crianças com autismo com dificuldade de interação e compreensão de comportamentos o ambiente em que ele se conecta.

A maioria das crianças com esse transtorno apresenta ecolalia, que podem ser caracterizados de duas formas, ecos imediatos, quando a criança repete o que foi dito, ou ecos tardios, quando a criança repete frases ou palavras ouvidas dias ou horas atrás. Ao copiar frases ouvidas de outros, para alguns autores, mostra que não conseguem estabelecer uma comunicação voluntária e metódica. Lamônica (2002) pressupõe a necessidade de um processo de intervenção.

...por sua desvantagem nas habilidades sociais, é preciso proporcionar períodos de interação durante os quais esforços especiais devem ser feitos para facilitar a reciprocidade em crianças com autismo, promovendo assim a comunicação social (LAMÔNICA, 2002 p.5).

No entanto, com o passar dos anos, um número considerável de pessoas com TEA ainda não se comunica verbalmente, possivelmente por não encontrar a possibilidade de estabelecer uma comunicação efetiva com as pessoas próximas. Em outros casos, desenvolvem uma linguagem infantil diferente das outras crianças.

Embora os autistas tenham linguagem, ela tem certas características da linguagem infantil. Em bebês, esses traços desaparecem rapidamente à medida que a linguagem evolui, enquanto em crianças com autismo esses traços geralmente persistem ao longo da vida (AFONSO, 2014, p.20).

Em uma sociedade que entende a comunicação verbal como expressão de inteligência e potencialidade, as crianças com TEA acabam tendo dificuldade em expressar seus desejos e anseios. Essa dificuldade deve ser observada com atenção na educação infantil.

As crianças na educação infantil são frequentemente envolvidas em atividades divertidas, brinquedos, música e movimento físico. Crianças com TEA apresentam dificuldade em mudar sua rotina, trocar brinquedos e realizar atividades rítmicas nos primeiros anos de vida. Apresentam apego a certos rituais, rotinas e objetos, e o movimento das peças (rodas e hélices) exerce grande atração sobre eles (PEREIRA, 2007).

Devido à especificidade associada a objetos e pessoas, atividades que exigem imaginação não estão envolvidas em muitos momentos da vida e da educação infantil. Professores, pais e familiares têm a responsabilidade de incentivar e facilitar, na medida do

possível, momentos que contribuam para o desenvolvimento de habilidades.

Com a ajuda dos brinquedos, as crianças podem desenvolver a imaginação, a confiança, a autoestima e a cooperação. A maneira como as crianças brincam revela seu mundo interior. Assim, os brinquedos contribuem para a unificação e integração de personalidades e permitem que as crianças se envolvam com outras crianças. (SANTOS, 2000, p. 159).

Outro comportamento comum em crianças com autismo é o desempenho motor quando estão extremamente excitadas. Normalmente, essas manifestações são agitar os braços, bater palmas repetidamente, girar em círculos, usar a mesma palavra repetidamente e frases. Em alguns casos, identificar e intervir no momento de forma adequada pode ajudar a superar esse comportamento.

O TEA é uma condição permanente, mas quanto mais cedo for feito o diagnóstico e a criança receber atendimento médico, educacional e terapêutico especializado, maiores serão as chances de remissão das manifestações da doença. Nesse sentido, a educação infantil desempenha um papel importante na vida das crianças com deficiência, e ao compreender seus comportamentos e atitudes, e antes de propor ações educativas efetivas, pode ajudar as crianças a se tornarem adultos autônomos e felizes (LAMÔNICA, 2002).

O diagnóstico é importante na vida de uma criança com TEA, pois permite que os profissionais de saúde utilizem métodos de tratamento. Por meio desses métodos, são capazes de tratar crianças com autismo com bons resultados em seu aprendizado parte-se agora para entender as metodologias de ensino com as crianças autistas. Portanto parte-se para o entendimento dos métodos utilizados para o ensino aprendido da criança com TEA

2.2 As metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem com alunos com autismo na Educação Infantil

As escolas devem ser os melhores lugares para serem inclusivas e em benefício de todos, essenciais ao potencial de todos, e devem garantir o acesso e a participação de todas as crianças ao longo do processo educativo. É preciso pensar o aluno sem nenhuma exclusão, repensar a prática docente e considerá-lo em sua situação real, enfatizando suas potencialidades e interesses, ao invés de eliminar suas dificuldades tentando padronizá-lo (MORGADO, 2011).

Diante disto Mittler (2003, p.170) aponta que:

Nosso ponto de partida no caminho para a inclusão deve ser a sala de aula e os professores, que, claro, já dão suporte em sua prática cotidiana. Isso inclui garantir que todos os alunos participem o máximo possível na sala de aula, que tenham a oportunidade de interagir com os professores e entre si e que sejam bem-sucedidos.

Menezes (2012) explica que as crianças com autismo precisam ser incluídas não apenas em um canto isolado como ouvinte, mas também na forma como participam de todos os contextos expostos em todas as situações. Há muitas coisas que um autista pode fazer, principalmente acreditar que tem potencial para aprender, saber que vê o mundo de forma diferente, mas vive no nosso próprio mundo para que não o deixemos ir. Não vá

à escola e o priva de sua vida social. É inapropriado pensar no autismo como algo remoto e fadado ao isolamento nas escolas profissionais.

Morgado (2011) diz que ao ingressar na escola, as crianças com autismo podem apresentar manifestações muitas vezes desconhecidas e/ou novas para os profissionais e podem ter um grande impacto diante dessas situações. Essas manifestações surgem porque é um lugar novo, uma experiência nova que a criança desconhece, e está lhe causando desconforto. No entanto, a escola deve aceitá-lo e acolhê-lo, sabendo que esse momento não é permanente, é apenas uma fase e com o tempo a relação dessa criança vai se modificando.

Na inclusão escolar, as crianças com PDD têm a oportunidade de vivenciar a alternância entre coisas que acontecem da mesma forma e coisas que acontecem de forma diferente a cada dia. Essa alternância permite o acúmulo de experiência, tornando o ambiente social menos imprevisível. O que podemos observar é que, mediada pela escola, a escola é fonte de aprendizagem a partir da experiência situacional social sistemática de modo a ampliar seus recursos para que essa criança se antecipe (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 26).

Na escola, as crianças aprendem por meio de suas interações com seus pares e pela vivência do cotidiano escolar para superar as condições iniciais em que se encontram, podendo, assim, mitigar perdas e aumentar a probabilidade de seu desenvolvimento intelectual.

Em alguns casos, as crianças admitidas nas escolas têm dificuldade em interagir, seguir regras sociais e se ajustar, comportamento que pode ser rapidamente confundido com falta de educação e restrições. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem identificar e caracterizar os autistas. É importante que as escolas saibam distinguir essas crianças e encaminhá-las para profissionais que possam fazer um diagnóstico. Diante do diagnóstico e dos resultados, o professor poderá criar um plano de aula para essa criança que se aproxime da idade global do autismo (MENEZES, 2012).

O foco no desenvolvimento deve abranger todos os envolvidos, incluindo alunos e pais, professores, técnicos e funcionários. Não se trata apenas da aplicação de método ou conhecimento; trata-se de participar de um processo que inclui uma forma de convivência baseada em uma escala de valores derivados de uma filosofia de vida (CUNHA, 2010, p. 122).

Quando se trata de crianças com autismo, o desafio para as escolas é ainda maior, pois a manifestação do comportamento estereotipado dessas crianças é um dos aspectos que tem maior peso na esfera social e se torna uma barreira nas relações interpessoais. Eles e seu ambiente, o que pode impactar na comunicação interpessoal que ocorre em sala de aula (CROCHIK, 2011).

Cunha (2010) diz que ao incluir um aluno com autismo não apenas o torna um ouvinte, mas o mais importante, ele também é um participante da aula em todos os momentos. Essa inclusão é essencial para o avanço do desenvolvimento em qualquer nível, é sempre bem-sucedida e traz benefícios para os alunos e todos em seu ambiente.

A esse respeito Belisário Filho e Cunha (2010, p. 36) explicam que:

É um fator que contribui para o desenvolvimento de atitudes dentro da sala de aula e é projetado para iniciar intervenções formais de instrução que fornecem às crianças referência aos comportamentos de PDD e por meio do

envolvimento dos pares. Por isso, é importante fazer a atividade em duplas ou grupos.

Morgado (2011) diz que as crianças com autismo têm características que afetam a linguagem, interação social e atenção, incluindo hipersensibilidade, movimentos estereotipados e linguagem verbal. Tudo isso impacta no aprendizado e aumenta a necessidade de posturas diferenciadas dos professores. No entanto, o aluno com autismo só vai falar, brincar e aprender sobre coisas que lhe interessam. Portanto, o professor deve desenvolver uma prática pedagógica que auxilie no desenvolvimento desse aluno.

Nesse entendimento, os autores Belisário Filho e Cunha, (2010, p. 36) corroboram:

[...] as intervenções instrucionais devem, inicialmente, se basear em aspectos de ensino e aprendizagem relacionados às áreas do desenvolvimento cognitivo, como familiaridade com o ambiente, melhor compreensão das rotinas escolares, construção de conexões e estratégias de comunicação/antecipação, e destinação para o significado da experiência do ambiente social da escola.

O conhecimento e as informações sobre o autismo são muito necessários nas escolas, pois se todos tiverem esses conhecimentos básicos, poderão ajudar e saber lidar com os alunos autistas no futuro é muito importante saber incluir.

De acordo com Belisário Filho e Cunha (2010, p. 36):

É importante oportunizar situações de interesse que sejam coordenadas com a participação de outros alunos, apresentar atividades que os alunos do PDD precisam para construir relacionamentos e se comunicar com os colegas, evitar agravar prejuízos na área de compartilhamento social e proporcionar os desafios necessários para o desenvolvimento de habilidades nesta área

As atividades complementares que beneficiam as crianças com autismo devem levar em consideração seus desejos, preferências e aspirações, pois cada indivíduo tem uma personalidade diferente e, portanto, deve respeitá-la mesmo que se desenvolva da melhor maneira possível. Entre as atividades úteis podemos citar:

- Brinquedoteca: Oferece oportunidades divertidas de aprendizado para desenvolver seu potencial através da brincadeira;
- Expressão Corporal: Ajudar as pessoas a compreender melhor seus corpos e construir relacionamentos, sejam eles espaciais, temporais ou sociais;
- Natação Especial: Proporciona condições para melhorar a aptidão física, coordenação motora para minimizar as dificuldades;
- Informática: é uma ferramenta que auxilia o processo de aprendizagem por meio de software educacional e da Internet;
- Arte: A arte é uma importante forma de expressão. Vale a pena mencionar que:

As atividades propostas devem ser muito importantes, caso contrário não serão determinantes do equilíbrio físico e emocional; se impostas, prejudicarão não só a motivação para a atividade, mas também a motivação para se envolver em outras situações (CUNHA, 2010, p. 122).

Mittler (2003) afirma que os desafios, inclusive para alunos com autismo, continuam grandes. A maioria dos casos problemáticos está relacionada com a falta de conhecimento

e informação sobre o que é o autismo, falta de uma equipa multidisciplinar para acolher e supervisionar estas crianças, falta de bases de internamento e apoio às famílias, o que também ocorre com frequência. E a desorientação de como incluir esses alunos.

Por meio de um estudo dessa literatura, determina-se a aplicabilidade da terapia ABA na reabilitação de crianças em relação a outras abordagens ou programas como TEACCH e PECS

Existem várias técnicas e abordagens pedagógicas que se mostraram úteis em ambientes de intervenção por meio do processamento e análise aplicada do comportamento, como: a) tentativas discretas, b) análise de tarefas, c) ensino incidental, d) análise funcional (LOCATELLI; SANTOS, 2015).

Como foco deste estudo, a terapia ABA (Applied Behavior Analysis) é um termo derivado do campo científico do Behaviorismo que observa, analisa e interpreta o comportamento humano e sua relevância para o ambiente e a aprendizagem. Surgiu nos Estados Unidos na década de 1960. Esse processo de intervenção teve início com o JABA (Journal of Applied Behavior Analysis), a partir de 1989 com o Behaviorismo baseado em evidências científicas de Burrhus Frederick e Skinner (1994-1990).

Inúmeros estudos na área da psicologia e da educação têm demonstrado resultados promissores no tratamento de crianças com autismo, e esta terapia tem demonstrado grande eficácia. Principalmente quando somado a outras estratégias trazidas por outros métodos. A aplicação dos métodos de terapia ABA exige a plena qualificação dos profissionais que desejam trabalhar em sua aplicação. Este tratamento foi validado no Brasil em 2000. O tratamento com essa terapia é opcional para brasileiros com autismo e, nos Estados Unidos, existe uma lei que torna o tratamento ABA obrigatório para todos os autistas. Infelizmente, este tratamento ainda não é suficiente para todos os pacientes com esta doença.

Outra ferramenta utilizada no processo de ensino é o programa TEACCH (Tratamento e Educação para Crianças com Autismo e Distúrbios Relacionados da Comunicação). Segundo Pereira,

Trata-se de um programa de intervenção terapêutica educacional e clínica que pode ser adaptado ao ambiente para facilitar a compreensão da criança. O método foi desenvolvido pelo Dr. 1966, Eric Schopler e sua equipe da Universidade da Carolina do Norte” (PEREIRA, 2011, p. 23).

O programa apresenta suas técnicas psicoeducativas destinadas a observar e incitar a mudança de comportamento. Baseia-se na adaptação através da organização para construir a independência das crianças

Um sistema de comunicação através de troca de imagens utilizando o método PECS (*Picture Exchange Communications System*). Envolve o desenvolvimento de habilidades de comunicação por meio da escolha de imagens que representem os objetos que as crianças desejam.

Segundo Locatelli e Santos (2015, p. 1), a abordagem do PEC “é um método alternativo de comunicação por meio da troca de imagens que é valioso na vida dos autistas que não desenvolveram a linguagem falada. As ferramentas estão na vida daqueles com dificuldades ou limitações de fala.

“No método TEACCH, o agrupamento das duas teorias descritas acima. Condensa a disposição do ambiente e, junto com ele, identifica estímulos atribuídos à ABA e se co-

munica por meio de imagens do PECS”. Locatelli e Santos (2015). A combinação dessas tecnologias possibilita ao professor traçar o caminho de aprendizagem importante para aquele aluno e, na maioria das vezes, tem que traçar estratégias individualizadas, pois cada autismo é único.

2.3 O papel do professor frente a inclusão da criança com autismo na Educação Infantil

Percebe-se que no contexto das atividades lúdicas infantis, os professores organizam a situação para que o jogo possa ser jogado de diversas formas, proporcionando às crianças a possibilidade de escolher temas, papéis e objetos. Jogue ou governe e construa jogos com colegas para desenvolver suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais de forma individual e independente.

Dessa forma, o professor é o mediador entre o saber e o saber da criança, o organizador do tempo e das atividades apresentadas em sala de aula. Parece que o conhecimento pedagógico envolve o conhecimento curricular, o conhecimento da disciplina e o conhecimento empírico. Conforme destacado na Referência Curricular Nacional da Educação Infantil (2010),

(...) O professor deve ser alguém que conheça sua matéria, matéria e currículo. Além disso, eles devem ter algum conhecimento de ciência e pedagogia educacional e desenvolver conhecimentos práticos com base em sua experiência diária com os alunos (BRASIL, 2010, p. 29).

No entanto, se o professor precisa adquirir conhecimento, se isolado de outros saberes, esse conhecimento por si só não contribui muito para sua atuação, mesmo que o professor seja teoricamente dominante.

Santos (2003) explica que conhecer a conexão entre conhecer e viver pode fazer a diferença nos resultados da sua prática é um fator que pode justificar um bom investimento nessa busca. Este é um desafio para os educadores em processo de formação, mas para eles também são capazes de apresentar atividades e conhecimentos aos alunos para que saibam que a vida está sempre com eles.

Nessa perspectiva, Santos, (2003, p. 12), afirma,

(...) As crianças se moldam por meio da brincadeira, dão sentido ao mundo ao seu redor, expressam seus desejos e medos, experimentam personagens, interação com seus pares e compartilham sua cultura. Peça à criança que olhe para o gráfico ou cartaz e faça o que o professor faz, então observe e ouça.

Nesta atividade, você estimulará a concentração, a fala e a acuidade auditiva, pois essa atividade é uma boa estratégia educacional para crianças pequenas. Portanto, o trabalho direto do professor com crianças pequenas exige que ele seja versátil, manuseando conteúdos de diversas naturezas, desde a atenção básica até conhecimentos específicos em diversas áreas do conhecimento.

Ainda de acordo com Santos, (2003, p. 12),

(...) a aquisição e retenção do conhecimento são atividades que ficam na memória por toda a vida. Como tal, são essenciais para um ótimo desempenho,

melhoria nas tarefas do dia a dia e produtividade.

Os educadores/psicoeducadores precisam saber usar os jogos como ferramenta pedagógica que deve facilitar a aprendizagem significativa e de qualidade para os alunos. No Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (2010), a prova de princípio,

(...) Favoreceram a contribuição para o aprimoramento das habilidades práticas dos educadores da primeira infância, possibilitando aos professores vivenciar experiências que pudessem ser agregadas às atividades propostas, limitando um conjunto de conhecimentos específicos da prática docente (BRASIL, 2010, p. 41).

Além disso, na história do Lúdico no Brasil, conforme relatos de Kishimoto (2013, p. 15),

(...) a tradição e ubiquidade do jogo se baseia no fato de que diferentes povos antigos, como a Grécia e o Oriente, jogavam amarelinha, pipa, pedrinha, e até as crianças de hoje brincam quase da mesma maneira.

Kishimoto (2013) diz que esses jogos são passados de geração em geração através do conhecimento experiencial e permanecem na memória das crianças. Dessa forma, é compreensível que os jogos e brincadeiras utilizados hoje, com algumas modificações e formas de uso, sejam todos decorrentes dos casamentos inter-raciais ocorridos naquele período, mas é impossível dizer exatamente de quem são originários. Vale ressaltar que é o que temos como material importante transmitido de nossos ancestrais e, como tal, precisam ser preservados, acarinhados e usados para educar as crianças na esperança de salvar a história.

Ainda com relação à avaliação dos aspectos correspondentes ao papel do educador, Maluf, (2008, p. 141), comenta,

(...) Ele deve saber desenvolver agilidade, concentração, prontidão de reação e coordenação motora, bem como senso de humor, socialização, expressão física e percepção espacial, pois o brincar é o caminho que se percorre alegremente, expressando o coração.

Como tal, eles são uma ferramenta de conquista admirável para os seres humanos porque capturam a atenção e a curiosidade das crianças. É importante que os educadores escolham diferentes situações para envolver as crianças nas atividades. Ou seja, ajudar na escolha de materiais para o jogo, dar opiniões etc.

Finalmente, para jogos ou brincadeiras, os educadores precisam explicar as regras às crianças de forma muito clara e objetiva. Também é importante ajustar por faixa etária para desenvolver nas crianças hábitos de cooperação, preservação e manutenção de jogos e brinquedos. Estimular a imaginação da criança para que as brincadeiras surjam, se desenvolvam e terminem (WHITMAN, 2015).

Os educadores devem ser facilitadores das brincadeiras, responsabilizando as crianças por suas próprias brincadeiras de forma mais criativa, prazerosa e social no sentido de articular, dirigir e orientar o processo. Portanto, respeite o direito da criança de jogar o jogo querendo ou não (MALUF, 2008).

No entanto, percebe-se que a comunicação não verbal desempenha um papel fundamental nesse processo. No entanto, relatar a importância da atuação do educador no con-

texto das atividades lúdicas com crianças pequenas torna-se fundamental, pois é imprescindível que os professores da educação utilizem o brincar para construir o conhecimento e valorizar a motivação dentro da sala de aula de forma divertida. orientar a construção desse aprendizado. Portanto, para o enfrentamento da ludicidade, os educadores precisam se preparar para tais atividades, pois se trata de um importante recurso metodológico para auxiliar a aprendizagem da educação infantil.

Segundo Kishimoto (2013), ele cita os conceitos básicos que compõem o trabalho docente ao fornecer contribuições relevantes do lúdico para o campo da educação. Posiciona uma perspectiva de construção do conhecimento desde o início do uso de brinquedos e jogos pelas crianças. É importante saber quem é de fato o protagonista da construção do conhecimento. A partir dessa reflexão, os professores precisam investigar, observar e compreender a magnitude e a extensão da alunos autistas, particularidade de fazer recomendações educacionais que atendam às suas necessidades educacionais especiais.

É importante que os professores tenham clareza de que no desenvolvimento do ensino-aprendizagem por meio do uso de brinquedos, jogos e brincadeiras para construção do conhecimento, os educandos seguem os caminhos sugeridos da prática lúdica relacionada ao ensino-aprendizagem. Além disso, fica claro que no processo podem ocorrer estilos de aprendizagem autistas, assim como a não aprendizagem causada pelo desinteresse. Segundo Cunha (2010), um aluno com autismo pode não estar aprendendo corretamente o que está ensinando, mas deve-se analisar se as habilidades de interação, comunicação, cognitivas, motoras e outras foram exercitadas.

Whitman (2015), apresentando a contribuição obtida com a aplicação da ludoterapia em crianças com autismo, fica claro que o brincar abrange também outra área intelectual da psicologia. A abordagem considera o brincar fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças, no entanto, aqui especificamente para crianças com autismo que consideram o brincar desafiador e frustrante, a ludicidade continua sendo um recurso muito valioso, pois auxilia no desenvolvimento sensorial - motor, cognitivo, de linguagem, social e emocional. Ludoterapia inicia um programa lúdico é algo reflexivo e simples, que confere uma intencionalidade aos poucos, pois a brincadeira proporciona à criança momentos de exploração e aprendizado no ambiente escolar, por exemplo: formas de aparecer, saber a diferença do som, gostar e como responder.

Entre outras coisas, esses programas fazem parte da formação educacional de cada criança, incluindo aquelas com autismo. Em ritmos diferentes, as pessoas autistas aprendem a perceber mudanças e persistência na organização de seu ambiente, relacionar causa e efeito e como lidar com certos objetos enquanto brincam. Por meio de atividades divertidas, as crianças com autismo podem desenvolver habilidades, habilidades e potenciais, e também podem aprender brincando com objetos, brincadeiras imaginativas e brincadeiras sociais, que são necessárias para planejar, organizar e construir sugestões de brincadeiras, pois as crianças com autismo podem absorver respostas de atenção, imitação, percepção motora e de linguagem.

Quanto melhor a estrutura da sugestão quando se trata de um exercício divertido, melhor se qualifica como suporte para encontrar a motivação e o desempenho das crianças com autismo. Também é importante organizar o espaço e os materiais lúdicos para evitar distrações dos participantes. ponto relacionado são as rotinas que proporcionam segurança para o ensino e a aprendizagem (WHITMAN, p. 192, 2015).

Segundo Cunha (2016), ao descrever o cotidiano escolar, o comportamento dos alunos autistas como irritabilidade, fuga e desvio pode ser considerado normal, justamente para não implementar o aconselhamento instrucional, o que é essencial. os professores

desencorajam essa forma de expressão, mas a necessária intervenção de forma interessante, atribuída à calma e carinho. É importante ressaltar a importância do educador estar atento ao seu aluno autista, observando atentamente as mudanças comportamentais para investigar e entender o que está causando esse comportamento.

Como resultado da reflexão, ainda que o recurso seja por meio da prática lúdica, a estrutura da sugestão instrucional é como facilitar o ensino e a aprendizagem para crianças com transtornos do espectro autista, pois os professores precisam ter clareza sobre a singularidade e a percepção sensorial, motora, cognitiva linguagem e dificuldades sociais.

O autor Whitman (2015) argumenta que, para auxiliar a prática de ensino, é benéfico destacar três características: objetivos claramente definidos, métodos de entrega de intervenções e materiais didáticos, que permitem que o viés seja associado à ludicidade. A ênfase na inclusão do brincar e do brincar no contexto desse conceito corresponde a intervenções educativas estruturadas que especificam quais habilidades, habilidades e potencialidades são adquiridas pelos indivíduos com autismo.

Do ponto de vista psicopedagógico, descreve o conhecimento e a construção do conhecimento de alunos autistas que são protagonistas de seu conhecimento, por meio do uso de brinquedos, jogos e brincadeiras, em uma intervenção coerente com uma abordagem educacional, pois ilumina diferentes estruturas eixos no processo de aprendizagem, tais como: afetivo, cognitivo, motor e social.

Com base nas necessidades educacionais específicas dos alunos com transtornos do espectro do autismo, recursos didáticos ao incluir conteúdos interessantes nesse processo de construção de conhecimento entendem sua contribuição para a promoção de uma infinidade de conhecimentos que valerão anos (KISHIMOTO, 2013).

A exploração da aquisição de conhecimento bem-sucedida por alunos com autismo começa com a análise de aspectos como parte do processo de escolarização para ampliar o conhecimento e os objetos de conhecimento estruturados a que se referem os brinquedos, jogos e brincadeiras. Para Kishimoto (2013), o primeiro aspecto fundamental é o entendimento de que brinquedos, brincadeiras e brincadeiras não transmitem conhecimentos prontos e acabados, mas sim o inegável potencial didático da intervenção estruturada por meio de objetos.

Obviamente faz parte do mundo do jogo, ressaltando que alguns dos sintomas que desperta nos participantes, como bom humor, positividade, felicidade, desafio, caráter, criatividade etc., são características envolvidas na prática do jogo, como professores/alunos e alunos /alunos não precisam ser passivos, muito menos manter a calma diante desse processo dinâmico de construção de conhecimento para adquirir conhecimento por meio de contribuições interessantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostrou que, no âmbito da educação infantil, é perfeitamente viável e possível uma prática educacional inclusiva que potencialize o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do aluno com o Transtorno do Espectro Autista. Contudo, é indispensável a ação docente na relação com esses alunos. É fundamental que o professor acredite na potencialidade desse aluno, e entenda o ritmo característico da criança com autismo e suas características.

Ressaltou ainda que a inclusão, quanto mais cedo for realizada, favorece mais o desenvolvimento do aluno com autismo. A entrada precoce dessa criança no espaço escolar

comum contribuiu de maneira ímpar para o seu desenvolvimento em todos os aspectos (cognitivo, social, emocional e motor).

Na intervenção pedagógica, percebe-se a relevância da flexibilidade na arte de ensinar e, principalmente, o papel do professor nas mediações necessárias, pensando em estratégias de ensino apropriadas, facilitadoras de contextos inclusivos e que pudessem estimular e contemplar o aluno com autismo e seu respectivo comportamento. Quando o professor conhece seu aluno, consegue identificar e mensurar o que ele sabe e o que ele tem condições de aprender, considerando a diversidade do aprender

Ressalta-se ainda, que a inclusão escolar é um movimento que gradativamente está adentrando os muros da escola, mas ainda existem muitas barreiras a serem transpostas para que os alunos, de maneira particular os autistas, na sua totalidade, estejam nas escolas comuns e, especificamente, dentro das salas de aula com propostas de atividades adaptadas a cada um

Concluindo, acredita-se que o estudo permitiu descrever e compreender algumas interações, ações e intervenções no contexto escolar considerado inclusivo, revelando que crianças com autismo podem aprender de maneira significativa, desde que as práticas pedagógicas sejam apropriadas.

Referências

- AFONSO, S. R. M. **A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo I do Ensino Fundamental:** ponto de vista do professor. 2014, 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.
- ASSUMPÇÃO JR., Francisco B. PIMENTEL, Ana Cristina M. **Autismo Infantil.** In Revista Brasileira de Psiquiatria. Vol 22(supl II), p. 37-39, 2000.
- ASSUMPÇÃO JR., Francisco B. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Infantil.** São Paulo-SP: Lemos Editorial, 2017
- BANDEIRA, D. R., & Silva, M. A. Psicodiagnóstico em casos de suspeita de Transtorno do Espectro Autista. In C. Bosa, & M. Teixeira (Orgs), **Autismo: Avaliação psicológica e neuropsicológica** (pp. 43-62). São Paulo: Hogrefe, 2017.
- BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, v 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar), 2010
- CROCHÍK, José Leon. **Educação Inclusiva e preconceito:** Desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, T. G; GALVÃO FILHO, T A. O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares. EDUFBA: Salvador, 2011.
- CUNHA, N. H. S. **Distúrbios de comportamento.** In: CAMARGOS JR., Walter e colaboradores. Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, brincadeira e a educação.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2013
- LAMÔNICA, D. A. C. **Utilização de variações da técnica do ensino incidental para promover o desenvolvimento da comunicação oral de uma criança diagnosticada autista.** Bauru, USC, 2002. (Cadernos de divulgação cultural)
- LOCATELLI, Paula Borges; SANTOS, Mariana Fernandes Ramos. **Autismo: propostas de intervenção.** Revista Transformar, vol. 8, 2015
- LÜDKE, J. P. R. Autismo e inclusão na educação infantil: um estudo sobre as crenças dos educadores. 2011. 27 f. **Monografia. (Especialista em Psicologia Escolar e Educacional).** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Porto Alegre, 2011.

- LUZ, M. H. S. da; GOMES, C. A.; LIRA, A. Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafios à prática docente. *Educación*, v. XXVI, n. 50, p. 123-142, mar. 2017.
- LYONS & FITZGERALD, M. Asperger (1906-1980), and Kanner (1894-1981), **the two pioneers of autism**. *J. Autism Dev Disor.* 2007
- MALUF, A. C. M. **Atividades lúdicas para Educação Infantil**: conceitos, orientações e práticas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo**: quem ensina e quem aprende? Dissertação de Mestrado, UERJ, 2012
- MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORGADO, Simone Helen Ischkanian. **Autismo e educação**: métodos, programas e técnicas educacionais para autistas. Projeto. 2011.
- PEREIRA, Alessandra Marques. **Autismo Infantil: Tradução e validação do CARS (Childhood autism rating scale) para uso no Brasil**. 2007 Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12936/000634977.pdf> acesso em: 30/11/2015
- PEREIRA, Cyelle Carmem Vasconcelos. **Autismo e família: participação dos pais no tratamento e desenvolvimento dos filhos autistas**. *Revista de Ciência de Saúde Nova Esperança*, vol. 9, n. 2, 2011.
- SANTOS, S. M. P. dos. (Org.). **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e Infância**; um guia para pais e educadores em creche. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SCHWARTZMAN, J. S. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**: guia de orientação professores [livro eletrônico]. -- São Paulo : Memnon, 2014. 1.004,23 Kb ; PDF
- VOLKMAR, F.R., KLIN, A. **Questões na classificação do autismo e afins condições**. In: VOLKMAR, F.R. et al. *Manual do autismo e pervasivo distúrbios do desenvolvimento*, 3.ed. Nova Jersey: John Wiley & Filhos, 2005.
- WHITMAN, Lorna. **The autistic spectrum**. Londres, Constable, 2015
- WOLFF, S. **The history of autism**. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13, 201-208, 2004.

30

**O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO
PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NAS
SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**THE USE OF ACTIVE METHODOLOGIES IN THE TEACHING-
LEARNING PROCESS IN THE EARLY GRADES OF
ELEMENTARY EDUCATION**

Iasmim Kassiane Alves Meireles Aquino

Resumo

O objetivo geral deste estudo é realizar uma revisão sobre o investigar o impacto da implementação de Metodologias Ativas no processo de ensino-aprendizagem nas séries Iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia deste estudo envolveu uma revisão de literatura de pesquisa de caráter quantitativo, que objetiva fazer levantamento de produção referente ao tema, destacando assim, os principais autores: Silva Júnior *et al.* (2019); Bacich, Moran e Hammerschmidt (2018); Aires (2023); Moran e Viegas (2019) entre outros. Assim, destacou-se a importância das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando a necessidade de promover a participação ativa dos alunos, estimular o pensamento crítico, a resolução de problemas e o trabalho em equipe. Os resultados da pesquisa indicam que o uso de metodologias ativas nas séries iniciais do Ensino Fundamental promove uma maior motivação e engajamento dos alunos nas atividades escolares, além disso, observou-se uma melhoria no desempenho acadêmico, uma vez que os estudantes se tornam mais ativos no processo de aprendizagem e desenvolveram habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico. Com base nos resultados, conclui-se que o uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental é uma abordagem eficaz para promover o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos, portanto, a implementação de práticas pedagógicas baseadas em metodologias ativas deve ser incentivada e explorada como uma estratégia para melhorar a qualidade da educação nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-Chave: Metodologias ativas. Aprendizagem. Séries iniciais.

Abstract

The general objective of this study is to carry out a review on and investigate the impact of implementing Active Methodologies on the teaching-learning process in the Early Years of Elementary School. The methodology of this study involved a review of quantitative research literature, which aims to survey production related to the topic, thus highlighting the main authors: Silva Júnior *et al.* (2019); Bacich, Moran and Hammerschmidt (2018); Aires (2023); Moran and Viegas (2019) among others. Thus, the importance of active methodologies in the teaching-learning process was highlighted, highlighting the need to promote the active participation of students, stimulate critical thinking, problem solving and teamwork. The research results indicate that the use of active methodologies in the initial grades of Elementary School promotes greater motivation and engagement of students in school activities, in addition, an improvement in academic performance was observed, as students become more active in the learning process and developed problem-solving and critical thinking skills. Based on the results, it is concluded that the use of active methodologies in the teaching-learning process in the initial grades of Elementary School is an effective approach to promote the development of students' skills and abilities, therefore, the implementation of pedagogical practices based on Active methodologies should be encouraged and explored as a strategy to improve the quality of education in the initial grades of Elementary School.

Keywords: Active methodologies. Learning. Initial series.

1. INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, a busca incessante por estratégias pedagógicas inovadoras que promovam o aprendizado significativo e o desenvolvimento integral dos estudantes tem sido uma prioridade incontestável. No âmbito do Ensino Fundamental, especificamente nas series iniciais, a construção de uma base sólida de conhecimento é fundamental para o sucesso acadêmico futuro e para a formação de cidadãos críticos e competentes.

As metodologias ativas são abordagens de ensino que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, incentivando sua participação ativa, autonomia, colaboração e reflexão crítica, pois representam uma mudança significativa na concepção tradicional de ensino, na qual o professor é o detentor do conhecimento e o estudante é um mero receptor passivo de informações.

Em vez disso, as metodologias ativas promovem a construção ativa do conhecimento, tornando os alunos protagonistas de sua própria jornada educacional e são eficazmente implementadas nas series iniciais do Ensino Fundamental, considerando suas características específicas, desafios e potenciais benefícios.

No contexto apresentado, surge o problema da pesquisa: como o uso de metodologias ativas pode transformar o processo de ensino-aprendizagem nas series iniciais do ensino fundamental?

O referido estudo tem como objetivo geral realizar uma revisão sobre o investigar o impacto da implementação de Metodologias Ativas no processo de ensino-aprendizagem nas series Iniciais do Ensino Fundamental. Para compor o estudo, foram desenvolvidos os seguintes objetivos específicos: conhecer as metodologias ativas de aprendizagem; identificar os desafios enfrentados por educadores ao implementar metodologias ativas nas series iniciais; e refletir sobre a as contribuições das metodologias ativas para o desenvolvimento de competências e aprendizagem dos alunos das series iniciais do ensino fundamental.

A escolha deste tema é motivada pela crescente necessidade de reformulação das práticas pedagógicas nas series iniciais do ensino fundamental. A inserção de metodologias ativas no contexto escolar pode representar uma abordagem inovadora para promover a participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades fundamentais.

Além disso, este estudo contribuirá para a disseminação de boas práticas educacionais, fornecendo insights aos educadores e gestores escolares sobre os benefícios e desafios da adoção de Metodologias Ativas. A pesquisa também poderá servir como base para futuras pesquisas que ajudem o sistema educacional, alinhando-o com as demandas do século XXI.

Esta pesquisa utilizou a revisão de literatura como metodologia de pesquisa de caráter quantitativo, que objetiva fazer levantamento de produção referente ao tema e buscar possíveis reflexões a partir da discussão e resultados obtidos. As bases dados acessadas serão: livros, artigos científicos pesquisados no Google Acadêmico e Revistas Científicas Online que abordam a temática, destacando assim, os principais autores: Silva Júnior *et al.* (2019); Bacich, Moran e Hammerschmidt (2018); Aires (2023); Moran e Viegas (2019) entre outros.

O trabalho foi estruturado em três capítulos para sua melhor compreensão: o primeiro capítulo apresentou conceitos e tipos de metodologia ativas de aprendizagem; o

segundo capítulo mostrou os desafios enfrentados por educadores ao implementar metodologias ativas nas series iniciais. Já o terceiro capítulo apresentou as contribuições das metodologias ativas para o desenvolvimento de competências e aprendizagem dos alunos das series iniciais do ensino fundamental. Nas considerações finais da pesquisa, foram apresentadas as conclusões alcançadas como resposta do objetivo do estudo.

2. METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

Metodologias ativas de ensino são um termo geral se destinam a substituir o método tradicional de ensino no qual um professor fica na frente de uma sala de aula e transmite o material. Os principais métodos alternativos de ensino que são repetidamente descritos em muitos estudos, particularmente no contexto da adaptação dos métodos de ensino ao século XXI, são o aprendizado baseado em projetos, o aprendizado exploratório, o aprendizado colaborativo e a integração de tecnologias no ensino (SILVA JÚNIOR *et al.*, 2019).

Viegas (2019), ensina que a educação e os professores não podem ser pensados sem levar em consideração as tecnologias e o mundo virtual. Vive-se em um ambiente de conexões ilimitadas, em um mundo onde existem fraturas e divisões digitais.

É necessário encarar essas tensões com clareza e coragem: a tensão entre a diminuição da diversidade e a valorização de diferentes culturas e estilos de vida; a tensão entre a diminuição da privacidade e da liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; a tensão entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, tanto humano quanto social (FERNANDES; OLIVEIRA; COSTA, 2020).

A estrutura de aprendizagem em torno de um projeto, segundo Bacich e Moran (2018) permitem que os estudantes trabalhem de forma relativamente autônoma e apresentem um produto ou apresentação realista. O aprendizado baseado no projeto é único, na medida em que o contexto de aprendizado fornece perguntas ou problemas autênticos e práticas de aprendizado, exploração e resolução de problemas do mundo real, em oposição às práticas “escolares”.

Como resultado dessas características, o aprendizado baseado em projetos contribui para uma experiência de aprendizado mais significativa para os estudantes. O aprendizado baseado em projetos é com base no pressuposto pedagógico de que os estudantes precisam de uma oportunidade para configurar o conhecimento, resolvendo problemas reais, fazendo perguntas, projetando e conduzindo pesquisas, coletando informações, processando as informações coletadas, interpretando dados, tirando conclusões e relatando resultados (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014).

A satisfação dessas necessidades dos estudantes lhes permite estabelecer seu aprendizado por motivação interna, assim, compreender melhor o material que está sendo ensinado e obter maior prazer com o aprendizado.

Entretanto, o aprendizado baseado em projetos exige que os professores façam um esforço maior em comparação com o ensino frontal tradicional e, portanto, a aplicação bem sucedida do aprendizado baseado em projetos geralmente ocorre apenas quando os professores recebem apoio suficiente do sistema para integrar o aprendizado baseado em projetos (HAMMERSCHMIDT; AIRES, 2023).

Nesse contexto, é importante conhecer alguns exemplos de métodos ativos para aprendizagem, como apresentado a seguir:

Aprendizado exploratório. A aprendizagem exploratória é uma metodologia focada

no aluno, na qual o aluno é responsável por seu próprio processo de aprendizagem. A base teórica do aprendizado exploratório está na abordagem construtivista que se concentra nos processos experimentais que permitem aos estudantes participar tanto da aquisição como da construção do conhecimento, criando assim um aprendizado mais profundo em comparação com as práticas tradicionais de ensino (SANTOS; COLMAN; MATOS, 2021).

Nota-se que o material de aprendizagem no aprendizado exploratório é organizado em torno de questões e problemas que são relevantes ao assunto a ser ensinado, e requer que os estudantes conduzam a investigação e o aprendizado, enquanto os professores guiam os estudantes em sua investigação e os apoiam durante todo o processo (SOUSA *et al.*, 2019).

Similar ao aprendizado baseado em projetos, o aprendizado exploratório melhora a autoconfiança do estudante como um estudante independente, aumenta o envolvimento do estudante no material que está sendo ensinado e, por sua vez, contribui para estabelecer o aprendizado fora da motivação interna, levando a um aprendizado mais profundo e significativo (MARTINS; FERNANDES; PEREIRA, 2020).

Para Lorenzetti e Silva (2018), a aprendizagem exploratória contribui para desenvolver as habilidades de aprendizagem independente dos estudantes, preparando-os assim para a aprendizagem ao longo da vida. Apesar dos benefícios do aprendizado exploratório, sua implementação é relativamente rara nas salas de aula, principalmente devido às dificuldades dos professores em aplicá-lo devido à falta de treinamento suficiente.

Aprendizagem colaborativa. A aprendizagem colaborativa não é uma ideia nova na educação, mas agora está ganhando um interesse renovado entre educadores e teóricos. O termo aprendizagem colaborativo refere-se a técnicas de ensino nas quais os estudantes realizam as atividades de aprendizagem em pequenos grupos e cuja avaliação da aprendizagem é baseada no desempenho do grupo e não no desempenho individual (BACICH; MORAN, 2018).

O aprendizado colaborativo tem sido empiricamente considerado essencial para as realizações acadêmicas dos estudantes, para o desenvolvimento de suas habilidades sociais e para a melhoria de sua motivação para aprender. A explicação pedagógica para isto é que dentro do grupo cada estudante pode encontrar o papel e a forma de aprendizagem mais apropriada para ele (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2021).

Moran (2015) explica que apesar das muitas vantagens do aprendizado colaborativo, ele não é amplamente aplicado nas escolas e uma das razões é que muitos professores percebem que o aprendizado colaborativo não é mais eficaz do que o ensino tradicional.

Ensino Integrado de Tecnologia. A integração de tecnologias nos métodos de ensino pode ser puramente técnica. Tal integração não constitui um método de ensino alternativo, pois não substitui o método tradicional de ensino frontal, mas no máximo o apoia. Além disso, quando as tecnologias são incorporadas corretamente, a qualidade do aprendizado e a experiência de aprendizagem dos estudantes podem ser melhoradas (SOUSA *et al.*, 2019).

A aprendizagem por meios tecnológicos é mais semelhante à aprendizagem no ambiente da vida real e, portanto, é essencial para a aprendizagem ao longo da vida. Além disso, a incorporação da tecnologia no ensino contribui para melhorar a alfabetização digital dos estudantes e é, portanto, apropriada para desenvolver as habilidades necessárias no século XXI. Os estudantes agora usam computadores e meios tecnológicos na vida cotidiana fora da escola (SILVA JÚNIOR *et al.*, 2019).

Portanto, o uso desses meios também para fins de aprendizagem é percebido pelos

estudantes como mais natural e agradável, o que melhora sua motivação para aprender, semelhante à alternativa apresentada anteriormente como métodos de ensino, o ensino integrado de tecnologia também raramente é aplicado em salas de aula (ARÃO; SILVA; LIMA, 2018).

A razão para a baixa adesão ao uso das TIC pelos professores é atribuída principalmente às atitudes negativas dos professores em relação à tecnologia e ao uso da tecnologia no ensino (SANTOS; COLMAN; MATOS, 2021). Conforme Martins, Fernandes e Pereira (2020) a revisão dos principais métodos alternativos de ensino revela que, embora tem-se um consenso generalizado a respeito de sua vantagem pedagógica, os níveis reais de aceitação e aplicação em salas de aula são baixos, assim, existe baixa implementação de métodos de ensino alternativos, apesar de seus benefícios pedagógicos.

As metodologias ativas são abordagens de ensino que promovem a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem, estimulando o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração e autonomia e como exemplo de metodologias ativas, Hammerschmidt e Aires (2023) apresentam as seguintes:

1. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Os estudantes são apresentados a um problema desafiador e realista, que serve como ponto de partida para a aprendizagem. Eles são incentivados a investigar, pesquisar e colaborar para encontrar soluções, aplicando conhecimentos e habilidades adquiridos. Nessa abordagem, os estudantes se envolvem em projetos significativos e de longa duração, nos quais precisam aplicar conhecimentos e habilidades para resolver problemas reais ou criar produtos tangíveis. O projeto promove a colaboração, a investigação e a autonomia dos alunos.
2. Na metodologia Sala de aula invertida (Flipped Classroom), os estudantes acessam o conteúdo teórico fora da sala de aula, por meio de materiais como vídeos, textos ou atividades on-line. O tempo em sala de aula é dedicado a atividades práticas, discussões e esclarecimento de dúvidas, permitindo uma maior interação entre alunos e professores (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014).
3. Já na aprendizagem Cooperativa, os estudantes trabalham em grupos pequenos, colaborando entre si para alcançar objetivos comuns. Cada membro do grupo é responsável por contribuir de maneira ativa e todos são encorajados a compartilhar conhecimentos, discutir ideias e resolver problemas juntos (MORAN, 2015).

De acordo com Lorenzetti e Silva (2018), com relação ao estudo de caso, os estudantes analisam e discutem situações complexas e reais, geralmente apresentadas na forma de casos. E são desafiados a aplicar conhecimentos teóricos, identificar problemas, propor soluções e tomar decisões embasadas.

Além disso, na aprendizagem por descoberta, os estudantes são incentivados a explorar, investigar e descobrir conceitos por conta própria. O professor atua como facilitador, fornecendo orientações e recursos, enquanto os alunos se engajam em atividades práticas e reflexivas (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2021).

Para finalizar, a metodologia ativa por meio da gamificação, os elementos de jogos são incorporados ao processo de aprendizagem, tornando-o mais envolvente e motivador. Os alunos podem competir entre si, ganhar pontos, desbloquear níveis e enfrentar desafios, o que estimula a participação e o aprendizado ativo (VIEGAS, 2019).

Silva Júnior *et al.* (2019) destacam que cada uma dessas metodologias ativas apresentadas pode ser adaptada e combinada de acordo com as necessidades e objetivos do

contexto educacional, cujo objetivo principal é promover a participação e o engajamento dos estudantes, transformando-os em protagonistas de sua própria aprendizagem.

Assim, o próximo capítulo vai apresentar um estudo sobre os desafios enfrentados por educadores ao implementar metodologias ativas nas séries iniciais.

3. OS DESAFIOS ENFRENTADOS POR EDUCADORES AO IMPLEMENTAR METODOLOGIAS ATIVAS NAS SÉRIES INICIAIS

A introdução de metodologias ativas nas séries iniciais da educação representa um avanço significativo no processo de ensino-aprendizagem, mas também traz consigo desafios particulares para os educadores (FERNANDES, 2021).

Primeiramente, a adaptação ao novo paradigma pedagógico requer uma mudança na mentalidade do educador. Muitos professores estão acostumados com um modelo de ensino mais tradicional, baseado na transmissão de conteúdo, e a transição para métodos ativos exige uma revisão de suas práticas e um investimento significativo em treinamento e desenvolvimento profissional (MOREIRA, 2022).

Castellar (2016), a implementação de metodologias ativas exige um planejamento mais complexo e individualizado, levando em consideração as diferentes necessidades e níveis de aprendizado dos alunos. Os educadores precisam criar atividades desafiadoras e motivadoras que estimulem a participação ativa dos estudantes, o que pode ser uma tarefa desafiadora nas séries iniciais, onde as crianças têm diferentes níveis de maturidade e habilidades.

O papel do professor na sociedade é de extrema importância, uma vez que ele desempenha o papel de ensinar, mas também de aprender constantemente. Ser professor é uma das profissões mais cruciais, uma vez que a maioria das carreiras depende da educação que os alunos recebem (CAMPOS, 2021).

No entanto, ser um educador em uma sala de aula envolve a responsabilidade de oferecer educação de alta qualidade, exigindo competência e formação adequada para fornecer um serviço satisfatório, pois a aplicação de metodologias ativas no ensino remoto exige uma cuidadosa elaboração do plano de aula, que deve incorporar técnicas apropriadas à modalidade a distância (SAMPAIO, 2020).

Mantovani (2019) explica que isso implica a consideração de critérios essenciais, como a comunicação virtual com os alunos, a disponibilização de guias de estudo, atividades avaliativas e a promoção de discussões práticas, esses elementos são fundamentais para manter os estudantes engajados e participativos em um ambiente virtual.

Isso importa que os professores orientem os alunos na realização de pesquisas sociológicas e científicas, introduzindo conceitos, temas, teorias e métodos que ampliem sua compreensão dos fenômenos sociais. A incorporação das tecnologias que os alunos trazem para a sala de aula desempenha um papel central nesse processo, atuando como mediadoras na educação (SILVEIRA, 2016).

Carvalho *et al.* (2021) destacam que um alfabetizador é um profissional do ensino de línguas, o que implica não apenas em dominar técnicas pedagógicas, mas também possuir um conhecimento sólido da língua como meio de comunicação e como objeto de estudo.

No entanto, a realidade atual para os professores não é das melhores, já que a profissão muitas vezes é desvalorizada. Isso pode levar muitos educadores a perderem a motiva-

ção em seu trabalho como uma forma de protesto. Apenas aqueles que persistem na luta diária pela educação de qualidade conseguem manter seu compromisso.

Um dos desafios notáveis enfrentados pelos professores é a indisciplina dos alunos, que muitas vezes perturba o ambiente de ensino, além disso, a falta de interesse dos estudantes em relação aos estudos é um desafio adicional (MARTINS; FERNANDES; PEREIRA, 2020).

Os profissionais de educação precisam lidar com uma ampla gama de perfis de alunos ao longo de suas carreiras, identificando e compreendendo suas dificuldades individuais. O professor não deve ser intimidado por essas dificuldades, mas sim motivado a buscar práticas pedagógicas eficazes que promovam o desenvolvimento intelectual e prático dos alunos (PAIVA *et al.*, 2016).

Em concordância, Moura (2020) demonstra que apesar dos desafios diários, os professores do ensino fundamental, como alfabetizadores, desempenham um papel fundamental na transformação da alfabetização em letramento. Isso envolve incentivar os alunos a ler e escrever de forma eficaz, aplicando suas habilidades em diferentes contextos sociais.

O professor deve guiar os alunos na aquisição da flexibilidade linguística necessária para se destacar na sociedade, estabelecendo uma relação de confiança e respeito, estimulando a leitura e escrita em diversos contextos e interagindo com outras disciplinas (ARÃO; SILVA; LIMA, 2018).

De acordo com Alencar, Bento e Dos Anjos (2022), o professor deve proporcionar condições em que os alunos possam assumir o papel de leitores críticos e criadores do seu próprio conhecimento. Isso implica permitir que os alunos escolham sobre o que querem escrever, refletindo sobre as questões sociais e relacionando a aprendizagem à realidade.

O educador, dentro de seu plano de aula, deve desenvolver planejamentos diários que estejam alinhados com as diretrizes curriculares, promovendo o letramento em sala de aula. Isso é fundamental para a formação de leitores proficientes e produtores de textos. O sucesso do aluno deve ser baseado em sua capacidade de aprender e se tornar autônomo (MANTOVANI, 2019).

Bacich e Moran (2018) explicam que ser professor é um desafio diário, pois envolve não apenas ensinar a ler e escrever, mas também garantir que os alunos compreendam e apliquem a leitura e escrita em diversos contextos e se tornem leitores críticos e ativos em sua comunidade e sociedade como um todo.

A avaliação também é um ponto sensível, uma vez que as metodologias ativas frequentemente enfatizam a avaliação formativa e a autoavaliação, o que pode exigir uma mudança nas abordagens tradicionais de avaliação baseadas em provas padronizadas (SOUSA *et al.*, 2019).

Outro desafio é a gestão da sala de aula. A introdução de metodologias ativas pode tornar a sala de aula mais movimentada e barulhenta, à medida que os alunos trabalham em grupos, discutem ideias e realizam atividades práticas. Isso requer uma habilidade adicional na gestão do ambiente de aprendizado (FERNANDES; OLIVEIRA; COSTA, 2020).

Para Castellar (2016), os educadores também podem encontrar resistência por parte dos pais e da comunidade, que estão acostumados com o modelo tradicional de ensino e podem não compreender completamente os benefícios das metodologias ativas.

Além disso, a falta de recursos, como materiais didáticos e tecnológicos adequados, pode ser um desafio, já que muitas vezes as metodologias ativas envolvem o uso de tecnologia e recursos adicionais para enriquecer o processo de ensino (FERNANDES, 2021).

A implementação de metodologias ativas nas séries iniciais é um passo importante para melhorar a qualidade da educação, mas enfrenta desafios relacionados à resistência à mudança, necessidade de treinamento, planejamento complexo, gestão da sala de aula e a adaptação às necessidades individuais dos alunos. Superar esses desafios requer comprometimento, paciência e um foco contínuo na melhoria da prática pedagógica (MOREIRA, 2022).

A pesquisa é destacada como uma atividade fundamental para construir uma compreensão científica do mundo cotidiano dos alunos, contribuindo para a formação de seu pensamento e ação, portanto, a pesquisa não deve ser vista apenas como uma prática teórica, mas como um elo que conecta o pensamento à ação (ARÃO; SILVA; LIMA, 2018).

Nesse cenário, as tecnologias desempenham um papel crucial na promoção do ensino remoto com metodologias ativas, ferramentas digitais devem ser exploradas para atender às necessidades de ensino e aprendizagem. Isso inclui a criação de ambientes virtuais de interação, a disponibilização de textos digitais, a promoção de métodos colaborativos de produção de conteúdo, o uso de apresentações multimídia, a realização de avaliações online e a exploração de aplicativos e softwares educacionais (MOURA, 2020).

As escolas também atuam de forma direta, ao disponibilizar dos recursos necessários para viabilizar essa modalidade de ensino, capacitando os professores a integrarem eficazmente a tecnologia em seus planos de aula. Isso não apenas proporciona voz aos alunos, mas também os torna protagonistas do processo educativo (CAMPOS, 2021).

É de suma importância que as instituições de ensino proporcionem aos professores as condições necessárias para que possam reavaliar e adaptar suas abordagens educacionais, isso se justifica pela necessidade de capacitar os educadores a cultivar o pensamento crítico, a reflexão e o questionamento nos alunos, de modo a atender às exigências da sociedade (VIEGAS, 2019).

A implementação de programas de formação e desenvolvimento docente na área das abordagens e metodologias ativas, deve ser parte integrante de uma estratégia institucional mais ampla. Isso requer a adoção de uma abordagem contínua e em constante evolução (SAMPAIO, 2020).

Em um estudo de Paiva *et al.* (2016), uma análise dos depoimentos dos professores revelou que nenhuma das duas instituições ofereceu esse tipo de formação de maneira sistemática. Em vez disso, elas se limitam a fornecer treinamentos pontuais, sem criar espaços para a reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas existentes, a reestruturação dessas práticas ou a troca de experiências entre os docentes.

Assim, fica evidente que para vencer tais desafios, a educação precisa se adaptar às expectativas das novas gerações, tornando as metodologias ativas e a tecnologia educacional parte essencial de sua cultura. Mesmo antes do isolamento social, a promoção da autonomia dos alunos e o uso de recursos digitais para engajá-los ativamente eram considerados elementos fundamentais para uma aprendizagem significativa e eficaz. Portanto, a integração dessas abordagens se torna indispensável para a educação contemporânea (CARVALHO *et al.*, 2021).

Nesse contexto, é importante estudar sobre as contribuições das metodologias ativas para o desenvolvimento de competências e aprendizagem dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental.

4. AS CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Uma das principais contribuições das metodologias ativas é o estímulo ao pensamento crítico. Ao invés de receberem informações passivamente, os alunos são desafiados a explorar, questionar e analisar conceitos de forma ativa. Isso os incentiva a desenvolver habilidades de raciocínio, análise e resolução de problemas desde as séries iniciais, habilidades que serão cruciais ao longo de suas vidas (CARVALHO *et al.*, 2021).

A aprendizagem ativa também promove a autonomia dos alunos. Eles têm a oportunidade de tomar decisões, definir metas de aprendizagem e gerenciar seu próprio progresso. Isso não apenas fortalece a autoconfiança, mas também prepara os alunos para serem aprendizes autodirigidos, capazes de se adaptar a desafios futuros (MARTINS; FERNANDES; PEREIRA, 2020).

De acordo com as ideias apresentadas por Moran (2017), a abordagem pedagógica das metodologias ativas que se mostra necessária nos dias atuais implica na adoção de metodologias que coloquem os alunos no centro do processo de aprendizagem, incentivando sua participação ativa em atividades gradativamente mais desafiadoras. Nessas atividades, os estudantes não apenas adquirem conhecimento, mas também são estimulados a tomar decisões e avaliar os resultados, sempre respaldados por materiais relevantes.

Martins, Fernandes e Pereira (2020) ressaltam a importância de proporcionar aos alunos a oportunidade de explorar uma variedade de maneiras de demonstrar sua iniciativa, o que, por sua vez, contribui para o desenvolvimento de indivíduos mais criativos e envolvidos no processo de aprendizagem. Essa abordagem vai além da mera transmissão de informações, buscando promover a autonomia dos estudantes, a capacidade crítica e a habilidade de aplicar o conhecimento em contextos reais.

E Mantovani (2019) explica que a implementação de abordagens ativas favorece o desenvolvimento de competências cruciais, como o pensamento crítico, a resolução de problemas, a colaboração e a comunicação, essas habilidades são fundamentais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a preparação dos alunos para os desafios do mundo moderno.

Assim, quando a aprendizagem é vivenciada, se torna mais significativa e eficaz. “As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (MORAN, 2015, p. 18)

Nesse veio, aprender ativamente significa ativar o pensamento, o entendimento, formular hipóteses e construir o conhecimento. Pois, através da prática, o aluno potencializa habilidades de pensamento crítico, interage com o conhecimento e amplia a motivação (CAMPOS, 2021).

Conforme Lorenzetti e Silva (2018), para o docente, ao aplicar em sala de aula a metodologia ativa como estratégia de desenvolvimento da aprendizagem, será possível mapear as necessidades e dificuldades de cada aluno, abrindo caminho para abordagens individualizadas.

Nas aulas de metodologia ativa, o aprendizado ocorre por meio da articulação transversal entre os alunos, enquanto o professor é um facilitador da construção do conhecimento e propositor de desafios (SAMPAIO, 2020).

Para promover o desenvolvimento da criatividade dos alunos, é fundamental propor-

cionar-lhes a oportunidade de explorar múltiplas perspectivas e tomar decisões. Nesse contexto, as metodologias ativas desempenham um papel crucial na aprimoração da educação, pois engajam os alunos de maneira ativa, estimulando seu interesse, fomentando a participação, incentivando a pesquisa, a busca por soluções, a discussão, a reflexão e, por conseguinte, empoderando-os como protagonistas centrais do processo de aprendizado (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014).

É evidente que essas abordagens ativas podem ser aplicadas por meio da resolução de problemas ou da Pedagogia de Projetos, que promovem uma comunicação rica entre os envolvidos no processo de aprendizado, isso auxilia na superação das dificuldades, uma vez que as informações são compartilhadas e discutidas (PAIVA *et al.*, 2016).

Portanto, é importante oferecer aos alunos atividades desafiadoras que os levem a resolver problemas, conduzir pesquisas e participar de discussões, o que contribui para a ampliação de sua compreensão do mundo (MOREIRA, 2022).

Já Moran (2015) explica que essa abordagem não apenas estimula a capacidade de questionamento dos alunos, mas também promove uma interação mais significativa entre eles, criando um espírito de colaboração e trabalho em equipe. Isso se traduz em um recurso fundamental para a memorização de informações, uma vez que os alunos se apoiam mutuamente, aprimorando suas habilidades de expressão oral e escrita.

Conforme a literatura sugere, o uso de metodologias ativas promove uma formação mais resistente e inovadora, tornando os alunos mais aptos a lidar com os desafios cotidianos e a contribuir positivamente para a sociedade. Essa abordagem incentiva o intelecto de cada aluno e visa aprimorar a compreensão, preparando-os para se adaptarem às mudanças constantes na educação (SANTOS; COLMAN; MATOS, 2021).

Sampaio (2020) apresenta a Educação 4.0 já foi integrada ao Plano Nacional de Educação, conforme delineado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC estabelece os pilares essenciais de aprendizagem que os estudantes devem adquirir ao longo de sua educação básica e são 10 competências gerais, conforme preconizadas pela BNCC, visam a alcançar esse propósito:

- **Conhecimento:** Capacitar os alunos a explorar conhecimentos nas esferas física, social, cultural e digital, possibilitando-lhes lidar com a realidade, manter um processo contínuo de aprendizado e contribuir para a sociedade.
- **Pensamento científico e criativo:** Estimular a curiosidade intelectual e a criatividade por meio da abordagem científica, incentivando a investigação, a formulação, o teste de hipóteses, bem como a resolução de problemas.
- **Repertório cultural:** Proporcionar experiências práticas para que os estudantes vivenciem a diversidade cultural e artística.
- **Comunicação:** Habilitar os alunos a utilizar diversas linguagens para expressar-se, compartilhar informações, experiências e ideias, fomentando a produção de sentimentos que promovam a compreensão mútua.
- **Cultura digital:** Capacitar os alunos a explorar tecnologias digitais para comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria.
- **Trabalho e projeto de vida:** Valorizar as experiências e aprendizados dos estudantes para que compreendam o mundo do trabalho e façam escolhas alinhadas com a cidadania e seu projeto de vida, promovendo liberdade, autonomia, criatividade e responsabilidade.

- **Argumentação:** Desenvolver a habilidade de argumentar com base em informações confiáveis, a fim de formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, ancoradas nos princípios de direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética.
- **Autoconhecimento e autocuidado:** Estimular os alunos a conhecerem a si mesmos, cuidando de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas próprias emoções e as dos outros, desenvolvendo autocrítica e habilidades para lidar com essas emoções.
- **Empatia e cooperação:** Promover o diálogo e a resolução de conflitos para estimular a coletividade e o respeito, com acolhimento e valorização da diversidade, repudiando preconceitos de qualquer natureza.
- **Responsabilidade e cidadania:** Encorajar a atuação responsável, embasada em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários na tomada de decisões.

Assim, a Educação 4.0 é mais atrativa em comparação com o modelo tradicional, uma vez que se comunica eficazmente com as gerações Z e Alpha, que já cresceram em um ambiente altamente conectado. Isso a torna mais acessível e relevante para as séries iniciais que naturalmente se relacionam com a tecnologia e a informação (GOBBO, 2020).

A aplicação das Metodologias Ativas no ambiente escolar estimula o entusiasmo dos alunos em relação aos temas apresentados pelos professores. E, mesmo diante das dificuldades inerentes a esse método, eles acabam aprimorando sua capacidade de avaliar situações e eventos (CASTELLAR, 2016).

Outra contribuição importante é o estímulo à colaboração. Muitas metodologias ativas envolvem o trabalho em equipe e a resolução de problemas em conjunto. Isso ajuda os alunos a desenvolverem habilidades de comunicação, cooperação e empatia, essenciais em um mundo interconectado (ARÃO; SILVA; LIMA, 2018).

Moran (2017), as metodologias ativas também valorizam a aplicação prática do conhecimento. Os alunos têm a oportunidade de conectar o que aprendem na escola com situações reais, tornando o conteúdo mais relevante e significativo. Isso não apenas aumenta a motivação, mas também ajuda a internalizar os conceitos aprendidos.

Além disso, o uso de tecnologia e recursos digitais em muitas metodologias ativas prepara os alunos para a era digital, desenvolvendo habilidades tecnológicas e de pesquisa que são cada vez mais necessárias em todas as áreas. Sendo assim, as metodologias ativas contribuem para a criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante e isso mantém o interesse dos alunos, tornando a escola um lugar onde a curiosidade é incentivada e a aprendizagem é uma jornada emocionante (ALENCAR; BENTO, DOS ANJOS, 2022).

Entretanto, as metodologias ativas representam uma abordagem pedagógica eficaz para o desenvolvimento de competências e a promoção da aprendizagem significativa nas séries iniciais do ensino fundamental, se trata da capacitação os alunos a se tornarem pensadores críticos, autônomos, colaborativos e preparados para os desafios do mundo em constante evolução (CAMPOS, 2021).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais deste estudo sobre o uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é possível consolidar as principais conclusões e reflexões, este trabalho destacou a relevância de repensar e atualizar as práticas pedagógicas nessa fase crucial do percurso educacional, ressaltando a necessidade de promover uma abordagem mais participativa e centrada no aluno.

Uma das conclusões mais notáveis é o impacto positivo que as metodologias ativas têm sobre o engajamento e a motivação dos alunos, ao permitir que os estudantes desempenhem um papel ativo em seu processo de aprendizado, estimulando a curiosidade, a criatividade e a autonomia, essas abordagens tornam a sala de aula um ambiente mais atrativo e desafiador.

A motivação intrínseca resultante desse engajamento é crucial para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, além disso, ficou evidente que o uso de metodologias ativas contribui para o desenvolvimento de competências essenciais.

A promoção do pensamento crítico, da resolução de problemas, da colaboração e da comunicação prepara os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para os desafios do mundo contemporâneo, onde habilidades não apenas de memorização, mas de aplicação do conhecimento são essenciais.

Também é importante ressaltar que o papel do professor se transforma quando se adotam metodologias ativas. Os educadores passam a atuar como facilitadores, orientadores e mentores, criando um ambiente de apoio ao crescimento e à exploração dos alunos, fica evidente que essa mudança no papel docente é fundamental para o sucesso da abordagem, e requer capacitação e adaptação por parte dos educadores.

No entanto, a implementação de metodologias ativas também pode apresentar desafios, incluindo a resistência à mudança, a necessidade de capacitação de professores e a adaptação de currículos. É fundamental que esses obstáculos sejam abordados com planejamento cuidadoso e apoio institucional para garantir o sucesso dessa transição.

Em última análise, este estudo enfatiza que o uso de metodologias ativas pode melhorar substancialmente a qualidade da educação, tornando-a mais centrada no aluno, contextualizada e significativa, as escolas que optam por essa abordagem têm o potencial de formar cidadãos mais bem preparados para enfrentar os desafios do século XXI.

Portanto, é fundamental promover e incentivar o uso de metodologias ativas como uma via para aprimorar a educação nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa abordagem inovadora oferece oportunidades significativas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e, assim, moldar um futuro mais promissor para os alunos desde os primeiros anos de escolaridade.

Referências

ALENCAR, Cláudio. BENTO, Lídia Araújo Silva. DOS ANJOS, Denise Ferreira Mendonça. Contribuição das Metodologias Ativas para as Práticas do Letramento no Ensino-Aprendizagem na Educação Infantil. **Rev. Psic.** v. 16, 60, p. 809-824, Maio/2022.

ARÃO, Martuse Sousa Ramos. SILVA, Alene Mara França Sanches. LIMA, Isabela Araújo. **A metodologia ativa no processo ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental.** V Congresso Nacional de Educação — V CONEDU, 2018.

BACICH, Lilian. MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teóri-

co-prática. Porto Alegre: Penso. 2018.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática**. 2017.

BOROCHOVICIUS, Eli. TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n° 83, p. 263-294, abr./jun. 2014.

CAMPOS, Lucas Martins Vieira. **Metodologias ativas e suas contribuições para o ensino**. Repositório Uniu-be. 2021.

CARVALHO, Habnieszley Pereira de. et al. O professor e o ensino remoto: tecnologias e metodologias ativas na sala de aula. **Revista Educação Pública**, v. 21, n° 28, 27 de julho de 2021.

CASTELLAR, Sonia M. Vanzella. **Metodologias ativas: sequências didáticas**. 1 ed. São Paulo: FTD, 2016.

FERNANDES, A.H. OLIVEIRA, F.R. de. COSTA, M.L.F. As metodologias ativas diante do ensino remoto: histórico e considerações teóricas para os anos iniciais do ensino fundamental. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 6, n. 2, p. 50-62, 2020.

FERNANDES, Daniele Regina da Silva. Metodologias ativas de ensino: inovando o ensino para a construção de novos educandos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed .02, Vol. 05, pp. 35-47. Fevereiro de 2021.

GOBBO, Andre. **A Quarta Revolução Industrial e seus impactos na Civilização e na Educação 4.0: muitas variáveis de uma nova e complexa Equação Civilizatória**. 225 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2020.

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**, [S. l.], v. 16, n. 4, 2023.

LORENZETTI, L. DA SILVA, V.A utilização dos mapas conceituais no ensino de ciências nos anos iniciais. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 383-406, 28 maio 2018.

MANTOVANI, Larissa Gabriele dos Santos. **A importância da metodologia ativa como prática Pedagógica no ensino Fundamental**. 37 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Anhanguera, Pindamonhangaba, 2019.

MARTINS, Cleide. FERNANDES, Tainá Micaele Parreiras. PEREIRA, Joice Laís. Análise da inserção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, v. 20, n° 46, 1 de dezembro de 2020.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Série de Diálogos. 2014.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. IN:

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015.

MOREIRA, Karina Santos. **O uso de metodologias ativas na prática de ensino da língua portuguesa em tempos de pandemia**. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Departamento de Letras, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.

MOURA, Teotonia. **Metodologias ativas na aprendizagem: um desafio para o professor do século XXI**. Formação Docente e Trabalho Pedagógico: Diálogos Fecundos. Org. Andréa Koachhann. Editora Scotti, Goiânia. p. 193- 209. 2020.

OLIVEIRA, Camila Rezende. OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. SANTOS, Anderson Oramisio. Metodologias ativas e o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Valore**, Volta Redonda, 6 (edição especial): 40-54, 2021.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira, et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE**, Sobral - v. 15 n. 02, p. 145-153, Jun./Dez. 2016.

SAMPAIO, Carlos Magno. **Metodologias ativas: um novo (?) método (?) de ensinar (?)**. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.

SANTOS, S.S.R.F. COLMAN, V.D. MATOS, E.A.S.A. Metodologia ativa e movimento CTS no ensino fundamental I. **Revista Tecnologia e Sociedade** (ONLINE), v. 17, p. 8536-17, 2021.

SILVA JÚNIOR, Ronaldo, et al. Tecnologias Digitais e Metodologias Ativas na Educação Básica: a relevância das TIC para uma aprendizagem significativa. **Revista Tecnologias na Educação**. Ano 11, vol. 30. nov. 2019.

SILVEIRA, Fábio. Design & Educação: novas abordagens. p. 116-131. In: MEGIDO, Victor Falasca (Org.). **A Revolução do Design: conexões para o século XXI**. São Paulo: Editora Gente, 2016.

SOUSA, E.D. et al; Unicálculo: prática pedagógica baseada numa metodologia ativa. **Revista Anápolis Digital**, Anápolis, v. 9, n. 2, p. 1-16, 2019.

VIEGAS, Amanda. Metodologias ativas: como essa tendência pode beneficiar as práticas pedagógicas? **Rev. Par**, 2019.

31

LUDICIDADE E EDUCAÇÃO: A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PLAY AND EDUCATION: MUSIC IN CHILDHOOD
EDUCATION

Gicelia Meneses Brito De Castro

Mariana Cardoso

Resumo

Neste trabalho a pesquisa abordou a visão da pedagogia referente ao lúdico como forma de ensino-aprendizagem na educação infantil através da música. O presente estudo apresentou como objetivo geral descrever as contribuições da música no desenvolvimento da criança na educação infantil por meio da ludicidade. Para isso, utilizou-se na metodologia pesquisas bibliográficas qualitativa e descritiva. Como resultado da análise teórica; observação, estudos e reflexões foi possível compreender e reconhecer a vital importância dos conceitos sobre Ludicidade e educação que possui o intuito de promover uma didática mais assertiva para o desenvolvimento de crianças no ambiente escolar. Pensa-se na relevância da atuação da Pedagogia em oferecer soluções para a promoção de educação buscando compreender e aprimorar os processos de ensino e aprendizagem. Uma das formas de promover uma educação de qualidade é através do uso de atividades lúdicas, que são aquelas que envolvem o jogo, a brincadeira, a criatividade e o prazer. Concluiu-se que, as atividades lúdicas como a musicalidade, podem favorecer a construção do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e competências e a formação de valores e atitudes na educação infantil.

Palavras-chave: Música. Lúdico. Aprendizagem. Criança. Desenvolvimento.

Abstract

In this work, the research addressed the vision of pedagogy regarding play as a form of teaching-learning in early childhood education through music. The general objective of this study was to describe the contributions of music to child development in early childhood education through playfulness. For this, qualitative and descriptive bibliographical research was used in the methodology. As a result of theoretical analysis; observation, studies and reflections made it possible to understand and recognize the vital importance of the concepts of Playfulness and education, which have the intention of promoting more assertive teaching for the development of children in the school environment. Think about the relevance of Pedagogy's role in offering solutions for promoting education, seeking to understand and improve the teaching and learning processes. One of the ways to promote quality education is through the use of recreational activities, which are those that involve games, play, creativity and pleasure. It was concluded that playful activities such as musicality can promote the construction of knowledge, the development of skills and competencies and the formation of values and attitudes in early childhood education.

Keywords: Music. Ludic. Learning. Child. Development.

1. INTRODUÇÃO

O tema Ludicidade e Educação: A Música na Educação Infantil se relaciona à formação de crianças por meio da contribuição de atividades lúdicas utilizando a música. Pois com a música é possível estimular a criatividade, pensamento reflexivo, os movimentos corporais e ainda auxilia no desenvolvimento de aprendizagem de forma geral.

A pesquisa justificou-se pela importância para a sociedade e comunidade acadêmica em demonstrar a relação entre ludicidade, educação e música para promover a formação das crianças, pois a música contribui nos estímulos associados na formação psicológica e cognitiva da criança, e também pela importância dos conceitos referentes aos aspectos observados em atividades e projetos pedagógicos que tem o professor como mediador dessas atividades lúdicas. Portanto, é indispensável pesquisar sobre esta questão e sua finalidade dentro das escolas.

Nesse contexto, o uso da música como ferramenta lúdica, tende a incentivar a participação e cooperação da criança em classe, e assim contribuir para o desenvolvimento curricular do ensino. Visto que a música faz parte do processo de ensino-aprendizagem e contribui na construção da personalidade. O problema desta pesquisa consistiu em responder: De que maneira a música como ferramenta lúdica pode favorecer o desenvolvimento da criança na educação infantil?

O objetivo principal deste estudo foi descrever as contribuições da música no desenvolvimento da criança na educação infantil por meio da ludicidade. E possui como objetivos secundários: descrever os conceitos e a importância da ludicidade e música na educação infantil; apresentar as contribuições da música no desenvolvimento psicológico e cognitivo da criança; conhecer as formas de interação com a música em atividades e projetos pedagógicos.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

A metodologia adotada nesta pesquisa, trata-se de Revisão de Literatura, com base nos autores por meio de consultas a livros, artigos, sites confiáveis. A Revisão de Literatura foi escolhida para a realização desta pesquisa, sendo ela descritiva e qualitativa, porque é calçada em definições científicas, tendo uma base confiável de informações. Na pesquisa foi realizada a leitura analítica dos artigos encontrados nas bases de dados Scielo (*Scientific Electronic Library Online*) e Google Acadêmico de forma que as teorias levantadas conduzissem a obtenção da resposta ao problema de pesquisa apresentado. Todos os artigos selecionados foram em idioma português. O período dos artigos e livros pesquisados serão de trabalhos publicados nos últimos 10 anos. As palavras utilizadas na busca foram: Música; Ludicidade; Educação; lúdico e Infantil.

2.2 Resultados e Discussão

Diante de pesquisas bibliográficas, a prática pedagógica na Educação Infantil, carece sem lentidão a busca pela aprendizagem e as transformações da concepção da criança. Logo, ludicidade e educação são conceitos que se relacionam de forma profunda e signi-

ficativa, visto que a ludicidade é a capacidade de brincar, criar, imaginar e se expressar de maneira livre e espontânea e a educação é o processo de desenvolvimento humano que visa à formação integral dos indivíduos, em suas dimensões cognitiva, afetiva, social e cultural.

A música pode ser interpretada, observada e compreendida em diversas formas sendo uma linguagem artística que envolve sons, ritmos, melodias e harmonias, e que pode ser utilizada como um recurso pedagógico na educação infantil. E levando isto em consideração, é importante pesquisar sua origem e qual o seu papel na educação infantil (SOUZA, 2023).

De acordo com Annunziato (2013), a música sempre esteve presente no dia a dia, pois em cada lugar podemos ouvir música em diferentes estilos ou gêneros, com a utilização de instrumentos ou não, sendo um meio de comunicação praticada por diversas culturas ao longo da história do mundo.

A música está ligada inteiramente com as emoções do homem desde a pré-história, sendo desenvolvida conforme diferentes culturas, ou seja, uma ligação relacionada ao comportamento e o modo de construir relações. Visto que a junção dos sons foi desenvolvida naturalmente com a necessidade de se comunicar (ANNUNZIATO, 2013).

O homem primitivo iniciou a jornada com a música ao criar instrumentos musicais de ossos de animais ou de caules de vegetais para emitir som, e também possuía uma percepção auditiva aguçada associada aos sons que o envolvia, pois, esta percepção era indispensável para sua sobrevivência (COELHO, 2009).

Essa percepção auditiva ajudava a identificar os sons dos animais quando estavam se aproximando, se eram maiores ou menores, a que distância estavam. Além disso, aprendiam sobre os sons do vento, da chuva, e também os sons que criavam com a própria voz para atrair os animais que desejavam caçar, e situações posteriores em que o homem se apropriava dos sons da natureza como meio de comunicação e sobrevivência.

As adversidades enfrentadas nas épocas iniciais da civilização humana, pelas difíceis condições de sobrevivência, despertaram de alguma maneira o lado emocional humano, dando surgimento a reações gestuais como batidas no peito, com as mãos ou com os pés, na procura de uma forma de comunicação ou como resultado de uma sensação, uma vez que a mente necessitava automaticamente de uma resposta corporal (COSTTA, 2012, p.24).

Logo, a música contribui para que o indivíduo desenvolva sua capacidade criativa e reflexiva através dos estímulos da fala e coordenação motora. Sendo assim, a influência da música e sua origem está presente nos momentos de alegria, raiva e dor, sendo uma linguagem universal e passada a ser ensinada nas escolas.

Na primeira metade do século XX, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC), as disciplinas Desenho, trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, substanciando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes (PCN, 1997).

Por conseguinte, em 18 de agosto de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.769, que determina como obrigatório o ensino do conteúdo da música nas escolas de educação básica, representando assim, uma grande conquista para a educação musical no Brasil (BRASIL, 2008).

Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Art. 1 O art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte; [...] 6: A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular de que trata o 2º deste artigo (BRASIL, 1996).

Logo, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a música move-se a ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo. Ou seja, o planejamento pedagógico deve favorecer as demais áreas artísticas. Visto que aprender conteúdos de música é lei, deste modo, um direito do aluno.

Um som pode ser grave ou agudo, dependendo da frequência de suas vibrações por segundo. Um som pode ser medido pelo tempo de sua ressonância e classificado como curto ou longo. Um som pode ser medido pela amplitude de sua onda e classificado como forte ou fraco. (BRITO 2010 p. 19).

Desse modo, a música trabalhada no processo de aprendizado da criança e ajuda na construção da personalidade promovendo hábitos, atitudes e comportamentos que expressão seus sentimentos e as emoções e, conseqüentemente auxiliam sua interação na sociedade.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2016), a música introduzida no cenário escolar deve ter como objetivo fortalecer também outras finalidades da atividade humana da criança, como linguagem, criatividade, raciocínio, sendo praticada em sala de forma divertida, tornando o ambiente benéfico para várias aprendizagens, para um melhor amadurecimento e melhor comunicação das crianças no seu relacionamento humano.

A música trabalhada no ambiente educacional, como atividade lúdica que fazem parte de projetos pedagógico é essencial. Dessa maneira, quanto mais cedo a criança iniciar o seu contato com o mundo musical, melhor o processo de desenvolvimento psicológico e cognitivo, sendo eles habilidades motora, afetiva e social, que vão aflorar facilitando e ampliando assim o seu conhecimento de mundo (BNCC, 2016).

O trabalho de musicalização deve ser encarado sob dois aspectos: os aspectos intrínsecos à atividade musical, isto é, inerentes à vivência musical: alfabetização musical e estética e domínio cognitivo das estruturas musicais; e os aspectos extrínsecos à atividade musical, isto é, decorrentes de uma vivência musical orientada por profissionais conscientes, de maneira a favorecer a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico, o ouvido musical, o prazer de ouvir música, a imaginação, a memória, a concentração, a atenção, a autodisciplina, o respeito ao próximo, o desenvolvimento psicológico, a socialização e a afetividade, além de originar a uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2003, p. 15).

À vista disso, a música é considerada uma atividade lúdica associada com os outros recursos dos quais dispõem o pedagogo, simplifica o processo de ensino aprendizagem, pois estimula a criatividade da criança por meio do amplo leque de perspectivas que a música disponibiliza. Segundo Fortuna (2011, p.2), declara que: “A atividade lúdica assinala, assim, a evolução mental”, fortalecendo a ideia de que o lúdico pode melhorar as aprendizagens também no contexto escolar, visto que é um recurso atrativo para as crianças entre jogos, brincadeiras e cantigas, mantendo-os muitas vezes, agudamente envolvidos

conforme o prazer que os envolve.

O conceito de lúdico tem sua origem na palavra latina “*ludus*” que quer dizer “jogos” e “brincar”. E no brincar estão incluídos os jogos, os brinquedos e o divertimento, proporcionando assim a aprendizagem do indivíduo. Na rotina escolar de uma criança o lúdico pode ser um método muito eficaz repassando de um universo infantil para imprimir-lhe o universo adulto, não encontrando-se apenas presente no ato de brincar, mas também no ato da leitura como uma forma natural de compreensão e encontro da realidade (SALOMÃO; MARTINI, 2007).

Nesse cenário está a importância do lúdico por meio de atividades pedagógicas que surgem claramente em qualquer circunstância de brincadeiras espontâneas desde a fase individual até a fase de socialização, onde a ocorrência lúdica: seja o jogo, as brincadeiras, a música ou a arte em geral, refere-se ao processo educativo, permitindo um desenvolvimento composto das potencialidades e habilidades das crianças (BRASIL, 1998).

Sendo assim, juntar a música à educação também obriga o pedagogo a apropriar-se de um pensamento mais dinâmico e interativo junto a criança. Desta forma, o processo de aprendizagem transfigura-se em ser mais fácil quando a atividade pedagógica atende aos impulsos de entregar inúmeras experiências prazerosas, contribuindo para a aprendizagem.

Para Annunziato (2013), em uma atividade lúdica sobre os sons, é possível utilizar o próprio corpo, onde o nariz pode espirrar, a boca pode assobiar, os dedos estalar, as mãos bater palmas e com os pés arrastá-los. Isso ajuda a coordenação motora e o desenvolvimento cognitivo onde as crianças farão exatamente o que ela fala.

Por conseguinte, a interação entre os elementos perceptivos, emocionais, artísticos e intelectuais, bem como a facilitação de integração e interação social, já apresentada por outros autores, certifica um caráter significativo à linguagem musical. Além de que, a música é uma das mais graciosas formas de expressão humana, por esse motivo justifica sua existência no contexto da educação de um modo geral e, sobretudo, na educação infantil (SALOMÃO; MARTINI, 2007; SOUSA, 2023)

De acordo com Brécia (2003), descreve que as atividades que envolvem música podem estabelecer um melhor desempenho e concentração, e ainda ter um efeito positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças. Logo, o desenvolvimento na educação infantil é um percurso dinâmico em que as fases de desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo não devem suceder de forma isolada e, sim, ambientada.

Nesse sentido, é função do educador pedagógico nos anos iniciais favorecer às crianças experiências lúdicas, divertidas, diversificadas e enriquecedoras para revigorar a sua autoestima e desenvolver as suas aptidões. Posto isto, a música é importante e deve ser incluída como atividade lúdica para o ensino infantil, pois contribui para que o ambiente educacional seja mais prazeroso para criança.

Segundo Brito (2010), a atividade musical na Educação Infantil deve destacar ações como: a escuta de músicas e diferenciação de som e silêncio, a expressão corporal em diferentes ritmos musicais, o cantar diversas alturas e intensidades sonoras, a exploração dos sentimentos através da música, a criação musical livre e com regras entre outras formas, para que se desenvolva o raciocínio, a criatividade e a possibilidade de descoberta de novos dons e aptidões, sendo assim se transfigura um valioso recurso didático. Portanto, a interação da música em atividades e projetos pedagógicos contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem, pois proporciona ao ambiente escolar uma forma mais agradável.

vel e compreensiva no amadurecimento da criança como um todo e na sua socialização.

No próximo capítulo serão abordadas as questões relativas em conhecer detalhadamente as contribuições da música no desenvolvimento psicológico e cognitivo da criança. Além de relacionar o ambiente escolar para o amadurecimento e formação de hábitos, atitudes de comportamentos.

2.1 As contribuições da música no desenvolvimento cognitivo da criança

Aperfeiçoar ações espontâneas é de importantíssima finalidade para se gerar uma educação cheia de riquezas culturais. Segundo Silva (2009 p.395), entendia que “a escola não teria que prepará-la para o futuro nem a modelar para determinados fins, mas ofertar a possibilidade de ser livre e espontânea, proporcionando felicidade, enquanto ainda criança”.

A relevância da música para o conhecimento, evidenciando o valor de se oferecer possibilidades para a criança ser livre e natural, por meio da educação musical. Deste modo, compartilhar com o meio natural e o ritmo musical, usando a espontaneidade a desenvolver habilidades musicais (CAETANO, 2012).

Este conhecimento deve ser priorizado na escola, desde o momento em que o professor coloca em prática o ensinamento de Pestalozzi, quando ele menciona que o ensino deveria iniciar do conhecido para novo, do geral para abstrato. “Recomendando que seja fundamental para a escola o ato do aprendendo produzindo” (COELHO, 2009, p.396).

A música melhora o raciocínio, atribuindo imaginação à criança e aptidões para que sejam aproveitadas nas avançadas atividades dentro da sala de aula. Logo, a música juntamente com a dança atua no crescimento corporal através da gesticulação e movimentação, proporcionando equilíbrio para metabolismo humano, estimulando a disposição do corpo e evitando doenças como obesidade, fadiga, problemas cardíacos, melhorando o condicionamento do aluno ao prazer e estimulação fazendo assim uma aprendizagem de forma saudável (SOUSA, 2023).

A música e a dança permitem movimentos corporais, que buscam a satisfação e alegria. Desenvolvendo o condicionamento da criança e assim a música desperta seu interesse e criatividade, ao mesmo tempo em que estimula a sua autodisciplina, por meio das distinções rítmicas e estéticas (SILVA, 2009).

Neste panorama, a importância da ludicidade na educação infantil por meio da música está relacionada ao fato de que ela favorece o desenvolvimento das crianças em vários aspectos, tais como: estimula a criatividade, a imaginação, a curiosidade e a capacidade de resolver problemas; promove a socialização, a cooperação, o respeito e a diversidade; desenvolve a sensibilidade, a emoção, a autoestima e a autonomia; amplia o repertório cultural, artístico e musical das crianças; enriquece o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais lúdico, prazeroso e significativo (SOUSA, 2023).

Sendo assim, a atividade lúdica propende o caminho para imaginação, exercendo com que a identidade do sujeito seja construída. Visto que este conhecimento proporcionado pela música pode ser direcionado às práticas educativas escolares, a começar pelo contexto da educação infantil, uma vez que desperta o interesse e o envolvimento da criança, auxiliando-a a expressar-se e a socializar-se melhor.

Para Caetano (2012), a música está sempre relacionada à cultura e às tradições de um povo de sua região. Deste modo, música e dança, são próximos, estas atividades existentes

desde os tempos primitivos; suas histórias habitualmente aparecem congruentes de tal forma, formando assim um conjunto sincronizado.

É compreendida por muitos autores como a primária das artes, tanto o que se menciona quanto à história humana quanto à sua importância na sociedade. Visto que para as sociedades primárias, os sons possuíam significado, o que identicamente estava mostrado em seus primitivos instrumentos, o qual atualmente, a música, é utilizada também para auxiliar o nosso equilíbrio emocional (PENHA, 2008; FERREIRA, 2010; CAETANO, 2012).

No entanto, a música está presente em várias circunstâncias e com diferentes propósitos, pois existem produções usadas para fazer a criança dormir, assim como para dançar. Está presente nos hinos dos países, assim como nas escolas e os times de futebol. Encontram-se músicas específicas de cada região. Inclusive, é som de ninar que acalma o recém-nascido (PENHA, 2008). Portanto, é necessário interpretar e analisar que tipo de ajuda pode ocorrer com o trabalho de musicalização, como pode melhorar e influenciar o progresso cognitivo de cada indivíduo no intuito de poder auxiliar na formação do desenvolvimento futuro dos seres humanos.

Para Ferreira (2010), descreve que pesquisas em diversas áreas do conhecimento enfocam a contribuição da música no desenvolvimento infantil, procurando conhecer e analisar as ações e reações dos bebês ainda na gestação, logo após o nascimento e no período sensório-motor. De acordo com Brito (2010), ouvir, cantar e dançar, é uma atividade presente na vida de quase todos os seres humanos, ainda que seja de diferentes maneiras. Já para Caetano (2012), as crianças mesmo ainda antes do nascimento são envolvidas com o universo sonoro, pois na fase intrauterina os bebês convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo, movimentos e pela voz da mãe, constituindo assim um material sonoro.

O ensino de música também possibilita a interação com o mundo adulto dos pais, avós e outras fontes como: televisão e rádio, que rodeiam o dia a dia das crianças, que vem formar um repertório inicial no seu universo sonoro. Brincando fazem demonstrações espontâneas, quando em família ou por intervenção do professor na escola, possibilitando a familiarização da criança com a música (ALENCAR, 2006).

Louro (2006), afirma que ao trabalhar a música na escola, é necessário considerar os conhecimentos prévios da criança sobre a música e, portanto, o professor deve tomar isso como ponto de partida, incentivando a criança a mostrar o que ela já entende ou conhece sobre esse assunto, deve ter uma postura de aceitação em relação à cultura que a criança traz.

Segundo o mesmo autor, em algumas situações pode ocorrer o fato de o professor, de uma maneira desacautelada, deixar de lado o meio cultural e social da criança, o que não é adequado devido ao risco de levá-la ao desinteresse pela educação musical. A exemplo de usar uma determinada música na hora de entoar a oração da manhã. Isso pode ser entendido como uma forma de expressão e de louvor, porém é necessário ter cuidado, pois nem todos têm a mesma religião (LOURO, 2006).

A vista disso, o ensino de atividades lúdicas tem como propósito favorecer e contribuir no desenvolvimento dos alunos, sem privilegiar uns alunos e não outros, entendendo está, não como uma atividade mecânica e pouco produtiva que se satisfaz com o recitar de algumas cantigas e em momentos específicos da rotina escolar, mas envolve uma atividade planejada e contextualizada, como prevê o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), além de explorar as múltiplas possibilidades que a música tem em seu ensino (LOURO, 2006).

Segundo Brito (2010), expõe que na fase do ensino infantil, é considerável buscar um trabalho que permita o aluno a experimentar sensações e sentimentos como de tristeza, alegria, e que ele venha a expressar esses sentimentos através da manipulação dos instrumentos por meio da ludicidade que lhes serão colocados à disposição pelo professor.

Sendo assim, propor brincadeiras onde os alunos descrevem os sons que emitem quando acordam, escovam os dentes, comem e colocam suas roupas e sapatos entre outras. Ainda pode-se desenvolver ações que reproduzam sons de animais, cachorros, cavalos e o som dos carros. Em específico que as atividades lúdicas trabalham usando ações dos cotidianos dando base para desenvolver muito a criatividade e atenção das crianças (CAETANO, 2012).

A música é uma forma de educação que envolve a criança em diversas atividades lúdicas e expressivas. Ao cantar, dançar, brincar com ritmos e sons, a criança desenvolve sua sensibilidade musical, um aspecto essencial da sua humanidade. A música também contribui para o seu crescimento ampliando sua compreensão do mundo e estimula seu pensamento crítico (CAETANO, 2012).

Desse modo, a música é mais do que um simples recurso, sendo uma forma acessível de envolver alunos e professores e aumentar a sua produtividade. Por ser recurso versátil, pode ser apenas escutada ou sentida. Assim, um som produzido por instrumentos elétricos ou pelo corpo, como assobios e palmas, pode levar os alunos para um mundo de estudo abrangente, no qual a intensidade desse processo depende das diferenças individuais (CAETANO, 2012).

Penha (2008 p. 45), em seu livro “musicalização infantil: trajetórias do aprender a aprender o quê e como ensinar na educação infantil”, destaca as vantagens que a música oferece para o “desenvolvimento social/afetivo, pois crianças, até a fase adulta, estão construindo sua identidade, explorando e passando pelo auto reconhecimento e autoconfiança”, tudo isso ocorrendo no contato com as outras crianças um convívio muito enriquecedor.

Segundo Acompora (2013), a afetividade é uma emoção de prazer que permite manifestar os sentimentos diante dos outros, e que gera uma sensação de segurança. Assim, ao demonstrar os sentimentos, há um crescimento da sensação e da realização pessoal. Caetano (2012) salienta que o papel da música na educação infantil pode ser visto como uma colaboração que funciona. O trabalho feito com a música em sala de aula pode tornar o ambiente leve e rico de aprendizagens, além de alegre, possibilitando que a criança possa se expressar, brincar, interagir com as experiências do cotidiano, com a família, e ampliar seu vocabulário, facilitando o processo de aprendizagem da escrita e leitura com mais facilidade e entusiasmo.

Segundo inúmeros estudos realizados como por Brito (2010) e Acompora (2013) entre outros, podemos afirmar que a infância é uma fase importante de apreensão do ambiente que nos rodeia, pois, a criança é afetada pelo que ocorre ao seu redor. A música é uma linguagem que transmite e manifesta emoções, a criança desde o nascimento vive em um contexto em que explora coisas a todo momento, pois sua interação com o mundo lhe possibilita desenvolver o pessoal.

Segundo Violada (2014), a música tem um papel importante em diversas situações, oferecendo o apoio para atingir vários objetivos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos, por exemplo, lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, participar de festividades relacionadas ao calendário de eventos do ano escolar representados como o dia da árvore, o dia do soldado, o dia das mães, a exploração que a criança faz por meio dos sentidos é a forma como ela se relaciona com o mundo, através de seu próprio corpo, suas habilidades motoras, desenvolvendo a linguagem.

Segundo o estudo de literatura realizado neste trabalho, a música acompanha a vida desde o nascimento, pois ela tem o poder de estimular a criatividade, favorecer a socialização e ainda desenvolver a coordenação motora por meio da dança. Posto isto, a música torna-se um grande recurso educativo a ser utilizado na Educação Infantil de várias formas. E dando sequência no próximo capítulo serão abordadas as questões sobre as formas de interação com a música na prática de atividades lúdicas determinadas por projetos pedagógicos.

2.2 As formas de interação com a música em atividades e projetos pedagógicos

O ensino na etapa da Educação Infantil inclui uma formação universal e integral da criança que está em contínuo aprendizado e formação. Visto que esse movimento de aprendizagem deve ser algo agradável e não penoso. Posto isto, as atividades recomendadas devem, evidentemente, ser pensadas e planejadas para as crianças como uma proposta agradável, que inclua a música no cotidiano dos alunos de maneira intencionalmente orientada pelos professores.

Diante disso, toda e qualquer atividade em ambiente escolar é definida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo um documento normativo que determina as aprendizagens essenciais que todas os alunos devem se apropriar na educação básica (BNCC, 2016). No entanto, para a escola relacionar as propostas (BNCC) ao Projeto Político Pedagógico (PPP), que é um documento elaborado por cada instituição para orientar as atividades durante o ano letivo, é essencial identificar quais dessas competências que devem ser desenvolvidas, considerando a atuação que a escola exerce dentro desses campos de desenvolvimento, fazendo também diagnóstico das práticas pedagógicas e do aprendizado dos anos (BRASIL, 2017).

Já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), é um documento criado em 1998 pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil, que descreve de maneira geral o papel da educação infantil na vida das crianças em ambiente escolar que determina a função de educar e cuidar (RCNEI, 1998).

De acordo com o (RCNEI), o surgimento da música na vida das pessoas é inquestionável, porém sua linguagem seja variada, conforme de onde venha essa expressão cultural, a música acompanha o desenvolvimento e as relações interpessoais em suas comunidades, bairros e cidades, sendo ela trilha sonora para alegrar espaços, revelar sentimentos, acompanhar relações amorosas, fazendo parte do dia-a-dia das pessoas, em casa, no ambiente de trabalho, no celular e computador, sendo a música uma forma de expressão que apresenta ideias, costumes, gostos, sentimentos e comportamentos sociais (BRITO, 2010).

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas, comemorações, rituais, religiosas, manifestações cívicas, políticas etc. (BRASIL, 1998, p.45).

Ainda com base no (RCNEI), descreve que nos anos iniciais da criança já se encontra em contato com a música, pois devido muitos estudos demonstrem que desde o ventre a música é meio de comunicação e recíproco entre a mãe e o feto e, portanto, a música participa de todas as etapas da vida. E ao longo do desenvolvimento humano aprendem

várias canções, seja ela no ninar nos braços da mãe, uma canção de acalento em um momento de nervoso, nas comemorações de aniversários, entre outros.

A música está presente em diversas situações da vida. (...), presente na vida diária dos povos, ainda hoje é tocada e dançada por todos seguindo costumes que respeitam as festividades e os momentos próprios a cada manifestação musical. Nestes contextos, as crianças entram em contato com a cultura musical desde cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais (BRASIL, 1998, p.47).

Diante do exposto, a música, dessa forma, se torna uma atividade eminentemente social, compondo uma abertura para um enriquecimento pessoal, sendo uma linguagem tão importante quanto às demais áreas do conhecimento e, ainda, fundamental para o processo de ensino aprendizagem.

Segundo Violada (2014), as atividades artísticas e lúdicas apresentam algumas características em comum, o qual comprovam essa aproximação, como nas atividades lúdicas podem ser divididas em quatro grandes áreas: jogos; histórias e dramatizações; músicas, danças e canções; e artes plásticas, e com o propósito de cada uma delas contribuir em diversas áreas do desenvolvimento infantil, desde o amadurecimento sensório-motor e da linguagem.

Para aplicar a música na educação infantil é importante o planejamento, compreendendo as singularidades dos alunos, pois cada criança vivencia o processo de aprendizagem de maneira dessemelhante, a educação musical deve buscar o desenvolvimento integral das crianças, não se restringindo apenas no processo de aquisição da música em si, mas a música como processo que está sempre em constante construção. Brito (2010 p.92) ressalva:

Estar atento ao modo como os alunos (criança, adolescente ou adulto) se relacionam com sons e músicas, reconhecendo e respeitando suas vivências e conhecimentos, sua cultura, os sentidos e significados que atribuem [...] deve ser uma questão de primeira ordem nos projetos de educação musical. É preciso escutar, observar e caminhar junto com os alunos e alunas, para que a expressão musical se amplie e enriqueça, efetivamente.

Portanto, estar atento a forma como os alunos, sendo criança, adolescente ou adulto, se relacionam com as atividades lúdicas, reconhecendo e respeitando suas vivências e conhecimentos, sua cultura, os sentidos e significados que atribuem, precisa ser uma atenção nos projetos de educação musical. E posteriormente escutar, observar e caminhar junto com os alunos, para que a expressão musical se amplie e enriqueça, efetivamente.

De acordo com Ferreira (2010 p. 29) descreve que se pode relacionar as formas de atividades lúdicas infantis piagetianas com as três dimensões presentes na música: sensório motor, simbólico e com regras. Visto que para trazê-la a sala de aula é preciso atenção ao modo como às crianças se relacionam com ela em cada fase de seu desenvolvimento, como:

- a) O Jogo sensório motor: vinculado à exploração do som e do gesto;
- b) O Jogo simbólico: vinculado ao valor expressivo e à significação mesma do discurso musical;
- c) O Jogo com regras: vinculadas à organização e à estruturação da linguagem musical.

Portando, Ferreira (2010) associa os três tipos de jogos ao progresso das culturas musicais, constituindo as correntes por sua função lúdica em lugar de fazê-lo por sua cronologia. O autor ainda explica que os diferentes modos de jogo convivem no interior de uma mesma obra musical e que um deles predomina sobre os outros.

Para Brito (2010), o trava-língua usado utilizado para a aprendizagem na educação infantil se dirige ao desenvolvimento da linguagem da criança através de pronúncias silábicas repetidas, pois se mostra como um desafio de pronúncia, em que a criança experiencia as formas de linguagens, através de frases populares com pronúncia dificultada.

E ainda por meio dessa atividade lúdica, a criança é proporcionada a momentos descontraindo, por meio de vivência folclórica. A dança circular também uma forma de explorar as próprias brincadeiras formuladas pelo professor. Considerando que é através da cantiga de roda, que as crianças se comunicam e aprendem sobre cultura folclórica, assim desenvolvendo movimentos corporais através dos ritmos e sons são ajustadas em coreografias (BRITO, 2010). Sendo assim, são muito usadas dentro da sala de aula nos anos iniciais da educação infantil, para assim, trabalhar o desenvolvimento linguístico, motor e valores da cultura popular.

Deste modo, a música não deixa de ser uma atividade de aprendizado, dentre muitos outras, sendo essa é muito importante que seja incluída no (PPP), como forma de atividade lúdica para o ensino infantil, a música em meio a tantas outras é uma das que contribui para que o ambiente escolar seja bem mais prazeroso para criança.

Para Lino (1999, p. 80), quanto a estrutura física para serem desenvolvidas as formas de atividades lúdicas, “a sala de aula precisa ter um espaço dedicado à música, em que os alunos possam agrupar objetos sonoros e músicas para dividir com toda a turma”. Ainda é preciso que a instituição que trabalha com educação infantil obtenha um espaço para desenvolvimento musical, confortável e estimulante.

Violada (2014), descreve que o cenário com almofadas e tapetes, com infraestrutura apropriada à sonorização da escola, que seja distante de áreas muito movimentadas, que ofereça ambiente térmico e acústico, é necessário para a prática das atividades quanto a segurança. Sendo também composta de brinquedos, CDs, vídeos, equipamentos de som, gravador, microfones e instrumentos; assim como livros e contos musicais: todo material possível para que a criança desenvolva a relação afetiva através das expressões sonoras.

Logo, o planejamento de momentos de relaxamento e contemplação musical, através da acomodação das crianças nos tapetes da sala de aula, faz com que a música seja desfrutada adequadamente para que as crianças possam se envolver no momento, prestando atenção aos conteúdos e ritmos musicais apresentados.

Uma forma de tornar as práticas pedagógicas do cotidiano escolar mais atraentes e participativas é integrar a música às atividades educacionais. Dessa forma, o aluno se sente mais motivado a aprender quando o trabalho escolar estimula sua curiosidade e criatividade, quando a rotina escolar não é marcada pelo tédio e pela monotonia, quando o professor, além de transmitir conteúdos de forma tradicional, pode oferecer experiências variadas com seus alunos, favorecendo assim o estudo. Segundo Brito (2010 p. 32):

[...] o professor deve atuar sempre- como animador, estimulador, provedor de informações e vivências que irão enriquecer e ampliar a experiência e o conhecimento das crianças, não apenas do ponto de vista musical, mas integralmente, o que deve ser o objetivo prioritário de toda proposta pedagógica, especialmente na etapa da Educação Infantil.

Logo, uma forma de enriquecer o trabalho pedagógico com os alunos é a musicalização, que pode estimular habilidades cognitivas, sociais e afetivas, dependendo de como o professor a aplica. Visto que a música pode favorecer o desenvolvimento de movimentos que ajudam na estruturação do pensamento, bem como a cooperação e a comunicação nas atividades em grupo.

Nesse caminho, a música pode tornar o ambiente escolar mais divertido e propício à aprendizagem, desde que faça parte do projeto pedagógico da escola. O professor deve buscar formas de integrar a música ao seu planejamento escolar, de acordo com o conteúdo que vai trabalhar com os alunos em sala de aula, promovendo a interdisciplinaridade (SOUSA, 2023).

Portanto, a promoção das atividades lúdicas, por meio de um planejamento da aula é crucial para aprendizagem, pois permite desenvolver a concentração o qual favorece a compreensão dos conteúdos com clareza. Expressamente, o lúdico não é ímpar ao retrarmos sobre ferramentas para a realização do ensino-aprendizagem, mas é um caminho mais que satisfatório para ajudar nos resultados dos professores.

Como já descrito, a música como instrumento lúdico contribui de forma significativa para os professores e na aprendizagem dos alunos, entretanto, para que seja obtido os objetivos desta metodologia tão relevante na educação infantil é fundamental ter cautela entre a aplicação do mesmo para o alcance desses objetivos, ou seja a aprendizagem apreciável e de qualidade.

3. CONCLUSÃO

O trabalho desenvolvido proporcionou alcançar o objetivo proposto com base nas pesquisas bibliográficas o qual descreveu a música sendo uma forma de expressão artística que envolve sons, ritmos, melodias e harmonias. Visto que como recurso pedagógico na educação infantil, contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor das crianças.

De forma lúdica, foi identificado o quão importante a música pode ser explorada em diversas atividades na educação infantil, como cantar, dançar, tocar instrumentos, brincar de roda, fazer jogos musicais, ouvir diferentes gêneros musicais, criar sons com objetos do cotidiano, inventar canções e histórias sonoras. E que aplicada de forma correta proporcionam momentos de prazer, alegria, emoção e aprendizagem para as crianças criando base para a convivência em sociedade.

Portanto, a música é um importante aliado na educação infantil, pois auxilia no desenvolvimento integral da criança de forma lúdica. A música é uma linguagem universal que transcende as barreiras da comunicação e promove o respeito à diversidade enriquece a relação das crianças e dos educadores.

Para estudos futuros são recomendadas pesquisas mais aprofundadas relacionadas a eficiência da música utilizando tecnologias como tablets e computadores e outras ferramentas na educação musical para a inclusão social, visto que ainda é escasso as pesquisas científicas a cerca desse cenário. Tal estudo é relevante em função do tema abordado para as formas de aprendizagem no campo educacional.

Referências

- ACOMPORA, Bianca. Ludoterapia: o brincar terapêutico. Revista *Psique Ciência& Vida*, São Paulo, Ed. 97, p.56-63, jan.2013. Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/Livros/L153C13.pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.
- ALENCAR, Teca de Brito. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2006.
- ANNUNZIATO, Vania Ranucci. **Jogando com os sons e brincando com a música II: Interagindo com a arte musical**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2013.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/secretária de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF.1997.130p.
- BRASIL. LEI Nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a Obrigatoriedade do ensino da música na educação básica**.
- 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. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, Vol.1,3. 1998.
- BRÉSCIA, V. L. P. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.
- BRITO, Teca de Alencar. **Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.
- CAETANO, Maria do Amparo de. Os Desafios da Pesquisa na Educação Infantil. Subtítulo: Elementos Básicos na Construção do Projeto de Pesquisa: Abordagem Qualitativa e Quantitativa na Pesquisa em Educação Infantil. In: BRENNAD, Eládio José de Góes, José Washington de Moraes Medeiros, Maria do Ampari Caetano de Figueiredo. **Metodologia Científica na Educação a distância**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, Cap. 2 2012. P.63 – 80.
- COSTTA, Silvio. **Educação sonora e musical: oficina de sons**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- COELHO, Raquel. **Música**. São Paulo: Formato, 2009.
- FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. Martins Ferreira. São Paulo: contexto, 2010, 7. ed. 3º impressão.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- LINO, Dulcimarta Lemos. Música é... Cantar, dançar... é brincar! Ah, tocar também. CUNHA. In: Susana Rangel Vieira Da. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Organizadora - Porto Alegre; Mediação 1999. P.62, 64, 67, 81, 80
- LOURO, Viviane dos Santos. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas** / Viviane dos Santos Louro, Luís Garcia Alonso, Alex Ferreira de Andrade. São José dos Campos, SP: Ed. Do Autor, 2006.
- PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: sulina, 2008, 230p.
- SALOMÃO, Hérica Aparecida Souza; MARTINI, Marilaine; JORDÃO, Ana Paula Martinez. A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. **Portal de psicologia**, 2007. Disponível em: <https://revista.psicologia.com.pt/index.php/anapana/view/450>. Acesso em: 11 out. 2023.
- SOUSA, Lindivanda Da costa. A IMPORTANCIA DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Unificada: Revista Multidisciplinar da FAUESP**, v. 5, n. 4, p. 132-135, 2023. Disponível em: <http://revista.fauesp.com.br/index.php/Unificada/article/view/398/402>. Acesso em 11 out. 2023.
- FORTUNA, Tania Ramos. O lugar do brincar na Educação Infantil. Revista *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, nº 27, p. 8-10, junho. 2011.
- VIOLADA, Rosiane. **Brincadeiras e jogos na educação infantil**. 2014.

32

**PRÁTICA PEDAGÓGICA LÚDICA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ESTRATÉGIAS E IMPACTOS NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM**

**LUDIC PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE EARLY YEARS OF
PRIMARY EDUCATION: STRATEGIES AND IMPACTS ON
THE LEARNING PROCESS**

Elisângela de Jesus Aguiar

Mariana Cardoso

Resumo

Este estudo tem como objetivo geral analisar as estratégias de prática pedagógica lúdica nos anos iniciais do Ensino Fundamental no processo de aprendizagem dos alunos. Quanto a metodologia de estudo, trata-se de uma Revisão de Literatura, em que foram consultadas bases de dados acadêmicos, artigos e livros que abordaram a temática. A pesquisa revelou diversas estratégias lúdicas aplicadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo jogos, atividades artísticas, teatro, música e outros recursos. Os resultados demonstraram que a utilização de práticas pedagógicas lúdicas tem impactos significativos no processo de aprendizagem das crianças, assim, as atividades lúdicas promovem o desenvolvimento de habilidades sociais, como trabalho em equipe, comunicação e resolução de conflitos, essenciais para a vida em sociedade. A aplicação de práticas pedagógicas lúdicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma abordagem eficaz para melhorar o processo de aprendizagem das crianças. Elas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos, além de tornarem o ambiente de aprendizagem mais atraente e participativo. Portanto, a incorporação de estratégias lúdicas deve ser incentivada e explorada pelos educadores como uma forma de enriquecer a educação nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-Chave: Lúdico. Anos Iniciais. Aprendizagem.

Abstract

The general aim of this study is to analyze the strategies of playful pedagogical practice in the early years of elementary school in the students' learning process. As for the study methodology, it is a Literature Review, in which academic databases, articles and books that addressed the theme were consulted. The research revealed various playful strategies applied in the early years of elementary school, including games, artistic activities, theater, music and other resources. The results showed that the use of playful pedagogical practices has a significant impact on children's learning processes, and that playful activities promote the development of social skills, such as teamwork, communication and conflict resolution, which are essential for life in society. The application of playful pedagogical practices in the early years of elementary school is an effective approach to improving children's learning process. They contribute to students' cognitive, emotional and social development, as well as making the learning environment more attractive and participatory. Therefore, the incorporation of playful strategies should be encouraged and explored by educators as a way of enriching education in the early grades of elementary school.

Keywords: Play. Early Years. Learning.

1. INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais na formação e desenvolvimento das futuras gerações. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em particular, as bases do conhecimento são estabelecidas, e os alicerces para uma educação sólida são lançados.

Nesse contexto, a abordagem pedagógica desempenha um papel crucial na determinação do sucesso dos alunos e no cultivo de um ambiente educacional estimulante e eficaz. A prática pedagógica lúdica tem emergido como uma estratégia educacional inovadora e promissora, particularmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa abordagem reconhece o potencial intrínseco do jogo, da criatividade e da experimentação como ferramentas valiosas para a promoção do aprendizado. O presente trabalho se dedica a explorar profundamente a temática da “Prática Pedagógica Lúdica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, investigando as estratégias empregadas pelos educadores e os impactos que tais abordagens têm no processo de aprendizagem das crianças.

A introdução de métodos pedagógicos lúdicos nos anos iniciais busca transformar o ambiente educacional em um espaço mais atrativo, onde os alunos são encorajados a explorar, questionar, interagir e aprender de maneira ativa e significativa. Além disso, essa abordagem visa não apenas à aquisição de conhecimento, mas também ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, criatividade e pensamento crítico, que são competências essenciais para o sucesso na vida adulta.

Nesse sentido, tem-se a seguinte questão da pesquisa: Como as estratégias de prática pedagógica lúdica implementadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental influenciam o processo de aprendizagem dos alunos, considerando sua motivação, desenvolvimento cognitivo, social e emocional, bem como o desempenho acadêmico?

O objetivo geral da pesquisa é analisar as estratégias de prática pedagógica lúdica nos anos iniciais do Ensino Fundamental no processo de aprendizagem dos alunos. Os objetivos específicos são: estudar os conceitos da ludicidade da educação; estudar as atividades lúdicas e seu impacto na motivação para aprender; e identificar as estratégias de prática pedagógica lúdica adotadas por professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha desse tema se justifica pela importância de explorar e compreender a eficácia das práticas pedagógicas lúdicas no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A ludicidade no processo de ensino-aprendizagem é uma abordagem que pode proporcionar um ambiente mais motivador e participativo para os alunos, contribuindo para o desenvolvimento integral de suas habilidades e competências. Além disso, o ensino lúdico pode ser uma estratégia para enfrentar desafios educacionais, como o desinteresse dos alunos e a evasão escolar. Investigar as estratégias e os impactos dessas práticas pode fornecer insights valiosos para educadores, gestores escolares e formuladores de políticas educacionais.

Esta pesquisa utilizou a revisão de literatura como metodologia de pesquisa de caráter quantitativo, que objetiva fazer levantamento de produção referente ao tema e buscar possíveis reflexões a partir da discussão e resultados obtidos. As bases de dados acessadas serão: livros, artigos científicos pesquisados no Google Acadêmico e Revistas Científicas Online que abordam a temática.

O trabalho foi estruturado em três capítulos para sua melhor compreensão: o primeiro capítulo apresenta um estudo sobre a ludicidade na educação; o segundo capítulo tem

como temática as atividades lúdicas e seu impacto na motivação para aprender; enquanto o terceiro capítulo apresenta as estratégias de prática pedagógica lúdica adotadas por professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, apresenta-se as conclusões do trabalho, por meio das considerações finais, para assim, responder o objetivo da pesquisa.

2. A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO.

A utilização de atividades lúdicas desempenha um papel fundamental nas salas de aula, oferecendo aos professores uma valiosa oportunidade de compreender mais profundamente seus alunos. Por meio de brinquedos, jogos e brincadeiras, os educadores têm a possibilidade de observar como as crianças lidam com uma variedade de emoções, incluindo tensão, frustração, insegurança, agressividade, medo e confusão, frequentemente sem que as próprias crianças estejam plenamente conscientes desses sentimentos (BROUGÈRE, 2017).

No entanto, é importante conhecer o conceito de lúdico. De acordo com Kishimoto (2010), a abordagem lúdica oferece a oportunidade de experimentar momentos que mesclam a fantasia e a realidade, permitindo não apenas o autoconhecimento, mas também o entendimento do outro, que se estende não apenas ao resultado da atividade, mas também à própria ação. O aspecto lúdico viabiliza um desenvolvimento abrangente e proporciona uma visão de mundo mais concreta e completa.

Conforme Bizerra (2017), os jogos também criam situações concretas que ajudam as crianças a superar desafios como memória, atenção, observação e raciocínio, tudo isso enquanto estão se divertindo, pois o jogo estimula a espontaneidade e ajuda as crianças a se tornarem mais desinibidas, aumentando sua confiança para resolver problemas por conta própria.

No contexto da educação, o lúdico é reconhecido como necessário para o desenvolvimento cognitivo saudável das crianças pequenas, que ocorre rapidamente durante os seus anos, conforme a visão de Vygotsky [1967]. As recentes conceptualizações de “jogo” refletem a “santidade” do jogo para as crianças pequenas, a necessidade de resistir ao “empurrão” das exigências acadêmicas dos grupos etários mais velhos para o currículo da educação (SOUZA, 2021).

O “brincar livre” é dirigido à criança, voluntário e flexível, e este tipo de brincadeira é ferozmente protegido pelos seus defensores na educação (MARTINS; JUNG; SILVA, 2018). No entanto, as brincadeiras também podem incluir as que são orientadas por adultos através da criação de ambientes de aprendizagem onde as crianças utilizam a resolução de problemas e a exploração para aprender (PUTTON; CRUZ, 2021).

A conceituação do brincar para a educação envolve, assim, um espectro que vai do puro brincar livre ao brincar orientado. É amplamente reconhecido que a presença do lúdico é fundamental na vida cotidiana das crianças e a prática lúdica representa uma ação flexível, disponível a todo momento, iniciada e dirigida pela criança, proporcionando encanto, sem a necessidade de um resultado final definido, promovendo relaxamento, abrangendo uma variedade de normas e linguagens, desenvolvendo habilidades e mergulhando a criança em um mundo imaginário (SANTOS; SANTOS, 2022).

Gomes (2022) destaca que isso permite que cada criança descubra suas inclinações e talentos naturais. Vale ressaltar que os brinquedos também incentivam a imaginação das crianças, permitindo que elas viajem mentalmente, reproduzam situações cotidianas e,

assim, facilitem seu processo de aprendizado, especialmente na educação infantil, como Piaget apontou.

O lúdico é visto como uma valiosa ferramenta na educação infantil, pois oferece a oportunidade de promover o desenvolvimento emocional, físico, cognitivo, moral e a aquisição de conhecimentos. Durante as atividades lúdicas, a criança tem a chance de explorar, descobrir, criar, praticar e aplicar suas habilidades (SILVA; D'ÁVILA, 2020).

De acordo com Lustosa (2023), o lúdico é uma ferramenta silenciosa que estimula as crianças a fazerem descobertas e a compreenderem que o mundo está cheio de possibilidades para uma vida mais alegre, rica em sentimentos, encanto e experiências em grupo.

Ele serve como fonte de entretenimento, mas também é uma fonte de conhecimento, o que nos leva a considerá-lo como parte essencial da atividade educativa. Enquanto brincar sozinho ou com um amigo é valioso, brincar com um grupo maior de colegas no pátio ou na sala de aula também é extremamente benéfico (DE MORAES; GONÇALVES, 2022).

As preferências das crianças por brinquedos, espaços e amigos revelam aspectos importantes de seu pensamento, medos, habilidades, potenciais e desejos. É crucial que as crianças tenham a oportunidade de brincar com outras crianças, não apenas para aprender, mas também para ensinar (CHAVES; RIPA, 2022).

A importância do lúdico é tão significativa para o desenvolvimento humano que até mesmo em situações de conflito, como brigas, ele contribui para o crescimento e a aprendizagem. Lidar com diferentes perspectivas, persuadir o oponente, ganhar apoio para uma causa, ceder, negociar e lutar por um ponto de vista ensinam valiosas habilidades de vida (SOUZA, 2021).

Na educação, os brinquedos, jogos e brincadeiras são recursos valiosos para desenvolver uma ampla gama de habilidades, incluindo motricidade, cognição, imaginação, criatividade, pensamento crítico, autonomia na tomada de decisões, organização, compreensão de regras e resolução de conflitos, entre outras (LOPES, 2018).

Conforme Lima (2019), atividades lúdicas promovem valores como afeto, companheirismo e disciplina, e também ensinam a importância de cuidar e organizar os brinquedos após o uso. Portanto, atividades lúdicas desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem na fase da educação infantil.

Kishimoto (2010) argumenta que o lúdico ajuda as crianças a se expandirem, estimulando sua curiosidade, segurança e autonomia, ao mesmo tempo em que melhora sua linguagem, concentração e capacidade de precaução. O lúdico contribui para que a criança se torne um adulto competente e equilibrado. Além disso, as crianças aprendem de forma mais eficaz quando os conteúdos são apresentados por meio de atividades lúdicas.

Já Gomes (2022) acredita que o lúdico contribui para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos sociais, culturais, emocionais e cognitivos. A utilização dessa abordagem no contexto educacional é uma ferramenta valiosa no processo de ensino-aprendizagem, permitindo que as crianças aprendam enquanto são inseridas em um ambiente lúdico, promovendo autonomia, habilidades de julgamento e argumentação.

O lúdico sempre apresenta desafios. Há sempre algo novo a ser explorado, e a inovação é essencial para estimular o interesse e a curiosidade das crianças, as atividades lúdicas não são apenas momentos de diversão para as crianças; são oportunidades de aprendizado que enriquecem sua compreensão do mundo por meio de experiências emocionais positivas (MORAIS *et al.*, 2016).

Por meio do lúdico, cada criança embarca em uma jornada de descoberta e construção de significado em relação à vida. O jogo melhora a aprendizagem de formas multifacetadas, pois o conceito de jogo e o seu impacto na aprendizagem e no envolvimento estão associados a vários benefícios cognitivos, emocionais e sociais (LIMA, 2019).

Toda a aprendizagem na Educação Infantil faz parte do processo de alfabetização, mesmo com o tradicionalismo técnico inerente e a este processo pode ser feito através dos jogos de encaixe, da pintura com o pincel, estão sendo trabalhado o movimento para a escrita. O enriquecimento do aprendizado da leitura também pode ser feito por meio do lúdico (SILVA; D'ÁVILA, 2020).

Por isto a importância da Educação Infantil, pois com seus mecanismos, suas ferramentas e suas estratégias pedagógicas visa à criação de condições para satisfazer as necessidades básicas da criança, oferecendo-lhe um clima de bem-estar físico, afetivo, social e intelectual, mediante a proposição de atividades lúdicas que levam a criança a agir com espontaneidade, estimulando novas descobertas (BIZERRA, 2017).

O papel do professor também abrange a criação de uma sala de aula como uma atmosfera de motivação que permite aos alunos participarem ativamente do processo ensino aprendizagem, mas para que a aprendizagem deve ser feita naturalmente, respeitando a espontaneidade da criança, sua bagagem, o mundo cultural em que está inserido, as atitudes lúdicas que já possui, criaturas e fantasias (SANTOS; SANTOS, 2022).

Assim como ensina Brougère (2017), brincar e jogar são atividades que vivenciadas desde os primeiros meses da vida das crianças, por mais simples que pareçam, por meio de observação, para verificar habilidades, o desenvolvimento psicológico, emocional, intelectual, social da criança, pois as atividades lúdicas também são importantes para o processo de socialização dos alunos.

A primeira linguagem da criança é o brincar e as atividades lúdicas também tem grande participação no processo de socialização. No primeiro momento a criança brinca sozinha, imagina-se representando vários papéis, da vida aos objetos, atribuem sensações e emoções, no entanto, começa a sentir necessidade de interagir com os colegas de classe, mas a brincadeira começa a se tornar mais complexa, onde o aluno começa a ter que respeitar a vontade do outro (LEAL, 2017).

Para De Moraes e Gonçalves (2022), a brincadeira evolui na sua estruturação, fazendo com que haja uma evolução mental da criança. As atividades lúdicas não só dão prazer como também prepara o sujeito para viver em sociedade, impulsiona o indivíduo a buscar soluções para situações de conflitos do dia-dia.

Por isso, viver de acordo com sua natureza, tratada corretamente, e deixada livre, para que use todo seu poder. A criança precisa aprender cedo como encontrar por si mesmo o centro de todos os seus poderes e membros, para agarrar e pegar com suas próprias mãos, andar com seus próprios pés, encontrar e observar com seus próprios olhos (PUTTON; CRUZ, 2021).

A criança ao brincar desenvolve habilidades físicas, é capaz de respeitar regras, desperta a vontade de socialização, ajuda no aprendizado e na criatividade. A Educação Infantil é o “berço” das descobertas, é uma fase em que não podem faltar estímulos. Sendo assim, o lúdico é a peça essencial no processo ensino-aprendizagem (CHAVES; RIPA, 2022).

A relação positiva entre a aprendizagem e o lúdico na educação sugere que é importante ter em conta a forma como o jogo pode afetar a aprendizagem e a pedagogia do professor nos graus mais elevados. O foco na tomada de decisões pedagógicas e nas respostas dos alunos às suas práticas de ensino surgiu da necessidade de sair das suas zonas

de conforto para experimentar coisas novas e considerar novas ideias, uma prática conhecida como assunção de riscos acadêmicos (SOUZA, 2021).

3. AS ATIVIDADES LÚDICAS E SEU IMPACTO NA MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

É amplamente aceito por educadores que as crianças só assimilam o conhecimento quando estão de alguma maneira emocionalmente envolvidas com o conteúdo. Isso pode ocorrer por meio de desafios, motivação intrínseca ou ao perceberem a relevância e aplicabilidade do que está sendo ensinado, além disso, a troca de experiências e conhecimentos entre os envolvidos é essencial nesse processo (CARVALHO, 2023).

Não se trata apenas de brincar por brincar; é fundamental incorporar as necessidades e interesses das crianças. O educador deve se colocar no lugar do aluno, transformando as aulas em algo cativante, empregando sensibilidade e energia para motivar e conquistar os estudantes (FONSECA, 2023).

Benicio e Teixeira (2023) ensinam que deve-se transmitir a ideia de que o estudo pode ser divertido. Cada aluno tem uma maneira de se interessar, e é responsabilidade do educador descobrir o que os motiva. A motivação para aprender é uma peça fundamental no quebra-cabeça da educação.

Trata-se de uma força propulsora que impulsiona os estudantes a explorar o conhecimento, a se envolver nas atividades de aprendizagem e a perseverar diante dos desafios acadêmicos, nesse contexto, as atividades lúdicas desempenham um papel crucial, desencadeando uma revolução no campo educacional ao aumentar de maneira significativa a motivação dos alunos (OLIVEIRA; SILVA, 2018).

As atividades lúdicas têm a capacidade de transformar o ambiente de aprendizagem, tornando-o mais atraente, envolvente e prazeroso e por meio de jogos, dramatizações, música, arte e outros recursos, as crianças e jovens encontram um espaço onde a diversão se alinha com o aprendizado, resultando em uma experiência mais gratificante (VIEIRA; RODRIGUES, 2016).

No que diz respeito à motivação, é um fator muito importante, se não o mais importante, na aprendizagem, sem a qual mesmo os indivíduos não conseguem atingir objetivos a longo prazo, independentemente do currículo ou do professor. A motivação tem sido amplamente aceita por professores como um dos fatores-chave que influenciam o sucesso da aprendizagem nas séries finais, compensando frequentemente deficiências na aptidão, competências e na aprendizagem (HAMDAN; BENICIO; TEIXEIRA, 2023).

Pode dizer-se que todos os outros fatores envolvidos na aprendizagem pressupõem, em certa medida, a motivação. Segundo Lustosa (2023), se um aluno não for ensinado de forma adequada, mas estiver motivado, aprenderá melhor um conteúdo do que um aluno que seja bem ensinado, mas não esteja motivado. O autor afirma ainda que a motivação não só determina o nível de atenção do aluno durante as aulas, mas também a assiduidade com que faz os trabalhos de casa e revê o que aprendeu durante o dia.

Um dos impactos mais evidentes das atividades lúdicas na motivação é o aumento do engajamento, quando as aulas se transformam em aventuras educativas, os alunos se sentem motivados a participar ativamente das atividades propostas (SANTOS, 2023).

A sensação de desafio e a competição saudável dos jogos, por exemplo, estimulam a curiosidade e a vontade de vencer, incitando os alunos a superar obstáculos e a buscar o

conhecimento de maneira autônoma, além disso, as atividades lúdicas também promovem uma sensação de autonomia e controle sobre o próprio aprendizado (CHAVES; RIPA, 2022).

De acordo com Rodrigues *et al.* (2023), os estudantes se sentem mais responsáveis por suas ações e decisões, o que, por sua vez, estimula a motivação intrínseca, considerada a forma mais duradoura e eficaz de motivação. A motivação para aprender não é um fator isolado na educação; ela influencia diretamente o desempenho escolar.

Quando os estudantes estão motivados, eles são mais propensos a buscar a excelência, a persistir diante de desafios e a desenvolver habilidades de resolução de problemas, as atividades lúdicas, ao aumentar a motivação, contribuem para um ciclo virtuoso em que a melhoria no desempenho acadêmico se traduz em uma motivação ainda maior (GOMES, 2022).

As atividades lúdicas afetam a motivação para aprender, destacando estudos e exemplos práticos que ilustram os benefícios dessa abordagem. Ao compreender melhor o impacto positivo das atividades lúdicas na motivação dos alunos, os educadores estarão mais bem equipados para criar ambientes de aprendizagem mais estimulantes e eficazes, promovendo o desejo contínuo de explorar, aprender e crescer (SANTOS; SANTOS, 2022).

Conforme Morais *et al.* (2016), para alcançar inovação no ambiente escolar, é importante envolver as mães no processo, incentivando-as a participar ativamente na educação de seus filhos e na vida escolar. Isso fortalece os laços entre a escola e a comunidade, promovendo a ludicidade, a cooperação e a participação, resultando em alegria, prazer e motivação.

Putton e Cruz (2021) defendem que o desempenho dos alunos pode aumentar quando lhes são dadas as ferramentas motivacionais adequadas, por meio de ferramentas lúdicas em que os alunos se sintam ligados à atividade realizada a que estão a criar, ao mesmo tempo que lhes permite sentir e compreender que atividade pode ser uma agradável.

A prática educacional contemporânea destaca o uso de atividades lúdicas como um recurso fundamental para estimular a motivação dos alunos, bem como para promover sua adaptação e integração ao ambiente escolar. Por meio do elemento lúdico, as crianças, quando motivadas, conseguem melhor se ajustar ao contexto em que estão inseridas, aprendendo a conviver harmoniosamente no dia a dia com seus pares e com as figuras que compõem seu meio social (FONSECA, 2023).

De Moraes e Gonçalves (2022) salientam que, nesse cenário, o papel do professor desempenha um papel vital e o docente deve ser incentivador, capaz de oferecer atividades lúdicas que despertem o interesse das crianças, encorajando-as a criar, explorar e participar ativamente, tal abordagem visa à construção do conhecimento e à promoção da motivação intrínseca das crianças em seu processo de aprendizagem.

Se reconhece que se deve implementar de forma efetiva esses benefícios, garantindo a integração das práticas que podem ser alcançadas. Ao adotar o método da autonomia, o professor possibilita que as crianças experimentem suas próprias ideias e cultivem a curiosidade em busca de novos conhecimentos, pois o estímulo para a reflexão e o desenvolvimento do raciocínio tornam-se ferramentas valiosas no processo de aprendizado (CARVALHO, 2023).

No contexto do jogo infantil, diversas características se destacam. A primeira delas é o simbolismo, no qual as atividades lúdicas representam situações da realidade e atitudes, permitindo que as crianças expressem e relacionem experiências, além disso, o jogo infantil envolve a atividade em si, proporcionando às crianças a oportunidade de criar e agir

(BIZERRA, 2017).

A motivação intrínseca é uma característica importante, uma vez que as crianças incorporam seus próprios motivos e interesses durante o jogo. O aspecto regrado também é presente, com as atividades sujeitas a regras, seja de forma implícita ou explícita (SANTOS, 2023).

Por fim, as metas no jogo infantil são desenvolvidas de maneira espontânea, permitindo que as crianças se envolvam de forma autêntica e prazerosa. Assim, a integração de atividades lúdicas na prática pedagógica não apenas motiva os alunos, mas também cria um ambiente enriquecedor que promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, ajudando-as a aprender de maneira significativa e prazerosa (MARTINS; JUNG; SILVA, 2018).

4. ESTRATÉGIAS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA LÚDICA ADOTADAS POR PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as estratégias de prática pedagógica lúdica desempenham um papel de destaque no processo de ensino e aprendizagem. Professores adotam essas abordagens a fim de tornar as aulas mais envolventes, motivadoras e eficazes para os alunos e diversos métodos são empregados para promover a ludicidade e estimular o interesse das crianças na aquisição de conhecimento (HAMDAN; BENICIO; TEIXEIRA, 2023).

De acordo com Lustosa (2023), uma das estratégias amplamente utilizadas é a integração de jogos educativos, esses jogos, que vão desde quebra-cabeças a atividades matemáticas e de linguagem, proporcionam um ambiente de aprendizado divertido e desafiador.

Eles não apenas auxiliam na consolidação de conceitos, mas também estimulam o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, assim, o aprendizado baseado em projetos é uma abordagem que envolve os alunos em investigações práticas e projetos do mundo real. Isso não apenas contextualiza o conhecimento, mas também incentiva a pesquisa, a criatividade e a colaboração entre os estudantes (BENICIO; TEIXEIRA, 2023).

Ao pesquisar sobre o lúdico como estratégia metodológica no processo de ensino aprendizagem, foi possível examinar o grau de importância que ele tem na formação da criança e como ele deve ser oferecido nos espaços escolares. Também foi possível constatar que o planejamento voltado para essa linguagem do brincar deve ser criterioso e sustentado teoricamente (VIEIRA; RODRIGUES, 2016).

Na brincadeira a criança tem a possibilidade de solucionar seus problemas, de socializar e interagir com outras crianças, de aprender de maneira prazerosa, de ampliar o conhecimento de mundo que possui e trocar experiências com os colegas. A brincadeira é um importante recurso pedagógico para o professor (FONSECA, 2023).

Leal (2017) explica que através da atividade lúdica o professor pode ministrar aulas mais interessantes, atrativas e prazerosas para as crianças com o objetivo de desenvolver a autoestima, ampliar o conhecimento de mundo, levá-las a resolver os problemas que aparecem ou são criados com esse intuito.

O jogo é considerado importante no desenvolvimento da criança porque através dele a criança constrói o seu mundo e sua realidade, beneficiando no desenvolvimento da lin-

guagem, no desenvolvimento físico-motor e no desenvolvimento moral. E através do jogo pode se encontrar respostas, ainda que provisória, para perguntas que não se sabe responder, preenchendo na criança esse vazio (MORAIS *et al.*, 2016).

Da mesma forma, Rodrigues *et al.* (2023) destacam a importância do lúdico para o desenvolvimento das habilidades nos alunos, a educação lúdica, de maneira espontânea e agradável, coloca a criança em situação de ser guiada em seus impulsos instintivos. Encorajar, orientar e desenvolver as manifestações instintivas da criança é auxiliar o desenvolvimento oportuno de sua inteligência, apurar suas emoções, fortalecer sua vontade, sua individualidade e sua sociabilidade.

Segundo Santos (2023), chama-se de impulsos instintivos, a vontade que a criança tem de se movimentar, correr e pular, é parte essencial de seu desenvolvimento. Porém é preciso estimular esses “impulsos instintivos”, orientar a forma correta de se brincar, para que a criança possa continuar a se desenvolver.

Com isso, Putton e Cruz (2021) consideram que as atividades lúdicas fazem parte das atividades sociais e atendem às necessidades de socialização do ser humano. Através de jogos sabiamente dirigidos, esses e outros impulsos poderão ser atendidos de maneira salutar.

Martins, Jung e Silva (2018) apontam o jogo como uma necessidade social de homem. Da mesma forma, as brincadeiras fazem parte do patrimônio lúdico-cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamento e ensinamento, naturalmente, os pais, professores e comunidade, querem que as crianças aprendam virtudes como saber se comportar, ser responsável, ter equilíbrio, ser organizado, ou seja, aprendam para a vida em sociedade.

De acordo com Chaves e Ripa (2022), o RCNEI [1998] é claro quando descreve o ato de educar como um ato de cuidado, brincadeira e aprendizagem. O aprender social e cultural se estende ao desenvolvimento afetivo, emocional, estético e ético. Segundo Rodrigues e Carvalho (2023), o jogo oferece, muitas vezes, a possibilidade de aprender sobre solução de conflitos, negociação, lealdade e estratégias, tanto de cooperação como de competição social, que também são conceitos necessários que permite à criança o acréscimo de habilidades necessárias na vida em coletividade.

Quanto as estratégias, Silva e D’ávila (2020) citam as dramatizações e o teatro têm seu espaço na sala de aula, permitindo que os alunos expressem e compreendam conceitos de forma mais vívida. As atividades teatrais ajudam a melhorar a compreensão e a memória dos tópicos curriculares, ao mesmo tempo em que desenvolvem as habilidades de expressão e comunicação.

A música e as canções são outra ferramenta valiosa para os professores. Utilizando melodias relacionadas ao conteúdo do currículo, é possível facilitar a memorização e o envolvimento dos alunos, enquanto atividades rítmicas e de movimento promovem a coordenação motora e estimulam os sentidos (BENICIO; TEIXEIRA, 2023).

A arte, incluindo desenho, pintura e escultura, permite que as crianças demonstrem seu entendimento de forma criativa e as atividades artísticas estimulam a imaginação e o pensamento crítico, ao mesmo tempo que reforçam a compreensão do conteúdo (BROUGÈRE, 2017).

Além dessas estratégias, a contação de histórias é uma maneira envolvente de cativar a atenção dos alunos e transmitir informações de forma atraente. Professores podem contar histórias relacionadas aos tópicos do currículo, incentivando também os alunos a criar e compartilhar suas narrativas.

Carvalho (2023) relata que as tecnologias educacionais, como aplicativos, jogos digitais e recursos interativos, têm se tornado cada vez mais presentes nas salas de aula, aproveitando a motivação intrínseca que muitas crianças têm em relação à tecnologia.

Experiências ao ar livre, como excursões e estudos de campo, proporcionam oportunidades de aprendizado prático, enquanto atividades que promovem a colaboração e o trabalho em equipe estimulam a interação social e o desenvolvimento de habilidades interpessoais (BIZERRA, 2017).

Lustosa (2023) certifica que as estratégias de prática pedagógica lúdica nos anos iniciais do Ensino Fundamental visam tornar o aprendizado mais envolvente, significativo e relevante. Elas reconhecem a importância de abordagens dinâmicas e interativas para promover o desenvolvimento integral das crianças, garantindo que a educação seja uma experiência enriquecedora e memorável.

Quando se fala de desenvolvimento social, falamos também da linguagem materna. É através das brincadeiras que a criança aprende a se relacionar, ela aprende a linguagem local e as formas de comunicação, as entonações da voz e a emoção através do ouvir (VIEIRA; RODRIGUES, 2016).

De acordo com De Moraes e Gonçalves (2022), pode-se afirmar que é sua atitude lúdica que permite, em grande parte, à criança dominar competências e habilidades de aprendizagem, linguagem, escrita, leitura, de forma mais rápida um contexto lúdico. Volta ao conceito de que, com o lúdico, o aluno assimila os conteúdos de maneira mais fácil e rápida.

O jogo se faz importante na educação no ensino fundamental porque através dele a criança constrói uma visão de mundo, absorve os valores da sociedade, tendo o jogo como uma das formas mais naturais de fazer a criança entrar em contato com a realidade (OLIVEIRA; SILVA, 2018).

Segundo Hamdan, Benicio e Teixeira (2023), destacam a importância do jogo em quatro partes:

1. Desenvolvimento da linguagem: A linguagem é uma forma de se comunicar e se expressar; um meio, de interagir socialmente, é a forma básica no processo de desenvolvimento. Por meio da linguagem que se desenvolve a imaginação e a criatividade;
2. Desenvolvimento afetivo: A afetividade está ligada no processo de construção do conhecimento e é ela que vai influenciar o caminho da criança na escolha de seus objetivos;
3. Desenvolvimento físico-motor: A exploração do corpo e do espaço leva a criança a se desenvolver, sendo o jogo um meio básico para promover o desenvolvimento físico-motor;
4. Desenvolvimento moral: É um processo de construção que vem de dentro para fora, em que a criança constrói sua própria regra moral.

Os jogos lúdicos podem ser um caminho para se entender os mais profundos problemas e medos das crianças. Todo o ser humano tem a necessidade de um tempo para pensar, colocar as ideias no lugar para poder enfrentar as diversidades. O autor chama esse tempo livre de “ócio digno” ou “folga” (FONSECA, 2023).

A construção de um saber pode ser considerada produto de um “ócio digno”, ou seja, de um espaço e de um tempo para pensar, no contexto do jogo, a criança pode encontrar esse ócio digno, por isso a importância do jogo, para o desenvolvimento dela (GOMES,

2022).

Contudo essa técnica pode ser usada também por professores, para compreender as necessidades da criança e intervir usando os jogos. Com as brincadeiras, a criança se sente mais à vontade para se abrir e contar aquilo que a aflige (RODRIGUES; CARVALHO, 2023).

Em geral, os jogos na Educação Infantil, contribuem muito para o desenvolvimento da criança de diferentes formas. Ele tem sua importância além dos fatores aparentes, seus resultados podem vir a curto ou longo prazo. Por conta disso, é preciso paciência do educador, pois cada criança se desenvolve a seu tempo e tem um jeito próprio de demonstrar as melhoras (BENICIO; TEIXEIRA, 2023).

5. CONCLUSÃO

A conclusão que se pode extrair é que, embora muitas teorias promovam a ideia de aprendizado por meio de jogos e da exploração espontânea da criança, a realidade educacional ainda carece de uma pedagogia fundamentada na ludicidade, criatividade e na expressividade livre das ações das crianças.

Para que esse enfoque seja efetivamente benéfico, é imperativo aprimorar e capacitar os professores, uma vez que a má utilização dos jogos é o principal obstáculo a essa abordagem. Por meio do estudo, destacou-se que o sucesso pedagógico de qualquer prática depende, em grande parte, da atitude do professor durante as atividades didático-pedagógicas, propondo uma pedagogia que se baseia na interação coletiva, criatividade e brincadeiras incorporadas em todo o ambiente escolar.

As práticas pedagógicas lúdicas não se limitam a simples entretenimento para a criança; são uma forma de expressão por meio da qual ela se comunica com o mundo que a cerca. Ao brincar, a criança investiga e aprende sobre seu entorno. Portanto, qualquer atividade lúdica deve ser respeitada e valorizada.

Cabe ao professor o papel de mediador, atuando como facilitador do processo educativo, em vez de meramente expor conteúdo. Ele deve estar disposto a pesquisar, manter-se atualizado, compreender as características de cada criança e seu contexto, conhecer uma variedade de jogos e brincadeiras, e ser capaz de empregá-los de forma metodológica, levando em consideração as peculiaridades individuais e os objetivos estabelecidos no planejamento.

Um planejamento educacional voltado para a linguagem do brincar deve ser cuidadosamente elaborado, respaldado por teorias educacionais sólidas. Com base na pesquisa e no embasamento teórico apresentado, é possível concluir que a utilização do brincar é uma ferramenta valiosa para o educador.

Por meio dos jogos, o professor pode introduzir conteúdos de forma diferenciada e envolvente. Um simples jogo pode facilitar a compreensão de conceitos de maneira prazerosa, muitas vezes sem que o aluno perceba que está, de fato, aprendendo. Portanto, a abordagem lúdica representa uma oportunidade de enriquecer o processo educacional e torná-lo mais eficaz e envolvente nas séries iniciais do ensino fundamental.

Referências

- BENICIO, Brenda Terezinha Pinheiro. TEIXEIRA, Daniele Cristina. O lugar da ludicidade nas práticas alfabetizadoras: um olhar reflexivo a partir dos estágios obrigatórios. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 30, p. 1-26, e006, 2023.
- BIZERRA, Eliane Teixeira Custódio. **A Ludicidade na relação ensino-aprendizagem**: O papel do professor de uma escola de educação infantil de Castanhal – PA. 52p. Universidade Federal do Pará. Castanhal – PA, 2017.
- BROUGÈRE, G. A Criança e a Cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Cengage Learning. p. 19-32. 2017.
- CARVALHO, Palloma Barbosa. **A ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental**: um olhar sobre o trabalho docente em uma escola pública do Distrito Federal. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.
- CHAVES, Köhler, D. RIPA, R. O papel do educador dos anos iniciais do ensino fundamental: discutindo a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem. RECIMA21 – **Revista Científica Multidisciplinar**. [S. l.], v. 3, n. 11, p. e3112287, 2022.
- DE MORAES, R.A.G. GONÇALVES, dos S.A. O uso lúdico das tecnologias digitais nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma possibilidade de facilitação dos processos de ensino e aprendizagem. **Revista Thema**, Pelotas, v. 21, n. 4, p. 1016-1027, 2022.
- FONSECA, Silviani de Lima. **O lúdico como estratégia de aprendizagem na educação infantil**. 30p. Universidade Federal do Pará. Altamira. 2023.
- GOMES, Maria Marta Aurelice Alves. **O lúdico nos anos iniciais do ensino fundamental sob a perspectiva filosófica**. Igapó, [S. l.], v. 14, n. 1, 2022.
- HAMDAN, L. BENICIO, B.T.P. TEIXEIRA, D.C. O lugar da ludicidade nas práticas alfabetizadoras: um olhar reflexivo a partir dos estágios obrigatórios. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 30, n. Contínua, p. e006, 2023.
- KISHIMOTO, Tizuro Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LEAL, P. M. de F. **O Brincar na Educação Infantil e o Desenvolvimento Integral da Criança**. Pouso Alegre, 2017.
- LIMA, Alidiane Barbosa de. **O lúdico na educação infantil**: jogos, brinquedos e brincadeiras no cotidiano escolar. João Pessoa. 40 f: il. 2019.
- LOPES, Mary Stela Sakamoto. **O direito de aprendizagem e do brincar nos anos iniciais do ensino fundamental**: formação lúdica docente. 107 f. Orientadora: Maria do Carmo Monteiro Kobayashi Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.
- LUCAS, Tereza Maria da Silva. Ludicidade no processo ensino-aprendizagem: motivação para alunos e professores. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 8, 9 de março de 2021.
- LUSTOSA, Anne Kelly Maia. **Jogos e Brincadeiras**: Influência do brincar no desenvolvimento Infantil nos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Uniceplac. 2023.
- MARTINS, Josileide. JUNG, Hildegard Susana. SILVA, Louise de Quadros da. Ludicidade e desenvolvimento: a importância do brincar na Educação infantil. **REVASF**, Petrolina- Pernambuco - Brasil, vol. 8, n.17, p. 58-82, dez., 2018.
- MORAIS, Francisco De Assis Marinho et al. **As práticas de ensino com ludicidade sob a ótica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. Anais VI SETEPE. Campina Grande: Realize Editora, 2016.
- OLIVEIRA, J.A.S. SILVA, N.C. O lúdico como ferramenta de aprendizagem na educação infantil. **Revista Saber Acadêmico**. nº 25, 2018.
- PUTTON, Gisele Mariotti. CRUZ, Pollyanna Santos da. A importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem na educação infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 05, Vol. 11, pp. 114-125. Maio de 2021.
- RODRIGUES, C.F. de A. CARVALHO, E.T. de. Práticas docentes: o lúdico como estratégia motivadora de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. e23029, 2023.
- RODRIGUES, A.M. et al. Contribuição da ludicidade no desenvolvimento dos alunos do ensino infantil. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 3, n. 8, p. 11415-11427, 2023.

SANTOS, Evanoela Ene Sandro dos. SANTOS, Valério Xavier dos. A importância do lúdico e do brincar nas series iniciais. UNINTER. 2022.

SANTOS, Maria Aparecida da Silva. A ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Mais Educação**. Vol. 6, n. 1. mar. 2023.

SILVA, A.C. D'ÁVILA, C.M. Prática pedagógica lúdica de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 232–252, 2020.

SOUZA, Antonia Silva de. **O lúdico na prática pedagógica**: o desenvolvimento e aprendizagem das crianças das escolas públicas do município de São Luís Gonzaga - Maranhão – Brasil. 114p. Dissertação, Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2021.

VIEIRA, Luciene Batista. RODRIGUES, Elaine Aparecida Fernandes. O Ensino Lúdico Nos Anos Iniciais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Ano 01, Edição 11, Vol. 10, pp. 136-153. Novembro de 2016.

33

LUDICIDADE E EDUCAÇÃO

PLAYFULNESS AND EDUCATION

Giovanna Aroucha



Pascal
Editora

Resumo

Sabendo da importância e eficácia da ludicidade, o presente estudo almeja focar na ludicidade como ferramenta educacional, considerando as mudanças no cenário educacional contemporâneo. À medida que a tecnologia e os métodos tradicionais de ensino evoluem, a pergunta central é: Como a inserção de elementos lúdicos no processo educacional pode melhorar o engajamento, a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades das crianças? Destaca-se como objetivo geral investigar o impacto da ludicidade na educação, identificando como a incorporação de atividades lúdicas podem contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, especificamente, objetiva: analisar o papel da ludicidade na promoção do engajamento dos alunos; avaliar como as atividades lúdicas afetam o desenvolvimento cognitivo das crianças; investigar a influência das atividades lúdicas no desenvolvimento emocional e social das crianças; compreender as perspectivas dos professores e alunos sobre o uso de elementos lúdicos na sala de aula. O percurso metodológico se dará pela Revisão Sistemática de Literatura, sendo necessário utilizar uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos. As etapas incluirão: revisão bibliográfica para avaliar o impacto das atividades lúdicas no desempenho acadêmico e no engajamento a partir das produções acadêmicas mais atualizadas. Compreender o impacto das atividades lúdicas na educação pode levar a práticas pedagógicas mais eficazes e ao desenvolvimento de estratégias que melhorem o processo de aprendizado das crianças. Além disso, o estudo pode contribuir para a promoção de abordagens inovadoras no ensino.

Palavras-chave: Ludicidade. Educação. Desenvolvimento.

Abstract

Knowing the importance and effectiveness of playfulness, the present study aims to focus on playfulness as an educational tool, considering the changes in the contemporary educational scenario. As technology and traditional teaching methods evolve, the central question is: how can the inclusion of playful elements in the educational process improve children's engagement, learning and skill development? The general objective stands out to investigate the impact of playfulness in education, identifying how the incorporation of playful activities can contribute to improving academic performance and the integral development of children. In this sense, specifically, it aims to: analyze the role of playfulness in promoting student engagement; evaluate how playful activities affect children's cognitive development; investigate the influence of playful activities on children's emotional and social development; understand the perspectives of teachers and students on the use of playful elements in the classroom. The methodological path will be through the Systematic Literature Review, making it necessary to use a mixed approach, combining quantitative and qualitative methods. The Steps will include: bibliographic review. Understanding the impact of playful activities on education can lead to more effective pedagogical practices and the development of strategies that improve children's learning processes. Furthermore, the study can contribute to the promotion of innovative approaches in teaching.

Keywords: Playfulness. Education. Development.

1. INTRODUÇÃO

Observa-se no Brasil que, a Educação Infantil, que abrange instituições como pré-escola, jardim de infância e creches, tem uma trajetória de mais de um século. No século XIX, alguns pensadores notáveis, como Pestalozzi, Froebel, Montessori e McMillan, já reconheciam a importância da pré-escola como um meio de combater a miséria, a pobreza e a negligência das famílias. Nesse período, esses pensadores enfatizavam a necessidade de proporcionar um ambiente educacional adequado para crianças pequenas, a fim de promover seu desenvolvimento integral.

Contudo, foi no século XX, após a Segunda Guerra Mundial, que o conceito de pré-escola ganhou novo impulso no Brasil e em outras partes do mundo. Isso se deu, em grande parte, à crescente necessidade das mães de participarem do mercado de trabalho, especialmente nas indústrias. Com o aumento da participação feminina na força de trabalho, houve uma demanda crescente por instituições de Educação Infantil que oferecessem cuidado e educação de qualidade para crianças em idade pré-escolar. Esse contexto deu origem a uma série de movimentos e políticas que buscaram expandir e melhorar a Educação Infantil no país, reconhecendo-a como um componente essencial da educação e do desenvolvimento infantil.

Destaca-se, portanto que, a Educação Infantil no Brasil tem uma história rica e evolutiva, que se estende desde os conceitos pioneiros do século XIX até o reconhecimento da sua importância no século XX, impulsionado pela mudança no papel das mulheres na sociedade e pela necessidade de garantir o bem-estar e a educação adequada das crianças em tenra idade.

Nessa seara, Barcelos; Mendes (apud LIMA, 1988) dispôs que é através de brincadeiras e métodos educativos que o conhecimento possui maior abrangência.

Através de uma brincadeira de criança podemos compreender como ela vê e constrói o mundo – o que ela gostaria que ela fosse quais as suas preocupações e que problemas estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que teria dificuldade de colocar em palavras. Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo. (...) sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas e ansiedades. O que está acontecendo como a mente da criança determina suas atividades lúdicas, brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não entender (BARCELOS; MENDES apud LIMA, 1988).

Destaca ainda que o sistema educacional tem a responsabilidade de criar um ambiente que atenda às necessidades das crianças em idade pré-escolar, priorizando a ludicidade como parte integrante desse ambiente. Ao mesmo tempo, os educadores desempenham um papel crucial ao tornar esse ambiente atraente e acolhedor. No entanto, é fundamental que os professores estejam adequadamente preparados para incorporar atividades lúdicas no processo de ensino.

Isso envolve compreender as necessidades individuais de cada criança e coordenar as atividades de forma que permitam que elas ajam de maneira espontânea, usem sua imaginação e criem livremente, sem a pressão de respostas ou resultados predefinidos. Na Educação Infantil, as crianças devem estar envolvidas em atividades que as ajudem a compreender o processo de aprendizagem de forma mais profunda.

Através da ludicidade, os alunos se sentem motivados a se expressar verbalmente e a adquirir autonomia para explorar e aplicar o conhecimento, o que é essencial para interagir de maneira eficaz no processo de aprendizado. As atividades lúdicas também facilitam a socialização, permitindo que as crianças interajam de forma mais tranquila com os educadores e seus colegas no ambiente social em que estão inseridas.

Portanto, almeja-se que este trabalho estimule reflexões sobre o uso da ludicidade como uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento das diversas habilidades das crianças em idade pré-escolar. Portanto, é fundamental que os professores que atuam na Educação Infantil considerem a importância da ludicidade em seu trabalho educacional.

2. O BRINCAR NA EDUCAÇÃO: EXPLORANDO O MUNDO ATRAVÉS DA LUDICIDADE

É importante ressaltar, a princípio, que o brincar é uma atividade intrínseca à natureza humana, sendo um papel fundamental na educação, sobretudo para o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, compreende-se, então, que através do ato de brincar, os indivíduos exploram, descobrem e internalizam conceitos essenciais para seu progresso cognitivo, emocional e social.

No que diz respeito ao ambiente educacional, a ludicidade se trata de uma ferramenta eficaz de aprendizagem, uma vez que essa possibilita que as crianças vivenciem situações, experimentem papéis e desafiem suas habilidades de formação lúdica e prazerosa. Logo, pode-se dizer que a ludicidade proporciona um ambiente propício à construção de conhecimento, estimulando a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico.

Em conformidade com Jorge (2006), para Vygotsky (1989), através do brinquedo a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente conectados.

Uma condição muito interessante surge quando a criança, envolvida em momentos de brincadeira, inclui nestas ações e objetos reais (da sua vida e do mundo que a cerca) (JORGE, 2006).

Nessa linha de raciocínio, é válido destacar que, durante o brincar, as crianças desenvolvem habilidades motoras, aprimoram a cooperativa, fortalecem a musculatura e desenvolvem noções espaciais.

Além disso, cabe ressaltar que as brincadeiras que envolvem regras protegidas para o entendimento de normas sociais e o respeito aos colegas são de extrema importância, pois promovem a socialização e a formação de relações interpessoais saudáveis.

Para finalizar essas ideias, é válido destacar que a utilização do lúdico nas escolas faz com que haja uma valorização das relações sociais, possibilitando aquisição de valores já esquecidos, novos conhecimentos, desenvolvendo a criatividade, com valorização cultural (GONÇALVES, 2018)

Portanto, na educação infantil, é essencial que o brincar seja incorporado de forma consciente e programado no currículo. Para isso, é preciso que os educadores criem ambientes propícios para o desenvolvimento lúdico, selecionando materiais e promovendo atividades que estimulem a imaginação e a criatividade.

3. O PAPEL DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS PSICOLÓGICAS

O brincar é uma atividade intrinsecamente ligada ao desenvolvimento infantil, e seu impacto na educação tem sido amplamente treinado por psicólogos ao longo das décadas. Neste capítulo, serão exploradas algumas das teorias psicológicas que abordam o papel do brincar na educação, destacando a importância dessa prática para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

Na perspectiva de Jean Piaget (1896-1980), psicólogo renomado do desenvolvimento, a importância do brincar está na construção do conhecimento infantil. Para Piaget, o jogo simbólico, no qual as crianças representam papéis e situações imaginárias, é crucial para o desenvolvimento da capacidade simbólica e da compreensão do mundo ao seu redor. Através do brincar, as crianças experimentam diferentes papéis e desenvolvem habilidades cognitivas fundamentais, como a solução de problemas e a compreensão de relações causais.

Outra visão importante a ser destacada acerca da ludicidade é a de Vygotsky (1896-1934), tendo em vista que esse bordou o brincar como uma atividade socialmente mediada que representa um papel crucial no desenvolvimento da linguagem e da cognição. Para Vygotsky, as interações sociais durante o brincar oferecem oportunidades para a internalização de conceitos e habilidades culturais.

Compreende-se, desse modo, que o brincar em grupo, especialmente, facilita a aprendizagem através da cooperação e negociação, promovendo uma zona de desenvolvimento proximal, onde as crianças recebem suporte para avançar em seu conhecimento. Portanto, para Vygotsky, em conformidade com Silva (2007) A aprendizagem é uma experiência social, a qual é mediada pela interação entre a linguagem e a ação.

Conclui-se, dessa forma, que as teorias apresentadas neste capítulo representam a importância da ludicidade na educação, tendo em vista que essas discutem fatores desde o desenvolvimento cognitivo até a formação emocional e social dos indivíduos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao decorrer deste trabalho foram discutidos fatores preponderantes acerca da ludicidade na educação, sobretudo a partir de pesquisas bibliográficas. Os objetivos deste trabalho foram cumpridos, tendo em vista que este estudo focou na importância da ludicidade na educação, considerando as mudanças no cenário educacional contemporâneo.

O referencial teórico do presente estudo revisita a história da Educação Infantil no Brasil, evidenciando seu papel essencial no desenvolvimento infantil desde o século XIX até os dias atuais. Além disso, destaca-se a responsabilidade do sistema educacional e dos educadores em criar ambientes propícios, priorizando a ludicidade como elemento integrado

Foram trazidas para o texto, ainda, teorias de psicólogos renomados na área do desenvolvimento cognitivo das crianças, sobretudo através do brincar. Percebeu-se, a partir dessas teorias, a importância do brincar na educação para a melhor compreensão de mundo das crianças e, ainda, para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dessas.

Conclui-se, desse modo, que este estudo propõe uma análise abrangente da ludicidade na educação, contribuindo para práticas pedagógicas mais eficazes, cumprindo com seus objetivos. Ao entender o impacto das atividades lúdicas, busca-se fomentar o desenvolvimento integral das crianças, promovendo abordagens inovadoras alinhadas com as

demandas do século XXI e formando cidadãos mais criativos, críticos e engajados.

Referências

BARCELOS, Joziane Cristina; MENDES, João Batista. **A importância da ludicidade para o desenvolvimento da criança inserida na educação infantil.** Faculdade Multivix – Cariacica. 2018. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/a-importancia-da-ludicidade-para-o-desenvolvimento-da-crianca-inserida-na-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 27 out 2023.

GONÇALVES, Taiane et al. **A importância da ludicidade na educação infantil.** V. 03, N.13 Jan./Fev. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/index>. Acesso em: 27 out 2023.

JORGE, Ana Soares. **Ludicidade e educação infantil.** Avesso do Avesso. Araçatuba/SP: FAC-FAE, v.4, n. 4, p.74-99, 2006.

SANTOS, S. M. P. d. (Org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o Lúdico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, André Luís Silva. Teoria de Aprendizagem de Vygotsky. [S. l.], 2007. Disponível em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/teoria-de-aprendizagem-de-vygotsky/>. Acesso em: 21 nov. 2023.

SILVA, Dulciene Anjos de Andrade. Educação e Ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. Educar em revista, p. 101-113, 2015.

34

A ALFABETIZAÇÃO E O AUTISMO NOS ANOS INICIAIS

LITERACY AND AUTISM IN THE EARLY YEARS

Suzanne Dutra Cabral

Resumo

O Transtorno do Espectro Autista pode ser entendido como déficit social, cognitivo e déficit de linguagem, com isso a criança tem dificuldade de se relacionar com o outro, assim dificultando o processo de ensino-aprendizagem da mesma. Esse transtorno pode variar do leve ao severo. Neste contexto, o presente estudo tem por objetivo foi analisar estratégias e práticas eficazes para a alfabetização de alunos autistas nos anos iniciais da educação. Identifica-se o contexto histórico dos jogos e brincadeiras em diferentes épocas e o que proporcionaram para o desenvolvimento dos alunos da educação. Trata-se de uma revisão bibliográfica utilizando método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, *Revista Eletrônica de Pedagogia*, *Google Acadêmico* e *Scribd*. Conclui-se que é importante a inclusão da criança autista para seu desenvolvimento. Com o trabalho em equipe entre escola, profissionais especializados e a família, esse processo pode ser realizado com sucesso. Tendo como objetivo a superação e o desenvolvimento integral da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Palavras-chave: TEA. Inclusão. Métodos. Alfabetizar. Ensino-aprendizagem.

Abstract

Autism Spectrum Disorder can be understood as a social, cognitive and language deficit, which means that the child has difficulty relating to others, making the teaching-learning process difficult. Although ASD has no cure, it is possible to reduce some symptoms, becoming socialized with people and learning better, creating autonomy and independence. In this context, the objective of this study was to analyze effective strategies and practices for literacy training for autistic students in the early years of education. The historical context of games and games at different times is identified and what they provided for the development of education students. This is a bibliographic review using a qualitative and descriptive method. The search was carried out using the following search engines *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, *Revista Eletrônica de Pedagogia*, *Google Scholar* and *Scribd*. It is concluded that the inclusion of autistic children is important for their development. With teamwork between the school, specialized professionals and the family, this process can be carried out successfully. Aiming to overcome and fully develop children with Autism Spectrum Disorder (ASD).

Keywords: TEA. Inclusion. Methods. Literacy. Teaching-learning.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização nos anos iniciais é um processo fundamental para o desenvolvimento educacional e social das crianças, independentemente de suas habilidades e características individuais. Quando se trata do Transtorno Espectro Autista -TEA, é importante reconhecer que cada pessoa é única e possui suas próprias necessidades especiais.

O tema escolhido busca entender a importância da inclusão de crianças com autismo no processo de alfabetização nos anos iniciais sendo essencial para promover a igualdade de oportunidades educacionais. Ao fornecer um ambiente educacional inclusivo e adaptado às suas necessidades, é possível ajudar essas crianças a desenvolverem habilidades de leitura e escrita, além de promover a comunicação e interação social.

Nesse estudo reflete-se os desafios e as práticas aplicadas no processo de alfabetização de crianças autistas, devido às suas dificuldades na área da linguagem e da interação social. Por isso, é importante utilizar métodos e recursos específicos que possam facilitar o aprendizado de cada criança e adaptar as estratégias de ensino de acordo com suas habilidades e interesse.

O presente trabalho consiste em pesquisas de leituras de artigos que abrange a alfabetização como ferramenta utilizando para transmitir uma ideia ou um ponto de vista, desenvolvendo comportamento e habilidades de uso como a leitura e a prática sociais é de suma importância para desenvolvimento do aluno autista. Portanto, a questão que orienta essa pesquisa é: Quais as práticas aplicadas para alfabetização dos alunos autistas?

No objetivo geral do presente estudo analisar estratégias e práticas eficazes para a alfabetização de alunos autistas nos anos iniciais da educação. Além dos objetivos específicos que são caracterizar o TEA; descrever os principais obstáculos para uma efetiva alfabetização de crianças diagnosticada com TEA. E por fim, compreender o papel do professor nas estratégias e práticas para melhoria o desenvolvimento escolar das crianças com autismo.

De acordo com o proposto trata-se de uma revisão bibliográfica que foi extraída de matérias já publicadas, utilizando como método qualitativo e descritivo. A busca foi realizada por meio dos seguintes buscadores Scientific Electronic Library Online (SciELO), Revista Científica de Pedagogia, Google Acadêmico e Scribd. Os critérios de exclusão: textos incompletos, artigo que não abordaram diretamente o tema do presente estudo e nem os objetivos propostos, foram consultados ainda diferentes documentos como: Livros, Teses, Artigos e Monografia: desde o ano 2013 até 2022. Foram selecionados trabalhos publicados nos últimos 10 anos, na língua portuguesa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Transtorno espectro autista (TEA)

Segundo o DSM-V, indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam prejuízo na interação social, nas habilidades de comunicação e comportamentos estereotipados (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). O autismo tem sido estudado há décadas, mas não há uma definição específica do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao longo do tempo, vários autores e pesquisadores estudaram o autismo.

Assim, de acordo com a Associação Psicológica Americana (2014),

também é definido por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades que mostram uma gama de manifestações de acordo com a idade e a capacidade, intervenções e apoios atuais. [...] Adesão excessiva a rotinas e padrões restritos de comportamento podem ser manifestados por resistência às mudanças (por exemplo, sofrimento relativo a mudanças aparentemente pequenas, como embalagem de um alimento favorito; insistência em aderir a regras; rigidez de pensamento) ou por padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., perguntas repetitivas, percorrer um perímetro). (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 100).

Segundo Cunha e Filho (2009), o psiquiatra austríaco *Eugen Bleuler* foi o primeiro a utilizar o termo autismo. Em 1911, ele realizou um estudo de casos de esquizofrenia, usando o termo autismo para descrever um dos sintomas, a incapacidade de um indivíduo manter ou iniciar relacionamentos sociais.

No dia 2 de abril é o Dia Mundial da Conscientização do Autismo. A data foi escolhida pelas Nações Unidas em 2008 para chamar a atenção para as realidades e desafios enfrentados por pessoas com autismo em todo o mundo. Por ser mais comum em homens do que em mulheres, o azul foi escolhido como símbolo do autismo. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), "O transtorno do espectro autista é diagnosticado quatro vezes mais frequentemente em homens do que em mulheres.

Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentam alguma dificuldade em interagir com outras pessoas, o que pode representar um atraso no desenvolvimento que dificulta fala, linguagem e aprendizagem. Nota-se a falta de aceitação emocional, falta de contato visual, dificuldade em entender o que está acontecendo na vida social e possivelmente falta de interesse em manter uma conversa.

Barbosa (2016) observou que o transtorno do espectro autista (TEA) é uma síndrome que afeta três domínios do desenvolvimento humano: socialização, comunicação e comportamento. Os pacientes com esse transtorno podem variar de baixo comportamento a deficiência intelectual comportamental (DI) grave, bem como indivíduos com inteligência normal (QI) que levam vidas independentes. Ferreira (2019) refletiu no autismo que cada indivíduo com autismo tem características próprias, uns são mais atentos, uns são mais inteligentes, outros são mais sociáveis etc.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), as crianças com autismo são prejudicadas pela falta de comunicação e interação com seu ambiente social, o que também pode prejudicar seu comportamento e interesse pelas atividades. Esses sintomas estão presentes desde a infância.

De acordo com o Ministério da Educação os alunos com transtorno do espectro autista foram incluídos no grupo cujo funcionamento do desenvolvimento foi afetado - Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Referem-se a um grupo de Transtornos caracterizados por um triplo transtorno qualitativo, a saber, interação social, comunicação e comportamento. Pode variar de leve a grave e exibe comportamentos restritivos, repetitivos e estereotipados, como balançar a cabeça, bater em coisas e gestos repetitivos (BRASIL, 2010).

As crianças com autismo apresentam comportamentos e interesses repetitivos, como: organizar objetos, repetir ações por longos períodos de tempo, interessar-se por objetos específicos, muito organizados, incomodados com pequenas mudanças de objetos, inte-

resses obsessivos e seguir rotinas. É difícil aceitar quando é hora de sair da rotina.

De acordo Kajihara, (2014) reflete sobre as características da criança com TEA:

Um desejo obsessivo de isolamento e consistência explica uma série de comportamentos autistas. Segundo os pais das crianças observadas, as crianças ficam mais contentes quando estão sozinhas do que na companhia de outras pessoas, não estão totalmente imersas em suas interações, não desenvolvem consciência social e se comportam como se eles foram hipnotizados e ignoram o contato físico direto, movimento ou ruídos que possam interromper seu isolamento ou demonstrar angústia por distúrbios externos (KAJIHARA, 2014, p.20).

Dessa forma, fica evidente a necessidade de a criança se integrar ao meio social, pois se você deixar ela fazer isso sozinha, ela ficará cada vez mais isolada. A inclusão começa em casa, na escola e em qualquer ambiente livre de preconceitos.

Teixeira (2016) observou que as crianças com esse transtorno tendem a apresentar déficits significativos no comportamento social, evitando contato visual, desinteressando-se por vozes humanas, não adotando posturas esperadas, e geralmente não brincando com outras crianças, nem demonstram interesse em jogos e brincadeiras em grupo. atividades e podem ter tendência a cheirar e lambem objetos, ou bater palmas para frente e para trás e mover a cabeça e o tronco, gestos repetitivos e perguntas.

Para Silva (2012, p. 22):

as pessoas com autismo têm muitas dificuldades com a interação social, que variam em gravidade. Algumas crianças têm problemas mais sérios onde efetivamente se isolam em um mundo impenetrável; outras não conseguem se relacionar com ninguém; e aquelas dificuldades muito sutis que são quase imperceptíveis para a maioria das pessoas, incluindo alguns profissionais. Este último apresenta apenas as características do autismo, mas não completa o diagnóstico.

Crianças com esse transtorno devem ser avaliadas por um profissional como um psiquiatra. Para que a criança possa ser avaliada para que se possa determinar a gravidade do mesmo autismo. Para prosseguir com sucesso, é importante trabalhar em conjunto (família, escola e outros profissionais necessários).

Muitas vezes, uma criança com TEA parece ser uma criança normal com habilidades surpreendentes, enquanto outras vezes há muito comprometimento. Depende do grau, se é leve (grau 1), moderado (grau 2) ou grave (grau 3). tornam os homens mais frequentemente do que as mulheres. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) mostra que no nível 1, o indivíduo precisa de apoio; no nível 2, requer apoio substancial; e no nível 3, requer apoio substancial.

O DSM-5 (2014) afirma que no nível 1, o apoio é importante porque a criança apresenta déficit na comunicação e falta de interesse em fazer amigos e interagir com os outros. A dificuldade em mudar rotinas, organização, planos o torna um pouco dependente. No nível 2, a criança precisa de muito apoio, pois apresenta sérios déficits de comunicação, mesmo quando há apoio.

Teixeira (2016) explica que nesse nível a criança tem a incapacidade de iniciar conversas, respostas limitadas a perguntas e conversas, dificuldade em mudar o foco e as rotinas.

No nível 3, requer uma quantidade muito grande de apoio, pois a criança apresenta déficits graves na interação e na comunicação. As conversas raramente são iniciadas e, quando o fazem, são breves e muito diretas. É extremamente difícil aceitar mudanças de foco, ações e rotinas. Comportamentos restritos e repetitivos foram observados em todos os três níveis, com gravidade crescente em cada nível.

Pode-se perceber a diferença em cada gravidade, tornando a intervenção mais eficiente, resultando em bons resultados no tratamento, permitindo que a criança supere as expectativas.

O Transtorno do Espectro Autista faz parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs), estão juntos a ele nesse grupo outros cinco Transtornos, são eles: O Autismo Clássico, Síndrome de Asperger, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, Transtorno Desintegrativo da Infância e Síndrome de Rett. Segundo Oliveira (2016, p.34):

- O Autismo Clássico é bem parecido com o TEA, pois as crianças apresentam dificuldade na interação, ao se comunicar, socializar, atraso na fala e demonstram movimentos repetitivos.
- A Síndrome de Asperger não há atraso na fala e consegue se expressar com clareza, mas é difícil se comunicar com os outros, demonstram movimentos repetitivos, o que só é detectado após os 3-5 anos.
- O Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação, também conhecido como Autismo Atípico, apresenta-se a partir dos três anos de idade, desenvolvem graves prejuízos na interação social, comunicação verbal e não verbal e comportamento estereotipado, semelhante ao autismo clássico.
- O Transtorno Desintegrativo da Infância pouco conhecido, manifesta-se em crianças de 2 a 10 anos que apresentam perdas significativas em pelo menos duas áreas e dificuldades de socialização e comunicação.
- A Síndrome de Rett mais comum em meninas, aparecem após 6 meses. Até os 6 meses a criança se desenvolve normalmente, depois dos 6 meses ela degenera, tem comprometimento grave da linguagem e pode até andar na cadeira de rodas (OLIVEIRA, 2016, p.34).

Ainda não existe uma causa específica para esta doença, e pode ser causada por uma variedade de razões, tais como: pais mais velhos, mais provavelmente após os 35 anos; pode ser genética; algumas complicações durante a gravidez ou parto, por psicólogos em Informação transmitidas nos cursos de formação das instituições de ensino.

Segundo Oliveira (2016, p. 17),

a causa do autismo ainda é desconhecida, mas pesquisas recentes sugerem que está relacionado a problemas neurológicos, genéticos, ambientais e psicológicos. Alguns estudos também descrevem infecções que podem estar ligadas à causa do autismo, como caxumba, herpes, pneumonia, rubéola e outras. As vacinas contendo mercúrio e timerosal também tiveram uma forte ligação.

Portanto, fica claro que o autismo pode ser causado por uma variedade de causas, mas a causa ainda não foi identificada.

Eles geralmente são diagnosticados após os três anos de idade. No entanto, alguns sintomas como: distúrbios de desenvolvimento, fala, sociais, de comunicação, comporta-

mentais e ecogênicos foram observados antes dos três anos de idade. Muitas crianças com esse distúrbio têm uma memória excelente.

Segundo Araújo e Schwartzman (2011), as crianças são encaminhadas para avaliação mais tardiamente do que o esperado, pois os pais começam a manifestar suas preocupações por volta dos 17 meses, e a idade do diagnóstico é por volta dos 4 anos.

Esse diagnóstico deve ser feito por um profissional como o psicólogo, pois ao avaliá-los, eles podem determinar o grau da criança e assim intervir com base no grau. Assumpção Junior (2017) enfatizou o quão difícil é construir um diagnóstico de autismo porque engloba um grande número de diferentes patologias.

Para Krug, Trentini e Bandeira (2016 p. 11):

A avaliação psicológica é entendida como um amplo processo investigativo em que se conhece a pessoa avaliada e suas necessidades, com o objetivo de tomar a decisão mais adequada para o psicólogo. Mais especificamente, a avaliação psicológica refere-se à coleta e interpretação de dados obtidos por meio de um conjunto de procedimentos confiáveis, entendidos como aqueles reconhecidos pela ciência psicológica.

As avaliações são feitas por profissionais, mais comumente psicólogos e familiares. Nessa avaliação, é necessário que as famílias relatem uma série de sintomas, pois a criança vivencia isso diariamente. Por meio desses relatos e tratamento da criança, é possível diagnosticar se a criança tem autismo. Este é um processo longo porque a criança precisa ser observada por um longo tempo.

Baptista e Sanches (2009) mencionaram a instabilidade familiar após o diagnóstico de uma criança, e a combinação de novos papéis fazia parte de uma busca por novos arranjos familiares diante de novas realidades.

Não há cura para o autismo e pode ser tratado com especialistas como: psicólogos, terapeutas, neurologistas, fonoaudiólogos, pediatras, psiquiatras etc. Quanto mais cedo o diagnóstico for feito, melhor será o efeito do tratamento. Assim, é possível aliviar alguns sintomas, socializar-se com a pessoa e aprender melhor, gerando autonomia e independência.

Batista (2012) enfatiza que a reabilitação é um processo contínuo e gradual que visa a recuperação física e psicológica da criança com esse transtorno, visando a reinserção social.

De acordo com Barbosa (2016, p. 8),

O processo de avaliação é planejado e executado por um psicólogo com base em aspectos técnicos e teóricos. A escolha do número de sessões a realizar, das questões a responder e dos instrumentos/técnicas de avaliação a utilizar terá por base os seguintes elementos: 1) o contexto em que se insere a avaliação psicológica; 2) a finalidade da avaliação psicológica; 3) a estrutura psicológica a ser investigada; 4) o instrumento/a adequação das características da técnica ao indivíduo avaliado; 5) as técnicas, métodos e condições de funcionamento do instrumento de avaliação.

Essa avaliação envolve entrevistas com a família e entretenimento de acordo com a faixa etária da criança, como: jogos simbólicos, jogos de regras etc., adaptados ao seu nível de dificuldade. Para Leontiev (2014), durante as atividades lúdicas, as crianças descobrem

as relações existentes entre os homens.

Vale ressaltar que, por meio de uma avaliação psicológica, as principais dificuldades e habilidades da criança podem ser identificadas e diagnosticadas após a elaboração do laudo. Schumann (2002) reflete que, uma vez feito o diagnóstico, é importante orientar os pais para recursos úteis que ajudem a sentir que há algo a fazer.

Para Araújo e Schwartzman (2011, p. 193):

o diagnóstico precoce e a intervenção em crianças com TEA podem determinar resultados, incluindo aquisição mais rápida da linguagem, desenvolvimento de diferentes processos de adaptação e interações sociais e aumento das chances de integração em diferentes ambientes sociais.

Existem vários tratamentos para o autismo, embora não haja cura. Dessa forma, pode ajudar a vida do TEA de várias maneiras e facilitar o processo de ensino dessa criança. Dentre eles, psicoterapia, terapia cognitivo-comportamental (TCC) e musicoterapia são alguns dos métodos que podem ser utilizados.

O diagnóstico é essencial na vida de uma criança com TEA, pois permite que os profissionais de saúde utilizem métodos de tratamento. Por meio desses métodos, terapeutas e psicólogos são capazes de tratar crianças com autismo com bons resultados em seu aprendizado.

2.2 Desafios na alfabetização de crianças diagnosticadas com TEA

A inserção na escola é um método que exige muita atenção e cuidado, pois representa uma mudança na rotina e na vida de todos. Portanto, essa integração ao ambiente escolar é desafiadora para crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista, pois uma das marcas do TEA é a recusa em mudar rotinas. Assim, no início, são comuns choros, movimentos repetitivos do corpo, irritabilidade, agressividade e recusa em seguir as regras e ordens de qualquer profissional da escola.

Segundo Belizário (2010), essas reações são comuns e esperadas, pois para as crianças com TEA, a escola, as pessoas de lá e a própria experiência escolar representam um novo momento, que em alguns casos é difícil. Aceite e entenda. O autor diz:

Nesse momento, a escola é uma experiência desconhecida e em que a criança luta para compreender significado e propósito. Para os professores, esses primeiros momentos de experiência podem ser paralisantes, cheios de sentimentos de incompetência, angústia e falsas crenças de que a escola é impossível, e a expertise dos professores contribui para o desenvolvimento da criança. Devido às dificuldades iniciais, a escola fez várias tentativas para acolher os alunos. Esta é uma atitude perfeitamente compreensível, embora alguns cuidados sejam importantes (BELIZÁRIO, 2010, p. 22).

Por esses motivos, o processo de alfabetização torna-se mais difícil e trabalhoso, pois primeiro o professor e toda a equipe escolar devem compreender e transmitir confiança ao aluno para que ele possa, com segurança, começar a interagir e se comunicar com os profissionais responsáveis por isso (FERREIRA, 2009).

A atuação dos professores e dos envolvidos no processo de alfabetização é fundamental para o desenvolvimento da criança, pois se essa intervenção ocorrer de forma efetiva

desde a educação infantil, a criança tem maiores chances de ser alfabetizada (BATISTA, 2012).

As intervenções ao nível da família são necessárias para garantir que as crianças tenham direito e acesso a educação e cuidados de saúde adequados. Existem programas de intervenção precoce, como terapia ocupacional e fonoaudiologia, que são fundamentais para a educação infantil, para que a complexidade do período de alfabetização seja reduzida. A implementação adequada dessas intervenções auxilia e enriquece o processo de ensino, além de apoiar os professores de educação infantil (BARBOSA, 2016).

Esse processo de alfabetização pode efetivamente facilitar a vivência de novas experiências que podem levar crianças diagnosticadas com TEA a novos aprendizados e novos comportamentos. Portanto, de acordo com o manual Conhecimentos e Práticas Inclusivas, professores e interessados devem seguir algumas recomendações de ajustes para que este momento tenha maior significado e validade (BRASIL, 2003):

- Acolher os alunos com autismo, inclusive sempre chamando-os pelo primeiro nome e sentando-os na primeira fila;
- Desenvolva uma rotina e apresente-a sempre no início de um evento;
- Adicione atividades que facilitem a interação entre todos os alunos do programa. Peça aos alunos com TEA que façam essas atividades como auxílio na entrega de materiais aos colegas ou até na distribuição de lanches;
- Nos casos mais graves de TEA, quando o aluno é diagnosticado como muito grave, ele pode apresentar estereótipos e ecos, caso em que cabe ao professor controlar o aluno para desviar sua atenção para sair em eventos ou participar em outras atividades que sejam significativas e significativas para os alunos.

Além dessas recomendações, um fator importante na alfabetização efetiva é que os professores compreendam os alunos com transtornos do espectro do autismo e promovam um ambiente de aprendizagem rico, pois esse entendimento é a segurança que os professores proporcionam aos alunos com autismo (CUNHA; FILHO, 2009).

O vínculo entre professores e famílias é de extrema importância, seja para troca de informações, ajuste de estratégias, orientação e realização de atividades pedagógicas. Este vínculo garante a assiduidade do aluno e a conclusão dos trabalhos escolares, bem como um tratamento eficaz com os diversos especialistas mencionados acima.

Temos também um pilar ainda mais importante, os professores de serviços profissionais. De acordo com a Lei nº 12.764 de 2012, que estabelece a política nacional de proteção aos direitos dos Transtornos do Espectro Autista, os alunos diagnosticados devem ter um profissional enfermeiro docente - para auxiliar em todas as atividades realizadas no ambiente (BRASIL, 2012).

Barros, Senra e Zauza (2015) explicam que algumas atividades relacionadas à alfabetização são adequadas para crianças diagnosticadas com TEA porque os estilos de aprendizagem diferem; dessa forma, cabe a um colega profissional interpretar o desenvolvimento das atividades. Os pares profissionais também auxiliam os alunos em momentos de crise, socialização e inclusão no ambiente escolar. Como tal, os colegas profissionais auxiliam os alunos diagnosticados com autismo em todo o processo de desenvolvimento motor, físico, cognitivo e de aprendizagem.

Para alfabetizar crianças com autismo, primeiro é necessária uma avaliação psicoeducacional. Assim, é possível compreender os aspectos cognitivos, emocionais, psicomotores e de socialização das crianças. Porque interferem no aprendizado. Deve-se observar se a

criança consegue sentar e se concentrar. Então observe como funciona o pensamento e o desenvolvimento da linguagem deles (BELISARIO, 2010).

Os professores precisam ser pesquisadores para entender a função cerebral em crianças com TEA. Por meio da pesquisa, será possível que os professores façam escolhas específicas para cada aluno para que possam concluir com sucesso o processo de ensino. Bastos (2018) reflete que a escolarização de crianças com autismo exige que os professores reflitam sobre o processo de ensino, bem como sobre as diferentes faces. Considere um aluno que não é curioso e aprende de uma forma específica e não tradicional

Para seus estudos, recursos visuais, atividades de curto prazo e perguntas precisam ser diretas. Caso tenha dificuldade de coordenação motora, pode recorrer a diversos recursos, como: massa de modelar, tinta, TV, música, computador. Assim, todas as habilidades prejudicadas podem ser exercitadas (BASTOS, 2018).

Bereoff (2014, p.11) destaca que “a educação de crianças com autismo é uma experiência que leva os professores a examinar e questionar suas percepções de desenvolvimento, educação normal e competência profissional”. Isso torna a descrição do impacto do primeiro contato entre professor e criança um desafio, muitas vezes desconhecido e imprevisível.

Gadotti (2004) defende que as práticas de ensino devem ser reconsideradas e desenvolvidas para respeitar as limitações das crianças com TEA, começando pela redução do tamanho das turmas para que os professores possam prestar a assistência necessária às crianças com autismo. ASD, esta doença. Estabeleça procedimentos de trabalho, tais como: arrumar a sala, escrever no quadro-negro etc.

As crianças com TEA têm direito a um professor de apoio. O apoio aos professores é necessário porque, muitas vezes, os professores regentes sozinhos não conseguem acomodar toda essa diversidade, e os alunos com deficiência precisam necessariamente de acompanhamento especializado. Mousinho (2010) reflete que professores de regência, escolas e professores de apoio trabalham juntos e colaboram para que suas funções sejam claramente definidas e possam ajudar uns aos outros quando necessário.

Escolas de todo o mundo, em grande parte impulsionadas pela Convenção de Salamanca, precisam atender crianças carentes em turmas existentes, muitas vezes com grande número de alunos e professores cuja formação não aborda esses aspectos. Nesse momento, a opção de muitos é ter um profissional em sala de aula (MOUSINHO, 2010, p. 2).

Para a inclusão, são necessárias parcerias entre escolas e professores de apoio, pois eles apoiam a busca de objetivos de desenvolvimento e podem avaliar as dificuldades das crianças. Portanto, os professores de apoio devem ser vistos como profissionais responsáveis por auxiliar a integração e o desenvolvimento das crianças com esse transtorno (GADOTTI, 2004).

A criança se incomoda com sons altos, como a voz alta do professor, o sino da escola, o movimento das carteiras e cadeiras, microfones ou outros ruídos que possam perturbá-la. Porque as crianças com transtorno do espectro do autismo ouvem bem, melhor do que outras crianças. Esses sons devem ser evitados ou pelo menos reduzidos para não distrair as crianças com esse transtorno de seu cotidiano (MOUSINHO, 2010).

Os professores podem usar essa sensibilidade sonora em crianças com autismo como método de ensino para brincar. Usando músicas e histórias, números, letras podem ser aprendidas através de fonemas, palavras e seus significados.

Por meio desses recursos, as crianças tomam conhecimento dos elementos contidos em nossa linguagem, o que facilita o aprendizado. A rima pode ser feita em uma história ou poema, com alterações ou repetições de consoantes semelhantes, para que a criança possa entender a diferença de pronúncia de cada letra. Ler aproximando-se de sons e reconhecendo palavras. Atividades de curta duração como desenhar o que ela viu na história ou o que eu ouvi na música devem ser aplicadas, adaptadas e estruturadas de acordo com a dificuldade da criança (MOUSINHO, 2010).

Diante desses conceitos estabelecidos pelos autores acima, fica claro que os professores desempenham um papel fundamental na educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), proporcionando-lhes conhecimento sobre suas realidades e habilidades, aplicando conhecimentos, expressando-se e sendo capazes de ser feliz, interagir uns com os outros (BELISÁRIO, 2010).

Com isso, percebe-se que ensinar crianças autistas a ler e escrever não é uma tarefa fácil, por isso os professores precisam adotar novas posturas, estratégias para melhores formas de trabalhar e novos conhecimentos. Existem vários recursos que funcionam bem para melhorar a alfabetização em crianças com esse transtorno. As crianças devem ser avaliadas de acordo com seu nível de dificuldade.

2.3 Papel do professor nas estratégias e práticas para melhoria o desenvolvimento escolar das crianças com autismo

A escola, juntamente com a família e equipe de apoio, é muito importante no processo de ensino desse aluno. É necessário que as crianças com TEA estejam matriculadas na escola regular, pois esta possui habilidades que podem ser utilizadas para o seu desenvolvimento.

Segundo Assis, Furtado e Santos (2017, p. 6),

[...] a importância de sua participação nas instituições escolares, pois é nesse ambiente que ela está bem equipada para promover seu desenvolvimento físico, intelectual, social, emocional e psicológico para avançar em sua experiência e conhecimento.

A educação especial começa a ser integrada à educação formal para atender às necessidades de crianças com deficiência de desenvolvimento e de alta capacidade em todo o mundo. Porque as crianças com necessidades especiais precisam se integrar ao meio social para ter uma melhor aprendizagem e um melhor desenvolvimento comportamental e social.

De acordo com Catarina e Hollerweger (2014, p. 4),

Dado que as pessoas estão constantemente mudando e mudando o ambiente em que se encontram, é necessária uma ação pedagógica para mudar a exclusão e reforçar a importância de todos os envolvidos na promoção da aprendizagem dos alunos.

Segundo Assis, Furtado e Santos (2017) aceitar uma criança com necessidades especiais é sempre um desafio para os professores, pois nem sempre os professores estão preparados. No entanto, deve-se considerar também que toda criança tem dificuldades e é diferente uma da outra. Para crianças com TEA, as dificuldades podem variar de pessoa

para pessoa.

Por isso, é muito importante capacitar professores e gestores para que estejam preparados para esse novo desafio. Saber identificar as necessidades dos alunos e determinar a melhor forma de trabalhar com elas, utilizando recursos diferenciados, para um melhor desenvolvimento (CATARINA; HOLLERWEGER, 2014).

Segundo Giroto, Martins e Poker (2016, p. 7), a formação de professores de educação inclusiva requer a análise do conhecimento científico acumulado para adquirir as competências e habilidades estimadas necessárias para atuar com essa nova perspectiva. A formação deve basear-se na reflexão e na criatividade.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, estabelece uma política nacional de proteção aos direitos das pessoas com transtornos do espectro autista, destacada pelo art. 2. Parágrafo VII – “Incentivar a formação e capacitação de profissionais especializados no atendimento de pessoas com transtornos do espectro autista, bem como pais e responsáveis” (BRASIL, 2012).

É preciso buscar formação e qualificação, pois os professores precisam estar prontos para acolher as crianças e prepará-las para um novo ambiente que facilite seu ensino e aprendizagem. As crianças com TEA têm direito a uma educação de qualidade, conforme enfatiza a Lei 12.764/2012 no Art 3º parágrafo 4º - *Toda pessoa com autismo tem direito à educação e à educação profissional.*

Embora ainda existam muitas escolas públicas e privadas, elas não estão preparadas e organizadas para o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais. Essas escolas têm um conceito de que crianças com autismo não aprendem. Seja por falta de incentivo, falta de parceria entre os profissionais ou falta de formação dos professores (BATISTA, 2012).

Gadotti (2004) menciona que esse projeto escolar depende muito da ousadia de seus profissionais. A construção do Programa de Políticas Educacionais é importante porque, por meio dele, os profissionais da educação compreenderão os principais objetivos da escola. Os professores devem sempre buscar alternativas que possam ser encontradas por meio de um programa bem estruturado.

É sabido que as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) hoje têm o mesmo direito de estudar em qualquer escola que outras crianças com deficiência. É importante incluir uma criança com esse transtorno, pois o aluno desenvolve habilidades para se integrar e interagir com outras crianças.

Conforme Catarina e Hollerweger (2014, p.4),

A partir da Conferência de Jontiem na Espanha em 1994, através da Declaração de Salamanca, a inclusão escolar surgiu com o objetivo de quebrar os paradigmas educacionais existentes e as estruturas curriculares fechadas nas escolas. As pessoas com deficiência são reconhecidas como cidadãos e aceitas nas escolas.

Em termos de inclusão, são muitos os desafios e é preciso trabalhar em conjunto entre escolas, famílias e profissionais para que as crianças com autismo alcancem níveis de socialização e aprendizagem, mesmo que sejam pequenas em relação às outras crianças (GIROTO; MARTINS; POKER, 2016).

As crianças com TEA precisam ser incluídas com outras, apesar de sua falta de interesse em socializar. Seu desenvolvimento emocional e social deve ser estimulado em um

esforço para superar suas limitações. Com isso, é necessário que o professor faça preparações específicas para que suas aulas estejam prontas para atender as necessidades dos alunos (BEREOFF, 2014).

Para Campbell (2009, p.154),

Na educação e formação de professores, deve ser dada especial atenção ao desenvolvimento de todos os futuros professores para exercerem a sua autonomia e utilizarem as suas competências para adaptar currículos e instituições às necessidades específicas dos alunos, bem como num sentido colaborativo com especialistas e com a cooperação dos pais.

Percebe-se o quão importante é a formação do professor, pois através dessa formação ele poderá trabalhar com as crianças. Use as habilidades adaptativas do seu filho de acordo com suas necessidades. Para Oliveira (2016), o papel do professor como facilitador é proporcionar à criança a possibilidade de se comunicar, engajar e interagir com os outros em contexto socioeducativo, realizar um trabalho de apoio, atenção e respeito, levando em diferenças de conta, mas não as tornar um problema.

Conforme Oliveira (2016, p.24):

Na prática docente, uma boa relação professor-aluno é fundamental. Deve-se atentar não só para o conteúdo, mas também para as relações afetivas, amizades, respeito mútuo e, como os alunos autistas não aprendem em ambientes hostis, os professores devem estimular o desenvolvimento emocional e social, lembrando de suas limitações. Fisiológico e psicológico no processo de aprendizagem.

Portanto, fica evidente a importância da relação entre professores e alunos na inclusão, pois os alunos estão em processo de adaptação a um novo ambiente. Portanto, é necessário que os professores preparem o ambiente e o currículo de acordo com as necessidades dos alunos. Um ambiente onde a criança se sinta acolhida, respeitada e tenha as mesmas oportunidades que as outras crianças. As salas podem ser organizadas de forma que não sejam distrativas e divididas em diferentes ambientes para o desenvolvimento específico de cada habilidade afetada pelo TEA. Onde posso usar ilustrações visuais para ajudá-la a entender as palavras por meio de ilustrações, porque as crianças com esse transtorno têm fortes habilidades de percepção visual.

Batista (2012) explica que o diagnóstico de uma criança com TEA é importante e, quanto mais cedo for diagnosticado, mais fácil será o tratamento. Embora seja difícil chegar a um diagnóstico, é um processo demorado com várias avaliações. Com o diagnóstico, intervenções educativas podem ser implementadas. Por causa dos diferentes níveis de transtorno do autismo, as intervenções educacionais variam em cada série.

Fernandes, Neves e Scaraficci (2011), citam que os métodos TEACCH, ABA, PECS são os tipos mais usuais de intervenção, ressaltando que:

- TEACCH - Tratamento e Educação de Crianças com Autismo e Distúrbios Relacionados da Comunicação, pelo Dr. Eric Schopler na década de 1960. O método visa aproximar a prática psicoeducativa, onde é utilizada uma avaliação denominada PEP-R (Perfil Psicoeducacional Revisado). Este método avalia as crianças com base em seus pontos fortes e maiores dificuldades para desenvolver um plano adequado para desenvolver sua independência. Usando a abordagem TEACCH, as habilidades de reabilitação e alfabetização de crianças com autismo com deficiências

de comunicação e comportamento podem ser desenvolvidas. A rotina e a organização do ambiente são construídas por meio de estímulos visuais. Na aula, imagens, cores, tamanhos, formas etc. podem ser temas. Portanto, também é bom para aprender a vida cotidiana.

- ABA – Análise Aplicada do comportamento, é um método de analisar o comportamento de uma criança, ensinando-lhe habilidades que ela ainda não possui. Essas habilidades são ensinadas individualmente juntamente com recomendação ou orientação. Quando necessário, o apoio é fornecido, mas a criança é deixada para completar a atividade sozinha para construir a independência. Repita a rotina de aprendizado todos os dias até que a criança demonstre as habilidades em diferentes ambientes. No método ABA, o professor atua como intermediário do conhecimento. Este método pode ser usado a qualquer momento para que as crianças ajudem as famílias a lidar com tempos difíceis. É essencial para a instrução intensiva e individualizada no desenvolvimento das habilidades necessárias para a independência e qualidade de vida em crianças com TEA.
- PECS – Sistema de comunicação por troca de figuras, é um método desenvolvido para desenvolver habilidades de comunicação através de imagens. Um lugar para usá-los com pessoas que não se comunicam ou não se comunicam bem. Ensine seu filho a expressar verbalmente necessidades, como sede, fome etc. O método PECS é a base do dia a dia, pois por meio dele as crianças poderão expressar suas necessidades. Como tal, ela será inspirada para novos níveis de aprendizado e desejo de fazê-lo.

Mousinho (2010) dizem que essas estratégias e abordagens propostas trazem um fio condutor, o uso da percepção visual para explorar outras necessidades existentes devido ao autismo. Portanto, é necessário trabalhar com equipes educativas junto com psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas, neuropediatras, psicoeducadores e familiares. Para que esses métodos possam ser aplicados a qualquer momento em diferentes ambientes.

Outro método muito utilizado é a assistência educacional profissional (AEE), que tem como objetivo identificar as necessidades da escola e desenvolver um plano de atendimento para atender alunos com deficiência, produzir e obter materiais e monitorar o uso de recursos em sala de aula, que orienta famílias e professores sobre o uso dos recursos pelos alunos e promove a formação continuada dos profissionais docentes de enfermagem (GODOTTI, 2004).

Os professores do AEE precisam ser especialmente treinados para atender as metas de educação especial no sentido de educação inclusiva. Este treinamento especifica cursos contínuos de formação, especialização e aperfeiçoamento por meio dos quais os professores poderão atualizar e ampliar seus conhecimentos sobre conteúdo específicos de AEE.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar esse trabalho, percebe-se que a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) está cada vez mais evoluída. As crianças com esse transtorno estão sendo incluídas em escolas regulares, com direito a um professor de apoio, se necessário. Para assim contribuir com o seu desenvolvimento social, interação e comunicação com o outro e desenvolver o seu ensino e aprendizagem.

Com isso, os profissionais da educação estão cada vez mais em busca da sua forma-

ção, capacitando-se e se especializando na área da educação especial. Nesse período, verifica-se que, quando o professor mediador utiliza as adaptações adequadas e as possíveis habilidades, para o grau de dificuldade da criança, o aprendizado da mesma é crescente, favorecendo o processo de ensino.

Para uma boa alfabetização da criança com esse transtorno, sugere-se que o professor use algumas estratégias. Como: tentar fixar o olhar da criança enquanto fala, chamar sempre a atenção da criança, interagir a criança com objetos e com situações do meio. Com isso, destaca-se a importância das adaptações de acordo com grau de dificuldade da criança com esse transtorno.

No uso de diferentes recursos, sendo bem aproveitados para a construção da aula, principalmente a utilização de recursos visuais e materiais didáticos, são fundamentais para que o professor consiga um bom resultado. O plano de ensino adaptado, tem que ter conteúdo próximo à idade global do autista e ser de acordo com o seu desenvolvimento, podendo ser mudado a qualquer momento.

Assim, percebe-se o quanto é importante a inclusão da criança autista para seu desenvolvimento. Com o trabalho em equipe entre escola, profissionais especializados e a família, esse processo pode ser realizado com sucesso. Tendo como objetivo a superação e o desenvolvimento integral da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Referências

- ARAÚJO, Ceres Alves; SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtorno do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.
- ASSIS, Jocileide S. G. ; FURTADO, Gláucia P. S. ; SANTOS, Kelly da Cruz. **Práticas docentes que contemplam as diferenças**. Goiânia, 2017. Dissertação (artigo acadêmico em pedagogia); Wallon Instituto Educacional, 2017.
- ASSUMPÇÃO JR. F. B. **Distúrbios globais do desenvolvimento**. Estilos clin. Vol.2 n.3 São Paulo, 2017.
- BAPTISTA, Makilim Nunes; SANCHES, Fátima Iara Abad. **Avaliação familiar, sintomatologia depressiva e eventos estressantes em mães de crianças autistas e assintomáticas**. São Leopoldo: Contextos clínicos, 2019.
- BARBOSA, Camila V. Avaliação Psicológica e o Espectro Autista. Goiânia, GO, 2016.
- BARBOSA, Camila V. Avaliação **Psicológica e o Espectro Autista**. Goiânia, GO, 2016.
- BARROS, Ana Lucia; SENRA, Luciana Xavier; ZAUZA, Clara Miranda Ferraz. **O processo de inclusão de portadores do transtorno do espectro autista**. 2015.
- BASTOS, Claudia Bandeira de. **Perturbações do espectro do autismo: manual prático para intervenção**. Lisboa: Lidel, 2012.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. Deficiência, autismo e psicanálise. A peste: Revista de Psicanálise e Sociedade e Filosofia. **Revista Ciência Psicológica**, v. 04, n.02, 2012.
- BELIZÁRIO, José Ferreira. MEC- Coleção **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Fortaleza: UFC, 2010. (V.9).
- BEREOFF, Rossano Cabral. **Autismo com transtorno da memória pragmática: teses cognitivas e fenomenológicas à luz da filosofia de Henri Bergson**. 2004. 2014 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Universidade do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014
- BRASIL. LEI Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, 2012.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Brasília, 2003
- CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.

- CATARINA, Mirtes Bampi Santa; HOLLERWEGER, Silvana. **A importância da família na aprendizagem da criança especial**. Belém, 2014.
- CUNHA, Patrícia; FILHO, José Belisário. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Transtornos Globais do Desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2009.
- DSM-5, Manual diagnóstico e estatístico de transtorno mentais. Porto Alegre, 2014.
- FERNANDES, Alisson; NEVES, João; SCARAFICCI, Rafael. **Autismo**. São Paulo: UNICAMP, 2011
- FERREIRA, Joana Cristina Paulino. Estudo exploratório da qualidade de vida de cuidadores de pessoas com perturbação do espectro do autismo. Porto, 2019
- GADOTTI, Moacir. **O Projeto Político Pedagógico da Escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Brasília, 2004
- GIROTO, Claudia R. Mosca; MARTINS, Sandra E. S. de Oliveira; POKER, Rosimar Bortolini. **Educação Inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2016.
- KAJIHARA, O. T. 1943-2013: Setenta anos de pesquisa sobre o autismo. In: MORI, N. N. R.; CEREZUELA, C. (Orgs.). **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Inclusão: aspectos históricos, clínicos e educacionais**. Maringá, PR: Eduem, 2014.
- KRUG, J. S. BANDEIRA, D. R. ; TRENTINI, C. M. **Psicodiagnóstico. Coleção Avaliação Psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2016
- MOUSINHO, R. Mediação Escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. Revista de Psicopedagogia, São Paulo, vol 27, nº 82, 2010, p. 02
- OLIVEIRA, Gisele de Souza. **Autismo e escola: Os desafios e a necessidade de inclusão**. Aparecida de Goiânia, 2010. Dissertação (Monografia em Pedagogia); Faculdade Nossa Senhora Aparecida, 2010
- SCHULMAN, C. Bridging the process between diagnosis and treatment. In R. GABRIELS; D. HILLIS. **Autism-From research to individualized practice**. London: Jessica Kingsley Publishers, 2002.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular: Entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do Autismo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

35

**LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
LUDOPEDAGOGIA MUSICAL NO PROCESSO
DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

**PLAYFULNESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
MUSICAL PLAY PEDAGOGY IN THE TEACHING-LEARNING
PROCESS**

Ione de Carvalho Melo

Resumo

A ludopedagogia musical na educação infantil como uma prática pedagógica vem sendo discutida ao longo dos anos, buscando desenvolver habilidades musicais e cognitivas em crianças de até seis anos de idade. Através de atividades lúdicas e interativas, a musicalização tem como objetivo estimular o desenvolvimento da percepção musical, a capacidade de se expressar musicalmente, o reconhecimento e diferenciação de sons, a compreensão de ritmos e melodias, e a socialização das crianças por meio da música. Por fim, o artigo conclui que a musicalização na educação infantil é uma prática pedagógica essencial para o desenvolvimento integral das crianças, que contribui para formar indivíduos mais criativos, sensíveis e socialmente competentes.

Palavras-chave: Música, Educação Infantil, Artes, Ensino-aprendizagem

Abstract

Musical ludopedagogy in early childhood education as a pedagogical practice has been discussed over the years, seeking to develop musical and cognitive skills in children up to six years of age. Through playful and interactive activities, musicalization aims to stimulate the development of musical perception, the ability to express oneself musically, the recognition and differentiation of sounds, the understanding of rhythms and melodies, and the socialization of children through music. Finally, the article concludes that musicalization in early childhood education is an essential pedagogical practice for the integral development of children, which contributes to forming more creative, sensitive and socially competent individuals.

Keywords: Music, Early Childhood Education, Arts, Teaching-learning

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história, inúmeros pensadores, filósofos, músicos e estudiosos têm dedicado seu tempo e esforço para explorar o conceito de música. A presença da música em nosso cotidiano assume diversas formas, tornando-nos incapazes de conceber um mundo desprovido dela. Entretanto, raramente questionamos profundamente esse conceito, dado que é notoriamente complexo de definir. A música é uma experiência que se sente e vivência, mas cuja natureza conceitual frequentemente escapa à reflexão.

A música tem o poder de nos transportar para estados de espírito e sensações profundas, seja de forma passiva e suave ou de maneira enérgica, criativa, dinâmica e impulsiva.

O valor da música na educação é reconhecido há séculos, com até mesmo filósofos antigos como Platão compreendendo sua relevância educacional. A introdução da educação musical na infância estabelece o alicerce sobre o qual o aprendizado futuro é construído, e a música exerce influência sobre todas as formas de aprendizado e pensamento criativo.

A interação precoce com a música desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de uma criança pequena e pode ter um impacto positivo duradouro em sua qualidade de vida. A música na educação pode enriquecer a jornada educacional de uma criança em múltiplos aspectos e influenciar positivamente sua trajetória ao longo da vida. É crucial encontrar instituições educacionais que reconheçam o valor da musicalização e o promovam, uma vez que iniciar uma criança nesse processo o mais cedo possível maximiza seus benefícios.

A prática da musicalização envolve o uso da memória pelo aluno, fortalecendo uma habilidade fundamental para a educação como um todo. Assim como as crianças que praticam esportes desenvolvem e aprimoram sua coordenação motora fina, os estudantes envolvidos na musicalização podem melhorar sua coordenação olho-mão. Além disso, crianças que aprendem música tendem a desenvolver maior empatia e inteligência emocional, sendo também mais aptas a gerenciar a ansiedade e a desenvolver uma autoestima mais robusta.

Este estudo teve como objetivo principal Investigar o impacto da incorporação da ludopedagogia musical no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil, avaliando seus efeitos no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças e como objetivos específicos analisar as bases teóricas da ludicidade, da pedagogia musical e da educação infantil, identificando as conexões entre esses campos, Investigar as práticas pedagógicas que utilizam a ludopedagogia musical na educação infantil e sua aplicação em diferentes contextos educacionais e Identificar os desafios e obstáculos enfrentados pelos educadores na implementação da ludopedagogia musical na educação infantil e sugerir estratégias para superar esses desafios, promovendo uma efetiva integração dessa abordagem no ambiente educacional.

A pergunta central que norteou esta pesquisa foi: Como a incorporação da ludicidade na educação com ênfase na ludopedagogia musical na educação infantil influencia o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, promovendo uma aprendizagem mais significativa e lúdica?).

Para responder a essa indagação, foram minuciosamente analisados os estudos de renomados educadores como Paulo Freire e Jean Piaget, bem como as diretrizes da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A revisão da literatura abarcou a análise dos

procedimentos seguidos por projetos de implementação e a investigação de estudos de autores que precederam e estabeleceram as bases desta pesquisa. Esse tema despertou interesse devido à crescente preocupação com os diversos fatores que influenciam no desenvolvimento humano, dentre os quais a música, um instinto primordial e inerente a todos os seres humanos.

2. LUDICIDADE, PEDAGOGIA MUSICAL E EDUCAÇÃO

É necessário analisar as bases teóricas da ludicidade, da pedagogia musical e da educação infantil, a fim de identificar as conexões fundamentais entre esses campos de estudo. Para compreender plenamente como a ludopedagogia musical pode ser aplicada de forma eficaz na educação infantil, é essencial explorar as raízes teóricas que sustentam essa abordagem educacional.

A ludicidade, como elemento central da educação infantil, se baseia na ideia de que a aprendizagem deve ser uma experiência prazerosa e significativa para as crianças. Nesse contexto, a pedagogia musical emerge como uma abordagem que valoriza a expressão criativa, a experimentação e o desenvolvimento de habilidades musicais em um ambiente lúdico.

Além disso, a educação infantil se concentra no desenvolvimento holístico das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores. Portanto, compreender as bases teóricas da educação infantil é fundamental para garantir que a ludopedagogia musical atenda às necessidades de desenvolvimento de forma abrangente.

A interligação desses campos teóricos proporciona um entendimento mais profundo sobre como a música pode ser usada como ferramenta educacional na primeira infância. A pesquisa nesse aspecto permite estabelecer as bases para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes que promovam o engajamento e o aprendizado das crianças. Segundo Almeida (2005), se o professor tiver conhecimento do conflito eu-outro na formação da personalidade do aluno, será capaz de conduzir as relações de forma mais serena, evitando tomar esses conflitos como questões pessoais. O educador não só deve compreender o aluno e seu contexto sociocultural, mas também reconhecer que a educação requer uma predisposição para o amor. Atualmente, é amplamente reconhecido que cognição e emoção são inseparáveis no ser humano. Portanto, para alcançar um desenvolvimento integral do aluno, que é o objetivo da educação infantil, é crucial que a educação promova a sensibilidade e a expressão emocional. Isso pode ser realizado por meio da linguagem artística, da música e do uso de métodos lúdicos que envolvam e aproximem os alunos.

O termo “lúdico” descreve qualquer atividade que busca proporcionar prazer ao praticante, ou seja, seu objetivo é divertir. Os jogos lúdicos têm características distintas, sendo menos regulados por regras e normas, e mais focados na realização de tarefas de forma prazerosa, em vez de competição. Além disso, eles sempre envolvem motivação para alcançar os objetivos (Rezende, 1993).

De acordo com a perspectiva de Vygotsky (1991, p. 97), as atividades lúdicas representam oportunidades de desenvolvimento proximal. Quando uma criança brinca, ela demonstra um comportamento mais avançado do que o que apresenta em sua vida cotidiana, envolvendo-se plenamente na brincadeira. Isso permite a atuação coletiva, a imitação de comportamentos mais avançados de seus pares, a prática de funções e papéis para os quais ainda não está pronta, bem como o contato com objetos reais e fictícios para experimentação. Através do jogo, o professor pode desenvolver conhecimentos, habilidades e comportamentos latentes ou em processo de formação na criança.

Para Pinho (2009), brincadeiras e jogos desempenham um papel importante na educação. Na educação infantil, as atividades lúdicas são amplamente empregadas no aprendizado de crianças de 0 a 5 anos. Elas promovem interações sociais, o desenvolvimento da imaginação, criatividade, habilidades motoras e raciocínio. Alguns educadores argumentam que é necessário direcionar as brincadeiras e estabelecer objetivos claros, alegando que são essenciais para o desenvolvimento global da criança.

Nesse sentido, autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Zoltán Kodály têm desempenhado papéis significativos na construção das bases teóricas que sustentam a ludopedagogia musical na educação infantil. Suas teorias contribuem para a compreensão das necessidades e capacidades das crianças em diferentes idades.

A ludicidade desempenha um papel central na educação infantil, uma vez que sua premissa fundamental é a de que a aprendizagem deve ser uma experiência agradável e repleta de significado para as crianças. Dentro desse contexto, a pedagogia musical emerge como uma abordagem particularmente eficaz e cativante, pois valoriza não apenas a aquisição de habilidades musicais, mas também o estímulo à expressão criativa e à experimentação. Esses elementos combinam-se harmoniosamente em um ambiente lúdico, onde as crianças são convidadas a explorar o mundo da música de maneira espontânea e prazerosa.

O aspecto lúdico da pedagogia musical vai ao encontro do entendimento da educação infantil como um processo que visa ao desenvolvimento holístico das crianças. Nesse contexto, a abordagem da ludopedagogia musical não se limita apenas à aquisição de competências musicais, mas abrange todos os aspectos do desenvolvimento infantil, incluindo os cognitivos, sociais, emocionais e motores. Essa perspectiva abrangente reconhece que as crianças não são aprendizes unidimensionais; elas são seres multifacetados com uma ampla gama de necessidades e potenciais a serem explorados.

Ao compreender as bases teóricas da educação infantil, os educadores e pesquisadores podem garantir que a ludopedagogia musical seja aplicada de maneira eficaz, atendendo às necessidades de desenvolvimento de forma completa. A teoria fornece um quadro sólido que ajuda a estruturar as práticas pedagógicas de maneira a proporcionar experiências enriquecedoras e significativas para as crianças. Ao se basear em teorias que abordam o desenvolvimento infantil em sua totalidade, a ludopedagogia musical contribui para o crescimento cognitivo, emocional e social das crianças, oferecendo um ambiente de aprendizagem que transcende a mera aquisição de conhecimentos musicais.

Em última análise, a interseção entre a ludicidade na educação infantil e a pedagogia musical cria um ambiente onde as crianças podem não apenas aprender, mas também florescer como indivíduos criativos e emocionalmente inteligentes. A combinação de uma experiência prazerosa com uma abordagem que promove a expressão pessoal e o desenvolvimento integral é, portanto, uma via promissora para garantir uma educação infantil que não apenas transmita informações, mas também cultive indivíduos capazes de enfrentar os desafios da vida com confiança e competência.

Nesse sentido, o aprofundamento na análise das bases teóricas é apenas o primeiro passo de um estudo que busca desvendar o potencial da ludopedagogia musical na educação infantil, como essas teorias se traduzem em práticas pedagógicas concretas, avaliando seu impacto no desenvolvimento das crianças e, assim, contribuindo para o enriquecimento do campo educacional. Ao compreender as raízes teóricas, pode-se construir uma base sólida para a promoção de uma aprendizagem significativa, criativa e lúdica na educação infantil, que, por sua vez, pode ter um impacto duradouro no desenvolvimento das futuras gerações.

3. LUDOPEDAGOGIA MUSICAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A música tem sido uma constante companhia ao longo de nossas vidas desde os primeiros momentos, desempenhando o papel de trilha sonora da nossa existência. Ela assume um papel marcante em situações específicas, como canções de ninar, brincadeiras em círculo, a entoação do Hino Nacional, momentos de tristeza ou êxtase, e até mesmo nas complexidades do amor. Comunicando sensações e significados por meio de uma linguagem intrinsecamente subjetiva, a música se estabelece como um componente essencial da experiência humana.

Conforme GODOI (2011) destaca, um dos principais propósitos da musicalização na educação infantil consiste em fomentar a musicalidade das crianças e aprimorar suas aptidões nos gêneros musicais que mais lhes atraem ao longo do processo de desenvolvimento. O prazer de ouvir música pode estar intrinsecamente ligado a gatilhos psicológicos e emocionais que remontam aos primeiros instantes da vida, relacionados às canções entoadas pela voz materna.

Nos encontramos em um mundo repleto de sons, com a música se manifestando em nosso cotidiano de variadas maneiras, seja como uma melodia harmoniosa ou como simples ruído. Pode-se até poeticamente afirmar que a música permeia cada faceta da existência, desde o som da porta se fechando até a buzina de um carro ou o balanço das folhas das árvores dançando ao sabor do vento. Esses e inúmeros outros sons de importância significativa nos acompanham incessantemente em nosso dia a dia. Como apontou Freud (1914 - 1916), a música transcende as fronteiras da mera audição, desempenhando um papel intrínseco em nossa experiência sensorial e emocional. Conforme mencionado anteriormente, a música desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da expressão emocional, na capacidade de concentração e memorização, além de auxiliar no processo de alfabetização. Além disso, a música estimula áreas do cérebro que não são tão ativas em outras formas de linguagem. Quando aplicada de maneira apropriada, ela enriquece o conhecimento, respeitando sempre a forma como cada fase do desenvolvimento da criança percebe, sente e pensa.

De acordo com Brécia (2003), a musicalização é um processo de construção do conhecimento que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical. Isso favorece o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, prazer em ouvir música, imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, respeito ao próximo, socialização e afetividade. Além disso, a musicalização contribui para uma efetiva consciência corporal e de movimentação.

A ludopedagogia musical na educação infantil abrange uma série de práticas pedagógicas que utilizam a música como uma ferramenta poderosa para promover o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Essas práticas, adaptadas a diferentes contextos educacionais, visam criar um ambiente de aprendizagem mais envolvente e lúdico.

Uma das práticas mais comuns é a utilização de cantigas de roda e jogos musicais. Essas atividades estimulam a interação entre as crianças, promovendo a coordenação motora e o desenvolvimento do ritmo. Além disso, as cantigas de roda muitas vezes contêm elementos narrativos, o que envolve as crianças em histórias musicais que promovem a imaginação e a compreensão de conceitos por meio da música.

Outra prática interessante é a contação de histórias musicais, que envolve a narração de histórias com elementos musicais incorporados, como sons, canções e instrumentos musicais. Isso permite que as crianças se envolvam em narrativas lúdicas, estimulando a

imaginação e a apreciação da música como uma forma de expressão artística.

A construção de instrumentos musicais também é uma atividade popular na ludopedagogia musical. As crianças podem criar seus próprios instrumentos a partir de materiais reciclados, incentivando a criatividade, a exploração sonora e a expressão artística. Essa prática não apenas envolve as crianças na produção de música, mas também as ensina sobre a importância da reciclagem e da sustentabilidade.

A música também pode ser usada como uma ferramenta de memorização, o que torna o aprendizado de conceitos como cores, números, letras e datas mais envolvente e eficaz. Canções e melodias podem auxiliar na memorização de informações, tornando o processo de aprendizagem mais lúdico.

Apresentações musicais em grupo, como corais infantis, são outra prática que promove a cooperação, o trabalho em equipe e a autoconfiança das crianças. Ao se apresentarem diante de colegas e familiares, as crianças desenvolvem habilidades sociais e emocionais valiosas.

A exploração sonora é uma prática que permite às crianças experimentar sons e texturas sonoras de maneira criativa. Atividades como música experimental, percussão corporal e improvisação estimulam a expressão individual e coletiva, além de promover a apreciação da diversidade sonora.

Por fim, a integração da música nas demais disciplinas é uma abordagem interdisciplinar que utiliza a música como ferramenta de apoio em disciplinas como matemática, língua portuguesa e ciências. Essa prática torna o aprendizado mais lúdico e ajuda as crianças a relacionar conceitos de diferentes áreas do conhecimento.

Em resumo, as práticas pedagógicas da ludopedagogia musical na educação infantil são variadas e adaptáveis a diferentes contextos educacionais. Elas visam proporcionar um ambiente de aprendizagem enriquecedor, onde a música desempenha um papel central na promoção do desenvolvimento integral das crianças, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais criativo, divertido e significativo.

3.1 A musicalidade para Freire

Em sua obra intitulada “Pedagogia da Autonomia,” Paulo Freire destaca enfaticamente a relevância da música e da musicalidade como meios de expressão cultural e de progresso humano. Ele sustenta que a música não deve ser meramente concebida como uma disciplina técnica ou um mero passatempo, mas sim como um pilar essencial da cultura e da identidade individuais e coletivas.

Freire acreditava firmemente que a música representa uma forma de comunicação universal, com a capacidade intrínseca de transcender barreiras culturais e linguísticas. Sua perspectiva enfatizava que o ensino da música não deveria limitar-se à transmissão de técnicas e habilidades, mas sim almejar uma compreensão mais profunda e reflexiva da música e de seu impacto na sociedade.

Para Freire, a musicalidade é um traço inerente à natureza humana que merece ser valorizado e incentivado desde a infância. Ele argumentava que a educação musical deve ser concebida como um processo inclusivo e democrático, onde as pessoas têm a oportunidade de expressar suas próprias ideias e emoções por meio da música.

Além disso, Freire via a musicalidade como uma ferramenta de resistência e de combate às injustiças sociais e culturais. Ele acreditava que a música poderia ser usada como

um instrumento mobilizador e conscientizador, com o poder de despertar nas pessoas um senso de identidade e de pertencimento, bem como de fomentar a solidariedade e impulsionar a transformação social.

Em resumo, Paulo Freire defendia com firmeza a relevância da musicalidade como uma forma de expressão cultural e de evolução humana, e sua visão da educação musical era de um processo reflexivo, participativo e democrático. Ele enxergava a música como um elemento fundamental da cultura e da identidade, capaz de transcender fronteiras e promover mudanças sociais significativas.

(...) uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos... ensaiam a experiência de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (Freire, 1996/2011, p. 42).

Fonterrada (2008) discute, em sua obra intitulada 'Tramas e Fios', a importância das atividades lúdicas no contexto das aulas de música. Ela sugere que, em certas situações, a presença de instrumentos musicais para todos os alunos pode não ser viável. Portanto, a autora ressalta a eficácia de abordagens alternativas para a musicalização, destacando a influência de educadores como Carl Orff, Dalcroze e Schafer. Esses métodos pedagógicos permitem a incorporação de elementos lúdicos na educação musical, enfatizando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também aspectos psicomotores, sensíveis e sociais. Além disso, a autora destaca a importância de promover a afetividade entre os alunos e entre alunos e professores como parte integrante desse processo educacional.

4. DESAFIOS E OBSTÁCULOS

Como mencionado anteriormente, a ludopedagogia musical na educação infantil é uma abordagem pedagógica que utiliza a música como uma ferramenta central no processo de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Contudo, sua implementação nas escolas enfrenta desafios e obstáculos que podem dificultar sua efetiva integração no ambiente educacional. Um dos principais desafios enfrentados pelos educadores é a falta de formação específica em música. Muitos professores não possuem conhecimento musical suficiente para aplicar essa abordagem com confiança. Uma estratégia eficaz é oferecer cursos de capacitação em música, possibilitando que os educadores adquiram as habilidades necessárias para incorporar a ludopedagogia musical em suas práticas pedagógicas.

Além disso, a falta de recursos adequados, como instrumentos musicais e materiais pedagógicos específicos, representa um obstáculo significativo. Para superar essa limitação, é fundamental buscar parcerias com instituições culturais, obter financiamento e recursos para adquirir os materiais necessários, criando assim um ambiente propício para a aplicação da ludopedagogia musical.

A resistência à mudança por parte de educadores é outro desafio comum. Muitos professores podem se mostrar reticentes em relação à introdução de novas abordagens pedagógicas, incluindo a ludopedagogia musical. Uma estratégia eficaz para combater essa resistência é promover workshops e palestras que demonstrem os benefícios educacionais e desenvolvimentais da música, ajudando os educadores a compreender a importância dessa abordagem.

A avaliação do progresso das crianças na ludopedagogia musical é outra área de desafio. Medir o impacto das atividades musicais pode ser complexo, exigindo o desenvolvimento de critérios de avaliação apropriados que considerem aspectos qualitativos e quantitativos do aprendizado musical das crianças.

A falta de tempo é um obstáculo adicional, já que o currículo escolar já é extenso. Nesse contexto, é fundamental integrar a música de forma transversal nas disciplinas existentes, tornando-a parte intrínseca do ambiente educacional, em vez de uma atividade isolada.

Outro desafio que pode surgir é a barreira linguística, especialmente para crianças com dificuldades na linguagem. Adaptações e estratégias de comunicação são necessárias para garantir que todas as crianças possam participar ativamente das atividades musicais.

Algumas crianças podem não gostar de música, o que pode criar resistência à ludopedagogia musical. Uma estratégia eficaz é oferecer uma variedade musical e permitir que as crianças escolham as músicas que mais gostam, criando um ambiente mais inclusivo e adaptado às preferências individuais.

Além disso, envolver os pais no processo educacional é crucial, mas pode ser desafiador. Promover eventos e atividades que incluam os pais pode ajudar a criar apoio em casa para a ludopedagogia musical.

A falta de espaço adequado para atividades musicais é outro obstáculo que os educadores podem enfrentar. Nesse caso, buscar alternativas, como a utilização de espaços ao ar livre, pode ser uma solução viável para permitir a prática da música.

Finalmente, a carga de trabalho excessiva dos educadores é um desafio comum. Para superar isso, é necessário reduzir a burocracia e as tarefas administrativas, liberando tempo para a implementação da ludopedagogia musical de forma eficaz.

Em resumo, a ludopedagogia musical na educação infantil é uma abordagem valiosa, mas os educadores enfrentam desafios significativos em sua implementação. Superar esses obstáculos requer esforço, recursos e apoio, mas os benefícios para o desenvolvimento das crianças tornam esse esforço digno. Ao promover a formação, a conscientização e a colaboração, é possível integrar com sucesso a ludopedagogia musical no ambiente educacional, enriquecendo a experiência das crianças na escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem é um processo intrinsecamente ligado ao prazer, pois é por meio dele que nos sentimos motivados e inspirados a adquirir conhecimento. No entanto, o prazer na aprendizagem só se manifesta quando conseguimos abrir nossos corações e nos conectar com o mundo que nos rodeia. No contexto educacional, na relação entre professor e aluno, o aprendizado prazeroso é alcançado por meio do encantamento, onde a aprendizagem se desenrola de forma transparente, na qual todos os envolvidos ensinam e aprendem uns com os outros.

Nos dias de hoje, uma das principais preocupações da escola é associar a aprendizagem ao prazer, mas para que essa união seja efetiva, é necessário contar com profissionais altamente qualificados. Isso exige um maior envolvimento tanto por parte dos professores quanto dos alunos, com a promoção de atividades lúdicas em todas as disciplinas. A escola precisa ser reconhecida como um espaço de alegria, prazer intelectual e satisfação, onde a

aprendizagem se torna uma experiência gratificante.

Nesse contexto, também é fundamental repensar a formação dos professores, refletindo sobre seu papel e competência. Através das atividades lúdicas, a criança se prepara para a vida, assimilando a cultura do ambiente ao seu redor, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, cooperar e conviver como um ser social. Portanto, a aprendizagem com prazer é um objetivo essencial na educação, que exige o comprometimento de todos os envolvidos para criar um ambiente de aprendizagem estimulante e recompensador.

Os benefícios da educação musical são vastos, proporcionando uma oportunidade valiosa para explorar métodos que incorporem o aspecto lúdico na prática educacional. Esse enfoque não apenas aprimora o desenvolvimento cognitivo e psicomotor dos alunos, mas também fortalece os laços entre eles e com seus professores. O resultado é a criação de um ambiente de sala de aula acolhedor e descontraído, que, por sua vez, torna os alunos mais receptivos a outras disciplinas.

A educação musical desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a memória, a concentração e a criatividade. Além disso, por meio da prática musical, os alunos exercitam suas habilidades psicomotoras, aprimorando a coordenação motora e o controle muscular. Esses benefícios transcendem a música em si, influenciando positivamente o desempenho acadêmico e o crescimento pessoal dos estudantes.

Ao integrar abordagens lúdicas na educação musical, os professores criam um ambiente mais agradável e descontraído na sala de aula. Isso é crucial, pois um ambiente confortável incentiva a participação ativa dos alunos, promove a comunicação e fortalece os vínculos entre eles e o professor. Como resultado, os estudantes se tornam mais dispostos a se envolver em outras disciplinas, uma vez que a atmosfera positiva de aprendizagem estimula a curiosidade e o desejo de aprender.

Em resumo, a educação musical proporciona uma base sólida para explorar o aspecto lúdico na educação, com benefícios que vão além do desenvolvimento cognitivo e psicomotor. Ao criar um ambiente aconchegante e descontraído na sala de aula, os educadores promovem a receptividade dos alunos em relação a outras disciplinas, tornando a jornada educacional mais agradável e eficaz. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também contribui para o desenvolvimento global dos alunos.

Referências

- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2005.
- BRÉSIA, V. L. P. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo, Átomo, 2003.
- BRITO, T. A. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 89-93, set. 2010.
- FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2, ed. São Paulo: Unesp, 2008.
- GODOI, Luis Rodrigo. **A importância da música na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011
- JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. Série: Pensamento e ação no magistério, ed. São Paulo: Scipione, 1990.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O Lúdico na Prática Educativa. **Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, V. 23, nº 119/120, jul/out., 1994.
- PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1996.

- PINHO, R. **O lúdico no processo de aprendizagem**. Webartigos, 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-ludico-no-processo-de-aprendizagem/21258/>>. Acesso em 29 out. 2023
- ROSSINI, M. A. S. **Aprender tem que ser gostoso**. 3ª edição, Petrópolis, ed. Vozes, 2003.
- SILVEIRA, Maria Joaneete Martins da. **O Ensino e o Lúdico**. Santa Maria: Multiprees, 1998
- SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. ed. São Paulo, Moderna, 2003.

36

BRINQUEDOTECA

TOY LIBRARY

Tainara Correia Martins



Pascal
Editora

1. INTRODUÇÃO

A sociedade atravessa um período de grandes mudanças tecnológicas e sociais. Ao mesmo tempo, a violência aumentou no país, pelo que as crianças estão agora incluídas, não há mais oportunidades de diversão e desenvolvimento em jogos de equipe ou individualmente ao ar livre. À medida que a sociedade muda, os ritmos de trabalho mudam.

Os hábitos familiares estão mudando e, neste momento de grandes mudanças, as escolas podem fazer a diferença soluções alternativas para minimizar os efeitos nocivos destes avanços nas crianças. Supõe-se que neste cenário as escolas entrarão nas suas instalações brinquedoteca, ou seja, um espaço organizado que permite às crianças brincar e socializar, desenvolver habilidades psicomotoras e respeito cidadania e socialização.

O presente projeto, deseja abordar o assunto “brinquedoteca” de tal forma que seja possível compreender as contribuições da mesma no processo de ensino- aprendizagem na Educação Infantil. Para a realização do presente artigo, foi utilizado a pesquisa bibliográfica relacionada à brinquedoteca nos ambientes escolares e suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem de crianças da Educação Infantil.

2. TEMA

O tema escolhido para o projeto de ensino em Pedagogia Licenciatura, foi a temática sobre Brinquedoteca, seguindo a linha da docência escolar no intuito de relacionar esse espaço educativo na instituição de ensino para desenvolver habilidades e desenvolvimento da criança na educação infantil anos iniciais.

A existência de brinquedotecas desempenham um papel importante na vida das crianças hoje. Além de proporcionar diversão, contribuem para que as mesmas aprendam e adquiram conhecimento de forma natural e divertida.

Segundo a BNCC (BRASIL,2018, p.38), as experiências lúdicas são um direito da criança, onde esses momentos de descobertas, convivência e imaginação são importantes para que elas cresçam nos diversos campos do conhecimento.

Brincar - cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Portanto, esta primeira etapa do desenvolvimento infantil é considerada necessária para a maturidade e cognitiva da criança, sendo também um motor para que a ela responda à sua curiosidade e interesse, conforme destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para educação básica.

A brincadeira obriga a criança a criar situações imaginárias e esta é a base do seu desenvolvimento. Porque através da brincadeira as crianças aprendem como se comportar no mundo. Na educação infantil, o brincar deve ser reconhecido como método de aprendizagem, pois a utilização de jogos e brincadeiras é uma estratégia pedagógica para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Souza e Damasceno (2012) destacam que muitas escolas já possuem uma brinquedoteca em seu ambiente escolar e são utilizadas como recurso educativo para a socialização e desenvolvimento infantil. O professor pode observar seu aluno e ajudá-lo no futuro graças aos seus testes quando a criança se revela em suas brincadeiras. Para os autores, o espaço é considerado

Como um meio essencial para a construção da aprendizagem pelas crianças, não sendo este um lugar para brincar desorganizado, de qualquer forma, um lugar para os (as) professores (as) soltarem as crianças e terem um descanso, mas um lugar onde possa servir para ensinar as crianças através das brincadeiras, pelo lúdico, um meio de atrair esse ser tão ativo, agitado, curioso para descobrir o mundo, por meio de brincadeiras orientadas com um objetivo de ensinar, de possibilitar conhecimento (SOUSA; DAMASCENO, 2012, p. 2).

As brinquedotecas devem ser vistas pelos professores como locais de aprendizagem e devem ser preparadas e planejadas para que tenham impacto no desenvolvimento das crianças e não sejam apenas uma distração. Santos (1995, p. 39) afirma que:

O profissional educador, jamais deve utilizar o jogo apenas como caráter lúdico, dessa forma não haverá contribuição para a aprendizagem. Os jogos e as brincadeiras devem ser muito bem planejados e escolhidos para que haja estímulo e construção do novo conhecimento.

Um espaço adequado para atividades lúdicas, como uma brinquedoteca com especialistas qualificados, ajudará as crianças a desenvolver melhores emoções ao interagir com outras crianças por meio de jogos, companheirismo e disciplina, como guardar os brinquedos após o uso, no comportamento, de forma sociável e criativa, enfim, permite “liberdade” para aprender brincando.

3. JUSTIFICATIVA

Mediante às dúvidas relacionadas a eficácia e eficiência da brinquedoteca, para demonstrar a eficiência no desenvolvimento de habilidades infantis, onde é um espaço criativo, lúdico que contém recursos pedagógicos didáticos que fazem com que a criança se sinta principalmente no campo da experiência, similaridade e processo de socialização. Buscando compreender a relevância e importância da brinquedoteca para o desenvolvimento infantil.

Uma atividade projetada para ajudar as crianças a serem sociais Pessoa social crítica e ativa que aplica estímulos no lugar certo. Pode proporcionar experiências individuais e em grupo em momentos interativos, seja com crianças ou adultos, desenvolve e potencializa a inteligência e a criatividade total liberdade de abordagem (COSTA; SILVA; FRANCATO, 2020).

Segundo Vygotsky (1998) e apud Mafra (2008), os brinquedos têm impacto significativo no desenvolvimento infantil. Na brincadeira, os pensamentos são separados dos objetos e as ações surgem dos pensamentos e não dos objetos. Um pedaço de madeira vira uma boneca e uma vassoura vira um cavalo. A brincadeira é um fator muito importante nas mudanças internas do desenvolvimento da criança.

Brincar também ajuda as crianças a compreender e seguir regras grupais e indivi-

duais, promovendo a integração social dos indivíduos. Vygotsky (2007) argumenta que a brincadeira deve encorajar o compartilhamento de emoções, permitindo que as crianças vejam, aceitem e expressem emoções.

O fato é que as emoções formadas por meio da brincadeira ajudam os alunos a lidar com as situações cotidianas que lhes dizem respeito. Portanto, é importante usar o jogo de forma intencional.

Quando pensamos nos benefícios das brinquedotecas na educação, é importante ampliar nossos horizontes e considerá-las como locais abertos a todos os públicos, de todas as idades, e que possuem objetos educativos para crianças com deficiência ou distúrbios de linguagem. Além disso, a biblioteca de jogos não serve apenas para ambientes educacionais. É um local que pode ser aberto a comunidades de diferentes ambientes, incluindo – e principalmente – instituições de ensino.

4. PARTICIPANTES

O público alvo do projeto seguindo além da docência será direcionado para os alunos do campo da educação infantil, com idades de 0 a 6 anos.

De acordo com Cavallari & Zacharias (2008), as atividades lúdicas devem adequar-se à faixa etária das crianças, para que contemplem as suas possibilidades e características.

Ainda há muitas pessoas em toda a sociedade que subestimam a importância das brincadeiras para as crianças. No entanto, esta é uma ideia errada. Porque brincar ajuda as crianças a prestarem mais atenção nas aulas e a aprenderem mais e melhor. Quando as crianças fazem algo de que gostam, internalizam seu comportamento e sentem grande satisfação.

A prática lúdica garante o desenvolvimento do indivíduo, pois mostra a conexão entre o brincar e os métodos de desenvolvimento e ajuda a construir o raciocínio, a independência e a imaginação.

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivo Geral

Apresentar a eficiência da brinquedoteca no processo de desenvolvimento de habilidades no campo da educação infantil.

5.2 Objetivo Especifico

- Mostrar a necessidade dos recursos didáticos dentro da brinquedoteca para desenvolvimento de habilidades motoras discentes.
- Favorecer o conhecimento a partir de autores renomados sobre a brinquedoteca na escola.
- Possibilitar a aproximação dos alunos por meio da socialização no espaço da brinquedoteca.

6. PROBLEMATIZAÇÃO

Devido às incertezas relacionadas a eficácia da brinquedoteca como recurso de ensino para o ambiente pedagógico escolar. A partir das dúvidas existentes foi escolhida a temática de brinquedoteca com intuito de trabalhar essas questões que a envolve, devido a sua relevância para o processo de socialização, de desenvolvimento motor, psicológico intelectual da criança, com os recursos que a compõe, dentro dos espaços de leitura, espaço lúdico e de brincadeiras livres.

A brinquedoteca para Maluf (2007) representa um lugar de grande estímulo para criança. A definição da palavra brinquedoteca em sua origem, quer dizer, “lugar de brinquedo: ‘teca’ vem do sufixo grego theke, que significa cofre, caixa, depósito, sendo utilizado para fazer referência ao local onde se guarda algo” (FORTUNA, 2011, p.163).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 38), experimentar brincar é um direito da criança. Esse momento de descoberta, convivência e imaginação é importante para o desenvolvimento da criança nas diversas áreas do conhecimento. A brincadeira intencional muda e amplia a capacidade das crianças de adquirir conhecimentos.

Portanto, os professores devem desenvolver sugestões relacionadas ao brincar em suas aulas/planos, para que os alunos vivenciem uma variedade de sentimentos, emoções, conflitos, indagações a fim de ampliar seus conhecimentos (BRASIL, 2018). Os educadores desempenham um papel importante na promoção do desenvolvimento intelectual dos alunos, não só para o sucesso na escola, mas também para a vida em sociedade. Tal. “O desafio do educador é criar formas de trabalho educativo, ou seja, ações concretas, por meio das quais ocorra a conciliação entre o conhecimento escolar e as condições de vida e de trabalho dos alunos (LANE; CODO, 1993; ZANELLA, 2004, p. 33).

Piaget (1975) e Mafra (2008), valorizam a brincadeira para o desenvolvimento harmonioso da criança, pois tal atividade permite a expressão da imaginação, a absorção de regras e a aquisição de conhecimentos.

A brinquedoteca atende plenamente essas capacidades de aprendizagem das crianças, pois existem jogos, brinquedos e brincadeiras possíveis que as fazem pensar no seu próprio cotidiano, nas suas experiências de vida.

7. REFERENCIAL TEÓRICO

Brincar é um dos caminhos mais importantes para o desenvolvimento. É algo natural, espontâneo, compartilhado e construído cultural e socialmente. E ensina como interagir, raciocinar, manipular objetos e criar soluções. Seja brincando por diversão ou aprendendo por meio de jogos educativos, o brincar é essencial para o desenvolvimento humano. E por focar no prazer e no despertar emocional, oferece uma série de benefícios.

Azevedo (2014) afirma que o brincar, principalmente no ambiente escolar, é um fator importante para o desenvolvimento integral das crianças, permitindo-lhes ser criativos, aprender e integrar-se à sociedade. A brincadeira é a base das atividades educativas mediadas pelo professor para o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, podemos compreender que o brincar e a interação são essenciais no processo de ensino e aprendizagem, o que exige dos professores um planejamento desses eixos.

A brinquedoteca é um espaço de prática docente pautado na ludicidade. Nesse ambiente são utilizados jogos, brinquedos e brincadeiras para potencializar o processo de ensino, permitindo que a criança construa a realidade a partir dessa experiência lúdica.

O principal objetivo é que, por meio do brincar e da brincadeira, as crianças aprendam uma variedade de conteúdos que beneficiem o seu desenvolvimento global – desde aspectos comportamentais até a formação de habilidades cognitivas.

Segundo a Associação Brasileira de Brinquedotecas ABBri, a intenção original da construção da brinquedoteca surgiu em Los Angeles em 1934, quando um dono de uma loja de brinquedos, durante a crise econômica, com o objetivo de solucionar os problemas causados pelos frequentes roubos em suas lojas de brinquedos.

O proprietário relatou ao diretor da instituição de ensino municipal sobre os desvios de comportamentos dos alunos daquela instituição no seu estabelecimento comercial. Foi então que, o diretor da escola, partindo de um problema constatou que os acontecimentos desta natureza (roubos) eram decorrentes devido à escassez de brinquedos às crianças que lá estudavam. Desta forma, o diretor da instituição criou a primeira intenção de Brinquedoteca, dispondo aos alunos, neste espaço, brinquedos variados onde as mesmas poderiam explorá-los *in loco* (DELMÔNICO, 2010).

Percebemos que, as crianças furtavam os brinquedos porque elas não tinham com o que brincar, assim, o diretor do lugar resolveu emprestar seus brinquedos para que todas aquelas crianças pudessem usufruir deles durante o caminho até a escola. O ato ficou conhecido como Toy Loan.

Já no Brasil, a brinquedoteca surgiu no ano de 1971, onde, foi realizada uma desproteção de brinquedos pedagógicos, direcionados aos pais de crianças ditas excepcionais, aos profissionais e aos estudantes, mais especificamente, no Centro de Habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em São Paulo. A APAE criou um Setor de Recursos Pedagógicos para considerar o público.

Sem dúvida, a principal vantagem de criar e utilizar uma brinquedoteca é a possibilidade de proporcionar acesso a diversos recursos de entretenimento e aprendizagem por meio de jogos, brinquedos e atividades. Diferentes atividades acontecem neste espaço lúdico. Na brinquedoteca, a brincadeira é uma forma de aprendizagem, interação e integração social em um ambiente alegre, onde as crianças se expressam, se comunicam e criam. Isto foi notado por Almeida (1995).

A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo (ALMEIDA, 1995, p. 11).

Através da brincadeira, da brincadeira e da interação, as crianças criam conceitos, selecionam ideias, estabelecem conexões lógicas, conectam ideias diferentes, fazem julgamentos adequados ao seu desenvolvimento cognitivo, à saúde física e mental das crianças e, o mais importante, aprendem a estabelecer conexões sociais através de interações entre si.

Para Cordazzo e Vieira (2007, p. 94), “a brincadeira é considerada estimuladora”. O brincar tem a função de socializar e integrar. Teixeira (2010) diz que,

A brinquedoteca é um espaço para brincar e, por isso, independentemente do nível escolar, esse será sempre seu maior objetivo. É importante valorizar a ação da criança que brinca, e para isso, é necessário que haja profissionais conscientes para interagirem e organizarem o espaço de modo que favoreça a essa ação (TEIXEIRA, 2010, p. 76).

É durante o tempo que passam na sala de jogos da escola que as crianças se desenvolvem, comunicam e amadurecem. Zanluchi (2005, p. 89) acredita que “As crianças preparam-se para a vida divertindo-se”. A brincadeira afeta o desenvolvimento das crianças, tornando-as mais maduras e preparadas para a vida. O brincar na educação pré-escolar ajuda a treinar a imaginação das crianças, enriquecendo as suas experiências.

As brinquedotecas são fonte de intervenção terapêutica e engajamento social. Quando as crianças brincam, elas estão em um processo contínuo de construção de significados, de interação e de tentativa de compreensão do mundo a partir de seus conceitos.

Brincar na brinquedoteca deve ser gratuito e as crianças devem ter a oportunidade de imaginar, criar, interagir e enriquecer livremente sua personalidade (GUSSO; SCHUARTZ, 2005, p. 2). “Brincar é uma base essencial para o desenvolvimento integral e a educação de qualidade das crianças.” Os momentos de brincadeira são oportunidades de desenvolvimento infantil, onde as crianças podem brincar, aprender, aprender e crescer. e Friedman (2006, p. 54) observa que “a aprendizagem depende em grande parte da motivação: as necessidades e os interesses de uma criança são mais importantes do que qualquer outra razão para se envolver numa actividade”.

A brincadeira ajuda a criança a se engajar na aprendizagem, o que é resultado das afirmações do autor apresentadas nesta abordagem teórica. Seguindo o exemplo de Vygotsky (1989), ele afirma:

Que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1989 *apud* WAJSKOP, 2000, p. 35).

O Brincar é fluido, mas tem um objetivo sugerido pelo jogador em cada jogo, e seu objetivo é aprender ou desenvolver habilidades específicas, como explicam Kishimoto (1990) e Apud Carvalho (2011), em Nota-se que:

Atualmente as brinquedotecas são consideradas espaços de animação socio-cultural que se encarregam da transmissão da cultura infantil bem como do desenvolvimento da socialização, integração e construção de representações infantis (KISHIMOTO, 1990 *apud* CARVALHO, 2011, p. 28).

Segundo Cunha (1998), os espaços lúdicos (bridotecas) dentro das escolas tornam-na um local muito mais atrativo para as crianças, permitindo que a imaginação infantil voe e se desenvolva sem deixar um ambiente que ofereça poucos riscos à criança. Portanto, pode-se concluir que tal espaço necessita de atenção especial dos gestores escolares, pois auxilia muito no processo de aprendizagem das crianças. Como Cunha (1998) explica ao explicar isso:

A brinquedoteca surge como uma alternativa ao brincar infantil. Brinquedoteca é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico (CUNHA, 1998, p. 40).

Para Kishimoto (2008), além de a brinquedoteca, como qualquer outra biblioteca, ser um ambiente físico, ela também possui um significado adicional para as crianças, pois

através da brincadeira, elas entram em um mundo paralelo onde podem criar milhares de imagens ao seu gosto. Segundo seu imaginário, tudo isso os ajuda a se tornarem criaturas mais criativas e com maior probabilidade de formar laços sociais mais fortes por meio do ambiente da brinquedoteca, pois nesses locais interagem com outras crianças, criando vínculos e conexões sociais entre elas, o que é importante para navegar em outras fases da vida. Como Kishimoto (2008) quando afirmar:

A brinquedoteca incentiva a autonomia e desenvolve a capacidade crítica e de escolha da criança, além de promover o trabalho em equipe, a socialização, o desenvolvimento infantil, a comunicação, a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento de atividades lúdicas (KISHIMOTO, 2008, p.53).

Passamos a entender que brinquedoteca é um ambiente que inclui brinquedos, jogos e outros elementos propícios ao aprendizado por meio da brincadeira. Também entendemos o que as crianças podem aprender e desenvolver através da brincadeira. Pensando nisso, não há dúvida de que a principal vantagem da criação e utilização de uma brinquedoteca é a possibilidade de proporcionar acesso a diversos recursos de entretenimento e aprendizagem por meio da brincadeira. Neste espaço lúdico acontecem brincadeiras, brinquedos e atividades diversas.

Segundo Costa (2011), as brinquedotecas educativas visam atender às necessidades materiais de apoio ao desenvolvimento da aprendizagem e estão organizadas principalmente nas pré-escolas, espaço da escola onde os alunos podem brincar e escolher jogos e brinquedos. Nesse conceito, o brincar na brinquedoteca atende a uma série de necessidades das crianças como: expressão, participação, transformação, desenvolvimento, aprendizagem e ação subjetiva no cotidiano escolar, na sociedade e na sua cultura.

A brinquedoteca é um espaço lúdico gratuito, diferente de uma escola infantil, com função educativa. As organizações formais de educação pré-escolar não entendem que uma educação de alta qualidade começa com a observação das crianças, a brincadeira livre e o planejamento de atividades pedagógicas (KISHIMOTO e ONO, 2008). Um espaço de recreação adequado, como uma brinquedoteca com bons especialistas, ajudará as crianças a se desenvolverem melhor emocionalmente ao interagirem com outras crianças por meio de brincadeiras, comunicação e disciplina, como guardar os brinquedos para mais tarde, ao usar e se comportar. Em suma, num ambiente social, a criatividade proporciona a “liberdade” para aprender através da brincadeira.

[...] A Brinquedoteca favorece a ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano, resgatando um espaço para a expressão mais genuína do ser, é o espaço do exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos (SILVA et al, s/d).

As brincadeiras infantis são um assunto sério. Enquanto brinca, ele assume diversos papéis sociais, representando sua realidade. O brincar é fundamental para o desenvolvimento acadêmico, valorizando a vontade de aprender e enxergando a criança como uma pessoa integral.

Através da brincadeira, através da introdução de jogos, as crianças vão aprendendo porque são atividades interessantes que despertam a curiosidade e a alegria na aquisição de conhecimentos e na interação com o meio físico e social. Por isso é importante valorizar isso, dar tempo às crianças para se expressarem através das brincadeiras, expressar a criatividade, a imaginação, os sonhos, as frustrações, agir, ser espontâneo e processar seus

pensamentos e emoções.

7. METODOLOGIA

A partir da brinquedoteca, para o projeto de ensino foi escolhido o objetivo, Expressar emoções, desejos, preferências e sentimentos; Autonomia; que conota no campo da experiência sobre o tema brinquedoteca no desenvolvimento Infantil..

O projeto foi realizado com crianças do infantil I e II, da escola Emília Ferreiro teve como local de investigação a brinquedoteca.

A atividade compreendeu a contação de histórias, objetivando o incentivo à leitura, o brincar, estimulando a ludicidade, a socialização e também a organização da brinquedoteca, já que esta não possui um funcionário responsável. Para a realização da atividade, houve a organização prévia do espaço da brinquedoteca, com seleção dos brinquedos e descartando os que estavam estragados. Após a seleção, escolheu-se os livros de histórias que seriam contadas às crianças. Estes livros fazem parte do acervo da biblioteca da escola e, como critério de escolha, preferiu-se os que continham ilustrações e textos curtos, pois assim a atividade se torna mais ativa e participativa e também histórias que transmitam lições positivas para as crianças.

Por fim, os cinco livros selecionados foram:

- Asa de papel / Marcelo Xavier. Editora Formato;
- Festa no jardim / Dê Siqueira. Editora Caracol;
- Mundo de coisas / Marcelo Xavier. Editora Formato;
- O sapo está com medo / Max Velthuijs. Editora Martins Fontes;
- O soldadinho de chumbo. Editora FTD;
- Tem de tudo nessa rua... / Marcelo Xavier; Editora Formato.

Por adequar-se perfeitamente as premissas desejadas na seleção, os livros de Marcelo Xavier foram escolhidos em maior quantidade.

Além da utilização de livros, foram produzidos fantoche de EVA, para melhor prender atenção das crianças presentes.

Utilizada em momentos livres e não havendo um cronograma para utilização, foi estabelecido um horário para o uso da brinquedoteca, observando os momentos em que as turmas estavam em sala de aula e encaixando-as conforme disponibilidade do professor. Um dos requisitos obrigatórios definido pela coordenação para as professoras foi que esta não deveria se ausentar da brinquedoteca enquanto a atividade estivesse sendo realizada para melhor socialização.

Com o tempo de 40 minutos para a execução da atividade, esta era desenvolvida da seguinte forma:

- recepção aos alunos na brinquedoteca, sentando-os em um semicírculo no chão;
- apresentação;
- explicação da atividade;
- explicar sobre a organização da brinquedoteca;
- leitura e contação da história; teatrinho de fantoches

- breve conversa sobre as impressões que os alunos tiveram da história;
- momento de pintura dos personagens da historia;
- organização do espaço;
- despedida.

8. CRONOGRAMA

| ETAPAS DO PROJETO | PERÍODO |
|-------------------|-----------------------------------|
| PLANEJAMENTO | TRÊS DIAS NO MÊS DE SETEMBRO 2023 |
| EXECUÇÃO | UM DIA (25 DE SETEMBRO) |
| AVALIAÇÃO | UM DIA UTIL 28 DE SETEMBRO |

As etapas do projeto a partir do planejamento, foi realizado em 3(três) dias úteis do mês de setembro, do dia 20 a 22, foi abordado os principais contextos que poderiam ser desenvolvidos ao longo dessa temática e os recursos previstos. A execução foi realizada no dia 25 de setembro e a avaliação, deu-se no dia 28 de setembro, a partir da análise sobre os resultados alcançados.

9. RECURSOS

Dos recursos utilizados para a execução do projeto, sobre a brinquedoteca, foram principalmente com a equipe dos recursos humanos e pedagógica que atua no campo da experiência, além dos alunos do Infantil I e II.

Os materiais utilizados foram: E.V.A para a montagem de Fantoches, T.N.T para montagem do teatro, Pendrive e caixa de som para reprodução de som e músicas, além de atividades impressas e canetinhas para colorir.

10. AVALIAÇÃO

Após o projeto executado no campo da experiência da educação infantil, foi utilizado o método de avaliação qualitativa, a partir da interação, participação, socialização, autonomia dos alunos no que foi solicitado.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998):

O professor deve colecionar produções das crianças como exemplos de suas escritas, desenhos com escritas, ensaios de letras, os comentários que fez e suas próprias anotações como observadoras da produção de cada uma. Com esse material é possível fazer um acompanhamento periódico da aprendizagem e formular indicadores que permitam ter uma visão da evolução de cada criança (BRASIL, 1998, p.158).

Portanto, para orientar, acompanhar, refletir e desenvolver atividades educativas eficazes, a avaliação torna-se importante no processo de desenvolvimento do ensino educação.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho superou as expectativas iniciais. Durante todo processo de pesquisa e estudos, descobriu-se que a brinquedoteca é um espaço importante nas instituições de educação infantil. O referencial teórico afirmou sua importância, enfatizando a brinquedoteca como espaço de aprendizagem na educação pré-escolar e, portanto, tem importante significado na prática docente.

Brincar é a base para um bom desenvolvimento infantil. Crianças dos 2 aos 5 anos e aspectos como salas de jogos, que permitem que as crianças se divirtam sem recorrer a jogos mais gerais, mas os professores podem observar e analisar o comportamento dos alunos para compreender e saber mais sobre eles.

Referências

ALMEIDA, Pedro Domingues de. **Estudo das formas de integração de aspectos lúdicos nos programas educativos**. 1995. Dissertação de Mestrado.

AZEVEDO, Antonia Cristina Peluso. **Brinquedoteca no diagnóstico e intervenção em dificuldades escolares**. Ed. Alínea. São Paulo: campinas, 2014

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação: Brasília, DF, 1998.

Brinquedoteca: lugar de brincar e criar. Disponível em <http://www.prac.ufpb.br>. Acesso em 23/09/2023

GUSSO, S. de F. K; SCHUARTZ, M. A. **A criança e o lúdico:** A importância do Brincar. Disponível em <http://www.pucpr.br>. Acesso em 28/09/2023.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-posições**, v. 19, p. 209-223, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A brinquedoteca no contexto educativo brasileiro internacional. In: OLIVEIRA, Vera Barros de. **Brinquedoteca: uma visão internacional**. Rio de Janeiro, 2011. P. 15-3

LIMA, L. R. F.; DELMÔNICO, R. L. **Estudo Sobre a Importância da Brinquedoteca no Ambiente Escolar como Espaço Mediador de Aprendizagens, sob o Ponto de Vista dos Professores da Rede Municipal de Ensino do Cornélio Procópio**. Disponível em <http://www.pedagogia.com.br>. Acesso em: 30/09/2023

SILVA, S. H. C. da; VINÃS, G. N.; CARVALHO, M. D. B.; PAIVA, C. M. B. de. VIGOTSKI, L. S. **A formação Social da Mente**. Martins Fontes. 2003.

37

A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA NA APRENDIZAGEM INFANTIL

THE IMPORTANCE OF PLAY LIFE IN CHILDREN'S
LEARNING

Dejeane Pereira Costa Moraes

1. INTRODUÇÃO

Uma criança é um ser que logo em que vê ou se pensa é associada a brincar, se divertir, e esquecemos que naquelas crianças existem como difundiu John Locke “uma folha em branco” e é na infância que se preenche esses espaços em branco, com aprendizagem que vai acompanhá-los por toda a vida (DAMBRÓS; TRINDADE, 2008). Assim, é fundamental se entender que quando uma criança está brincando-a também está aprendendo, e nesse ponto se justifica a construção da pesquisa, pois no ato de brincar, as crianças aprendem mais do que simples métodos de transmissão e recepção de conteúdo, pois crianças necessitam de formas que lhes chamem a atenção, para que a aprendizagem seja mais efetiva.

Dessa forma, o ato de brincar deixa de ser apenas uma ação verificada no senso comum, e passa a ser usado como método de ensino, no qual envolve as crianças desde os primeiros anos que são inseridos na escola, auxiliando na construção da aprendizagem por meio do lúdico. A brinquedoteca é um espaço de compartilhamento e livre uso de brinquedos por seus usuários, que tem como foco o público infantil e como principal objetivo, proporcionar liberdade para que a criança possa explorar o lúdico e mergulhar em sua imaginação. Esse é o espaço em que a criança pode expressar sua criatividade, unindo a brincadeira e o aprendizado.

2. JUSTIFICATIVA

Mediante as dúvidas relacionadas a eficácia e eficiência da brinquedoteca, é na educação infantil que ocorre o rudimentar contato com a rotina de uma escola, nesse espaço as crianças irão desenvolver-se socialmente, cognitivamente e com outras pessoas que compõem o ambiente escolar e compartilharão seus conhecimentos entre si. Uma das formas de proporcionar a aprendizagem na educação infantil e por meio do brincar utilizando como auxílio o brinquedo. Independente da época em que viveram as crianças sempre brincaram, na atualidade não é diferente e nem o futuro há de ser. O brincar é uma atividade feita com prazer, às crianças brincam porque gostam e não porque são obrigadas por alguém. Brincando a criança constrói o seu aprendizado brincando e como o brincar é uma atmosfera própria da infância é apropriado que ela descubra no jogo a motivação adequada para o aprendizado. Desde os primórdios da educação greco-romana, com base nas ideias de Platão e Aristóteles, utilizava-se o brinquedo na educação. Associando a ideia de 6 estudo ao prazer. Platão sugeria ser, o primeiro, ele mesmo, uma forma de brincar” (WAJSKOP, 2012, p. 25). Ao brincar as crianças ficam contentes por realizar uma atividade que lhes dê prazer, mas porque quando na vivência dele, direta e reflexivamente, as pessoas vão além da sua representação simbólica de vida. “A brincadeira é um meio de sair do mundo real para descobrir outros mundos, para se projetar num universo inexistente” (KISHIMOTO, 2001., p. 68). Dessa forma compreende-se que a brincadeira proporciona um ambiente de aprendizado onde o infante atua além da sua conduta no seu cotidiano e com as crianças com a mesma idade. Na brincadeira, ela age como se fosse maior do que é na realidade, realizando simbolicamente, o que mais tarde realizará na vida real. Ao brincar constrói regras impostas pela situação imaginada, é capaz de criar situações, experimentar diferentes papéis sócias, funções sócias generalizadas, a partir da observação do mundo que a cerca (BASEI; MATTE, 2010, p.15).

O profissional atuante da escola infantil deve proporcionar as crianças situações que

favoreça um desenvolvimento completo. Situações essas em que a criança é o agente que executará e resolver a ação cabe a este profissional proporcionar situações prazerosas e conflituosas, a fim de que a criança crie noções de espaço e possibilidades de resolução de problemas. A perspectiva teórica do sociointeracionista destaca o papel do adulto frente ao desenvolvimento infantil, cabendo-lhe proporcionar experiência diversificada e enriquecedoras, a fim de que as crianças possam fortalecer sua autoestima e desenvolver suas capacidades (KAERCHER, 2001, p. 31).

3. PARTICIPANTES

O público-alvo do projeto seguindo além da docência será direcionado para os alunos do campo da educação infantil 1 e infantil 2 nas faixas etária de zero a cinco anos de idade. O presente projeto tem como tema a brinquedoteca, buscou-se demonstrar sua importância na instituição de educação infantil. Na medida em que a sociedade se transforma, o ritmo acelerado de trabalho, as mudanças ocorridas nas relações familiares, o brincar acaba não tendo valor, nem espaço, nesse momento de grandes mudanças, as instituições de educação infantil podem criar alternativas para minimizar essas consequências para vidas das crianças.

Portanto nesse cenário, acredita-se que seria muito interessante inserir nos espaços institucionais, as brinquedotecas, que são espaços organizados de maneiras a permitir que as crianças brinquem e desenvolvam suas habilidades psicomotoras, sua cidadania e socialização, entre outros aspectos. A construção de uma brinquedoteca acaba promovendo o brincar na interação entre indivíduos e as práticas culturais de cada pessoa. Sendo ela, um espaço que acaba reunindo a possibilidade e o potencial para desenvolver as características lúdicas.

4. OBJETIVOS

Além de sua relevância social ao abordar um tema pouco difundido, o estudo motiva reflexões para profissionais da área e tem um viés pessoal, conectando-se a memórias e experiências vividas durante o curso.

| Objetivos Geral | Objetivos específicos |
|--|---|
| Analisar como uma a brinquedoteca pode contribuir para o desenvolvimento holístico na educação infantil. | <p>Apresentar a influência no desenvolvimento da infância,</p> <p>Destacar a importância do aspecto lúdico no ensino-aprendizagem</p> <p>Observar o papel do professor na utilização da brinquedoteca para o desenvolvimento integral da criança.</p> |

5. PROBLEMATIZAÇÃO

Brincar permite que crianças atribuam novos significados a sinais, gestos, objetos e

espaços, recriando eventos de maneira consciente. Ao assumirem papéis diversos, elas interagem com a realidade de forma não linear, utilizando objetos como substitutos. Vygotsky enfatiza que o jogo não é apenas uma atividade prazerosa, mas essencial para o desenvolvimento, fornecendo estrutura para evolução das necessidades e da consciência infantil. A educação deve promover um desenvolvimento integral, alinhando conteúdos com interesses das crianças e desafiando sua inteligência. O uso de brinquedotecas internas na educação infantil levanta questões sobre como contribuem para ensino-aprendizagem e quais instrumentos avaliativos são empregados. O objetivo central da educação deve ser formar cidadãos sensíveis, criativos e críticos, incentivando autonomia e pensamento crítico para o desenvolvimento afetivo, físico, social, moral e cognitivo.

5. REFERENCIAL TEÓRICO

5.1 Aprendizagem da criança na educação infantil:

A aprendizagem é obtida por meio da experiência, sendo um processo que vai se construindo com tempo e envolve todos os sentidos e fatores ambientais, emocionais, relacionais e emocionais. Ou seja, a aprendizagem é resultado de uma interação entre a mente e tudo ao seu redor (COELHO JUNIOR; ANDRADE, 2008).

O processo de aprendizagem no ser humano inicia assim que ele nasce, contudo, quando se fala de ambiente escolar, é na educação infantil que as crianças têm um maior aprendizado, iniciando sua vida na sociedade. Atualmente a educação infantil está sendo vista com a devida importância que lhe cabe, pois é na educação infantil que as crianças experimentam os aprendizados da primeira infância e dessa forma, fica clara a necessidade de continuar sempre em busca de melhorias na qualidade da educação infantil (DANTAS, 2003). A educação infantil está prevista na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu art. 30, o qual reza que “A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1996, p. 22). Frente ao exposto, é notório que a educação infantil é responsável pelo aprendizado de crianças ainda muito pequenas e em período da formação da personalidade e do caráter, sendo mais uma vez apresentado a importância da educação infantil para a formação dessas crianças.

Essa afirmativa mencionada anteriormente é confirmada pela própria LDB no art. 29, que diz “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” (BRASIL, 1996, p. 22). Nesse ponto em que a lei trata da família, é importante ter em mente que a família é o primeiro contato com o mundo que as crianças têm, e segundo Sousa e Damasceno (2012), também são as influências na construção da identidade das crianças, sendo fundamentais assim como a escola. É ainda no seio familiar que as crianças aprendem as funções básicas, como falar, andar, se comunicar por meio de gestos, bem como a viver em grupos, desenvolvendo respeito ao próximo por meio da referência aos pais. Dessa forma, de acordo com Moreno e Cubeno (1995) o segundo contato estabelecido pela criança, que vem logo depois da família é a escola, sendo essa uma peça fundamental no processo de construção da identidade infantil e aprendizagem.

5.2 Fatores que influenciam a construção da aprendizagem.

Nesse processo muitos fatores influenciam para a construção da aprendizagem, desde as ações da escola, a sua estrutura e métodos de ensino, até as relações com os colegas e com os professores. Todo esse novo cenário é novidade para a criança e pode causar um estranhamento, sendo esse perfeitamente normal, mas para que esse estranhamento não perdure é essencial que os professores saibam se comunicar ¹¹ com as crianças, não utilizando a linguagem formal, mas de forma que facilite a inserção da criança nesse novo cenário.

Assim, é notório que no âmbito familiar as crianças adquiram um conhecimento mais comum de vida e mundo, e na escola elas desenvolvem um aprendizado mais organizado, que tem influência direta em sua vida. Frente ao exposto, Zanella (2004) considera o professor uma peça-chave para o desenvolvimento e crescimento intelectual das crianças na educação infantil, que vai além dos conhecimentos escolares, mas para toda a vida, pois tem influência direta na formação da identidade e da cultura daquele ser. Sendo assim, é imposto aos professores desafios constantes, para a aplicação de métodos que sejam eficazes no processo de construção da aprendizagem, métodos que envolvam ações que tenham relação com a aprendizagem escolar e a vida das crianças, tendo como uma dessas ações o uso do lúdico por meio das brinquedotecas (ZANELLA, 2004). Sobre o brincar na educação infantil, o mesmo é garantido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, p. 36) o qual ressalta que brincar é direito das crianças e deve estar presente. Assim, de acordo com Sousa e Damasceno (2012) o uso do lúdico, por meio das brinquedotecas na educação infantil é fundamental, sendo somente nessa faixa etária a aceitação do uso de brincadeiras e jogos para auxiliar na aprendizagem das crianças. Esse método permite uma maior interação dos pequenos, permitindo que eles desenvolvam melhor a comunicação e sua desenvoltura tanto em seu âmbito familiar como social, ou seja, com seus colegas na escola.

5.3 Desafios da educação infantil:

Os maiores desafios enfrentados na educação infantil tratam-se da formação dos professores, e essa formação deve ser de qualidade, pois é por meio dela que o professor vai ter as noções básicas de como trabalhar com as crianças da educação infantil, que apresentam inúmeras diferenças se comparadas com os da educação fundamental, que já apresentam uma certa maturidade com relação a escola (GALVÃO; BRASIL, 2009).

Dessa forma, de acordo com Krefta (2011) quando se decide trabalhar com essa faixa etária, é primordial que o profissional tenha o rigor da responsabilidade que vai ter nas mãos, pois como já mencionado, é na educação infantil que parte da formação da identidade e do caráter das crianças são formados. Assim, não se deve ver os professores como cuidadores das crianças nessa faixa etária, muito pelo contrário, os profissionais da educação infantil têm uma responsabilidade ainda maior no desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Krefta (2011) afirma que devido essa visão distorcida do papel do professor na educação infantil, não se dá a devida importância a essa etapa da educação da criança, vendo as escolas como creches e os professores como “babás” apenas, e com isso há uma desvalorização da profissão, uma visão que vai na contramão ao processo de ensino, pois essa etapa da vida da criança, que como já mencionado é uma das principais para sua formação como ser. Para superar esses desafios, os profissionais devem, segundo Carvalho *et al.*

(2015) se qualificar e ter sempre em mente a importância do papel que vai assumir na vida das crianças, procurando métodos didáticos pedagógicos com alternativas que auxiliem nesse processo de aprendizagem e na formação dos pequenos, não se acomodando aos problemas existentes, pois é de dever do professor cuidar para o melhor desenvolvimento dos seus alunos, e para isso usar de métodos que facilitam essa interação como as estratégias didáticas que utilizam as brinquedotecas.

5.4 Construção da aprendizagem por meio da brinquedoteca

Na construção da aprendizagem as brinquedotecas são usadas como ferramentas nesse processo de desenvolvimento cognitivo das crianças. Os professores ou educadores devem desenvolver um planejamento de acordo com o perfil dos alunos e assim fazer uso de brincadeiras, oficinas e jogos que vão desenvolver nas crianças o raciocínio lógico e estimular o desenvolvimento motor, que é justamente uma das finalidades da brinquedoteca, possibilitar o desenvolvimento físico e mental das crianças, auxiliando ainda no processo ensino aprendizagem dos mesmos (ALMEIDA; CASARIN, 2002).

Existe, contudo, uma advertência para os professores que fazem uso das brinquedotecas de acordo com Sousa e Damasceno (2012), que não se pode usar as brincadeiras e jogos como ferramenta de troca, ou seja, para induzir certos comportamentos, ou forçar a criança a ser mais colaborativa, pois essas atitudes fogem do objetivo das brinquedotecas, podendo ainda comprometer o processo de aprendizagem das crianças. Esses ambientes devem ser livres, contudo, bem planejados para atingir os objetivos impostos. Dessa forma, se percebe que as brinquedotecas têm um verdadeiro poder sobre as crianças, e frente a essa grande importância que a brinquedoteca se tornou um marco legitimador, sendo uma grande conquista para a sociedade, que tem uma forma prazerosa de educar as crianças que aprendem de forma natural e espontânea, sendo um ganho para os pais e para as crianças que tem prazer em ir aprender.

De acordo com Carvalho (2011) as brinquedotecas hoje vêm se tornando fundamentais, pois são espaços que favorecem a transmissão cultural as crianças, e é por meio das brincadeiras que vai se desenvolvendo o senso de amizade, sociedade, responsabilidade, ou seja, vai desenvolvendo na criança uma identidade, facilitando a socialização, integração e construção de sua personalidade infantil e posteriormente adulta. Assim, de acordo com Sousa e Damasceno (2012) as brinquedotecas são espaços muito importantes e por essa razão é primordial que o espaço físico seja adequado e faça jus a sua importância, tendo todos os materiais necessários para desenvolver as atividades que vão auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos.

É importante também que todos os brinquedos e jogos da brinquedoteca estejam disponíveis ao acesso das crianças, e que os mesmos sejam adequados a faixa etária da educação infantil. Outro ponto importante é o número de crianças e de brinquedos, que deve ser adequado, ou seja, deve ser proporcional, para que o ambiente seja confortável para todos.

5.5 Diferenças entre brincadeiras, jogos e brinquedos

Na educação infantil as brincadeiras são usadas de maneira educativa, tudo com o objetivo de estimular o aprendizado das crianças, podendo envolver as seguintes formas: brinquedo educativo, brincadeira tradicional, brincadeira de faz-de-conta e a brincadeira

de construção, todos com a mesma finalidade que é a promoção da aprendizagem (KISHIMOTO, 2008).

De acordo com Vygotsky (1989) as brincadeiras permitem o desenvolvimento proximal, ou seja, a distância do nível atual de desenvolvimento para o próximo nível, que é a capacidade que as crianças adquirem na resolução das pequenas questões dentro das brincadeiras. Dessa forma, fica claro que as brincadeiras são uma forma muito importante de construção da parte cognitiva da criança, pois motiva a mesma durante o ato de brincar, aperfeiçoando o raciocínio da criança. Os jogos, tem como vantagens o desenvolvimento de muitas capacidades na criança, que vai desde as sociais, motrizes, cognitivas, expressivas, afetivas, até filosóficas. É por meio de jogos que as crianças ganham autonomia pessoal, estimulam a criatividade, e experimentam novas coisas, assim criam segundo Friedman (1996) estruturas mentais que promovem o avanço do aprendizado e desenvolvimento da criança.

O brinquedo é destacado de duas maneiras: Um bem para brincar e uma atividade recreativa. A opinião comum diminui o brinquedo à não seriedade, como nos termos: “deixe de sorrir pois isto não é brincadeira”. O que direciona alguns adultos a distinguirem a brincadeira como uma coisa improdutiva com a finalidade de distração; não possuindo utilidade para uma formação, pois a formação acadêmica é vista pelos pais como algo fundamental para evolução da aprendizagem. Para entender qual é a finalidade real do brinquedo usamos a seguinte afirmação de Vygotsky (1989, p. 109): “É grande a influência do brinquedo na evolução da criança. É nele que o jovem age em uma esfera de cognição, em vez de uma esfera visual externa, dependendo de estímulos e tendências interiores, e não de motivações promovidas pelos objetos exteriores”. Assim, o brinquedo ocasiona modificações na evolução da criança, referente as suas aptidões. A criança quando tem a posse de um brinquedo, poderá por hipóteses, desafios e criar vínculos com outras crianças, com regras ditadas pelos responsáveis. O brinquedo é visualizado como a base da brincadeira, dando condições a criança a criarem a realidade que elas adquirirem. Dessa forma, de acordo com Santos (1995) as finalidades do brinquedo são de substituir objetos da realidade, para que as crianças possam manipulá-los.

5.6 O ato de brincar

A BNCC nos traz dez competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica em suas etapas de desenvolvimento, ela também contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. O ato de brincar na BNCC é combinado como direito de base e recurso necessário na formação da criança, surge uma abordagem de vivências intencionais e que deve ser organizada pelo professor, uma vez que a brincadeira é mediadora das aprendizagens significativas na Educação.

Conforme a BNCC (2017), a educação infantil necessita estabelecer “estratégias e ações para que as crianças possam observar, investigar e explorar o ambiente, manejar objetos e brinquedos, criar suposições e verificar as informações para confirmar as perguntas e curiosidades”. Sendo a escola, ou outra organização dará oportunidade para que os estudantes e as crianças no geral ampliem seus conhecimentos do mundo físico e socio-cultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. Para conseguir informações, foi necessário visitar o espaço da brinquedoteca da escola fonte do saber, observar os brinquedos com materiais significativos para a aprendizagem das crianças, um ambiente com muitas cores, livros, brinquedos, que chamam a atenção dos discentes e faz com que eles observem tudo a sua volta e aprendem, essa é a sala de brinquedoteca, onde as crianças fazem uso e

são desenvolvidas algumas atividades, como contar de história, brincadeiras livres e orientadas por parte das docentes, é nesse momento de aprendizagem e desenvolvimento, onde as crianças exploram a sua imaginação, criatividade, coordenação motora, interação com os seus colegas de sala, um ambiente chamativo e prazeroso, no qual é impossível não perceber a vontade por parte dos discentes, em estar inserido nesta localização.

6. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

| ETAPAS DO PROJETO | PERÍODO |
|-------------------|---|
| PLANEJAMENTO | NOS DIAS 15,16 E 17 MÊS DE AGOSTO DE 2023 |
| EXECUÇÃO | UM DIA ÚTIL 15 DE AGOSTO |
| AValiação | UM DIA ÚTIL 18 DE AGOSTO |

7. RECURSOS

Os recursos principais utilizados para o projeto de ensino sobre brinquedoteca, seria principalmente com a parte recursos humanos da equipe pedagógica que atua no campo da experiência além dos alunos da educação infantil pre1 e pre2 os recursos de matérias foram utilizados foram. EVA, Feltro, papel A4, brinquedos de montagem, lego, Pen drive, reto projetor pra reprodução de vídeos, atividades empresas, lápis de cor para pintura, cantigas de rodas, livros para contar história, rimas, parlendas, tela, tinta guache, giz de cera

8. AVALIAÇÃO

A partir do projeto executado no campo da experiência no campo da educação infantil foi utilizado o método de análise de avaliação qualitativa a partir da participação e interação socialização autonomia dos alunos que foi solicitado. Apesar das dificuldades óbvias de tratamento desse tema, parece cabível concluir que o centro da questão qualitativa é o fenômeno participativo. Com efeito, participação é o processo histórico de conquista da autopromoção. e a melhor obra de arte do estudante em sua história, porque a história que vai a pena a aquela participativa, ou seja, com o teor menor possível de desigualdade, de exploração, de opressão. No cenário dos desejos políticos do homem está a participação, que sedimenta suas metas eternas de autogestão, de democracia, de liberdade, de convivência. Trata-se, pois, de um fenômeno político em essência, lida que nunca divorciado da base econômica dificilmente se alcança a autopromoção sem autos sustentação. Esta provém do processo produtivo, da esfera material. Quer dizer, participação como assunto estritamente político não funciona, não só porque se tornaria facilmente vazia, mas igualmente porque o afastamento entro o econômico e o político acaba por inviabilizar os dois. A arte qualitativa do homem E a sociedade desejável que é capaz de criar. E isto passa ser pela participação, embora tal linguagem possa parecer esotérica, não ter como negar que o fenômeno do poder é central na vida humana. Não é mais importante que a questão econômica, nem menos. Cada uma etnia seu lugar insubstituível e se condicionam mutuamente. Mas não determinam necessariamente, como se uma pudesse ser corolário da outra

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da pesquisa apresentada ficou evidente que o uso das brinquedotecas é muito importante na construção da aprendizagem das crianças que estão na educação infantil, pois o uso do lúdico é uma forma de motivar as crianças na construção do saber, na qual as mesas exploram várias vertentes durante os momentos de brincadeiras, como por exemplo: descobre mais sobre si, sobre as suas capacidades físicas e intelectuais, desenvolve desejos, cria possibilidades, estimula a criatividade, o companheirismo com os colegas, entre outros. Dessa forma, a finalidade do uso das brinquedotecas é evidenciar a importância das brincadeiras nos processos de aprendizagem das crianças, apresentando assim, que o uso dos métodos, com jogos, brincadeiras, danças é uma excelente maneira de ensinar as crianças, sendo acrescida nesses momentos os conteúdos necessários para o desenvolvimento cognitivo dos pequenos.

Outra vantagem muito importante das brinquedotecas é apresentar as crianças uma forma divertida de aprender, nesses momentos elas deixam de lado a conotação de escola ser “chata” e passam a interagir com mais interesse nas aulas, facilitando a aprendizagem de diversos conteúdo. A função das brinquedotecas é estimular por meio das brincadeiras a aprendizagem das crianças, ou seja, um objetivo intrínseco, que é planejado pelo professor, que de acordo com o perfil de seu aluno, pensa em alternativas e brincadeiras que vão estimular a aprendizagem. Assim, mesmo que pareça que as crianças estão em brincadeiras livres, todas têm um objetivo e um por que. Com a construção dessa pesquisa, foi aprendido que apenas os métodos tradicionais de ensino não são suficientes para a construção da educação de qualidade nas crianças, pois os pequenos são mais motivados com formas alternativas de aprender, sendo assim, as brinquedotecas se tornam fundamentais na educação infantil. Foi uma experiência indispensável analisar o potencial de uma brinquedoteca foram de muita aprendizagem para mim como futuro profissional, pois pude perceber na prática, várias teorias do desenvolvimento das crianças, assim como aprender com elas sobre sua cultura.

Referência

- ALMEIDA, D. M. de; CASARIN, M. de M. A importância do brincar para a construção do conhecimento na educação infantil. **Cadernos, Centro de Educação**. 2002.
- BRASIL. **A Base Nacional Comum Curricular** (2018). Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> acessado em 26/11/2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.: i
- BASEI, Andréia Paula; MATTE, Marina. **O brincar nas aulas de educação física na educação infantil**. 2010.
- COLEHO JUNIOR, Francisco Antonio; ANDREDE, Jairo Eduardo Borges. Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações. **Paidéia**, 2008, 18(40), 221-234.
- DAMBRÓS, G., and TRINDADE, A.M. Algumas reflexões sobre educação especial. In: DAVID, C., and CANCELLIER, J.W., eds. **Reflexões e práticas na formação de educadores** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, pp. 83-100.
- DANTAS, Rosineide Joca. **A importância da educação infantil para o processo ensino aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental**. Universidade Cândido Mandes, Especialização em Supervisão escolar. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: [http://www.avm.edu.br/monopdf/5/ROSINEIDE %20JOCAS%20DANTAS.pdf](http://www.avm.edu.br/monopdf/5/ROSINEIDE%20JOCAS%20DANTAS.pdf). Acesso em: 27 nov. 2023.
- FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil**. – São Paulo: Moderna, 1996.
- GALVÃO, Afonso Celso Tanus. BRASIL, IVE. Desafios do ensino na Educação Infantil: perspectiva de profes-

res. **Arq. bras. psicol.** v.61 n.1 Rio de Janeiro abr. 2009.

KEFTA, Silvana. **Metodologia de Ensino e Educação Infantil: Algumas Considerações Sobre a Trajetória da Escola Infantil no Brasil.** 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

MORENO, Maria C; CUBERO, Rosário. Relações sociais nos anos pré-escolares: família, escola, colegas. In: COLL, César et al. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva.** Porto alegre: Artes Médicas, 1995.

SOUSA, Guida Scarlath Ranaira Bonfim de; DAMASCENO, Daiane Pereira. **A importância da brincadeira na aprendizagem infantil. IV FIPED,** Campina Grande, REALIZE Editora, 2012. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/cd9cd989c245d74868db9dcf6379c1e9_1577.pdf. Acesso em: 27 nov. 2023.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil: uma história que se repete.** 9 ed., São Paulo: Cortez, 2012.

ZANELLA, L.C.H. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração** / Liane Carly Hermes Zanella. – 2. ed. reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012.

38

AUTISMO: DESAFIOS E A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO

AUTISM: CHALLENGES AND THE IMPORTANCE OF
INCLUSION

Rute Dias Moreira Correia

1. INTRODUÇÃO

Através deste texto será possível compreender a importância da inclusão e da participação dos pais na vida escolar desses alunos. Cabem as instituições de ensino e dos educadores criarem projetos para abordar essa temática tão importante, buscando estarem se capacitando para atender as crianças com autismo. Portanto os educadores devem estar buscando sempre aprimorar os seus métodos de ensino, para estarem capacitados para trabalharem com a inclusão. O tema trata os desafios e a importância da inclusão para crianças autistas.

Quando se fala de inclusão é preciso que se tenha o entendimento de que “Inclusão Também é Brincar”, ou seja, escolhi esse tema por observar que o hoje o mundo, mas necessariamente o Brasil tem muitas dificuldades quando se trata desse assunto inclusão, mas ressalto que incluir é também aplicar atividades lúdicas para alcançar cada vez mais as crianças de diversas diferenças.

É importante entender se fez inclusão não apenas aceitando as crianças, ou seja, que não é apenas aceitar, mas também de integrá-lo dentro das escolas. Os problemas são muitos que encontramos ao pesquisarmos sobre o tema, mas os mais relevantes estão na falta e preparo dos professores, ou até mesmo o próprio preconceito das pessoas, bem como a falta de recursos para receber os alunos na escola.

Neste sentido é necessário que muitas coisas mudem para que a inclusão der certo, ou melhor, dizendo que ela favoreça todos os alunos sem distinção assim como descreve a Constituição Federal e outros demais dispositivos legais.

Portanto o objetivo ao elaborar esse projeto é somente para defender a ideia de que uma pessoa por mais que sofra algumas limitações físicas ou mentais, nada e nem ninguém a impeça de participar ativamente das atividades propostas pela escola.

2. TEMA

É imprescindível que tanto a equipe escolar quanto o espaço físico estejam adequados para acolher da melhor maneira possível à criança com alguma deficiência.

É com esse intuito que esse projeto tem por objetivo principal contextualizar a realidade que os alunos autistas convivem e a prática pedagógica que pode ser utilizada para contribuir com a inclusão desses alunos. O texto irá abordar questões importantíssimas para a educação atualmente, demonstrando que o respeito às diferenças é essencial para se alcançar qualquer objetivo dentro da área da educação.

É necessário que as instituições de ensino estejam capacitadas e equipadas para receberem alunos autistas ou portadores de necessidades especiais, para dessa maneira trabalharem com a inclusão desses alunos, combatendo assim o preconceito e ensinando cidadania na prática. As crianças autistas possuem características distintas, independente se possuem o mesmo diagnóstico cada uma reage ao aprendizado de uma forma diferente. Nesse sentido podemos afirmar que não existe o método ideal para ensinar todos os alunos.

Portanto cabe aos educadores, conhecerem cada aluno individualmente, estabelecendo uma conexão, buscando formas de alcançar e transmitir conhecimento para esses alunos, da maneira que eles mais se adaptarem. O respeito e a dedicação dos educadores, pais e alunos são de suma importância para o desenvolvimento das crianças autistas.

3. JUSTIFICATIVA

A escolha pelo tema se deu ao perceber que é muito importante que todas as pessoas sejam tratadas de forma igual, ou seja, que a inclusão educacional seja algo que aconteça de fato, na educação infantil.

As crianças com autismo possuem algumas dificuldades no aprendizado. O autismo é um transtorno de desenvolvimento mental, ele pode ser descoberto logo nos primeiros anos de vida, ele compromete de forma significativa a interação social, bem como as suas habilidades das crianças em volta da comunicação.

Nesse sentido podemos afirmar que para se transmitir uma educação de qualidade para os alunos portadores do (TEA), é necessário que as instituições de ensino busquem não só conhecer o autismo e trabalhar com inclusão, mas também que mudem a sua forma de pensar e transmitir educação. “Acho difícil ter uma solução em curto prazo porque primeiro é preciso melhorar a estrutura física das escolas e segundo que todo profissional precisa abraçar essa causa, sendo que a oferta de cursos de capacitação tem que partir do estado ou das redes municipais”, opina. Hoje, a rede estadual do Paraná tem 37.086 alunos especiais. Deste modo os professores sofrem muito no exercício de sua função.

Não existe ao certo uma receita para melhorar a inclusão, pois uma coisa depende da outra os profissionais até querem de uma forma atender as demandas da educação inclusiva, mas as políticas públicas prejudicam os professores a trabalharem pela falta de assistência do mesmo. Mas não só o governo, mas também os professores precisam se dedicar, ou seja, se preparar e se especializarem para atende as pessoas que possuem essas deficiências.

Se a escola os professores o governo e a sociedade apoiar a inclusão com o decorrer o tempo às coisas mudarão, e olhar a inclusão não será mais um bicho de sete cabeças, mais um avanço.

4. PARTICIPANTES

O projeto se destina diretamente a crianças que frequentam a Educação Infantil, especificamente na faixa etária de 4 a 5 anos. Essas crianças estão no início de sua fase educacional e estão na fase de desenvolvimento social para o desenvolvimento de habilidades básicas de interação.

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivo geral

Demonstrar a importância da inclusão e do respeito às diversidades.

5.2 Objetivos específicos

- Conscientizar os alunos a respeito dos valores morais;
- Trabalhar com a socialização;
- Utilizar a ludicidade e tecnologia como ferramenta de ensino;

- Apresentar atividades significativas para portadores do (TEA);
- Promover um ambiente escolar harmônico;
- Promover a interação social de crianças com autismo.

6. PROBLEMATIZAÇÃO

Este projeto irá responder alguns questionamentos a respeito da inclusão de crianças com autismo, do respeito às diferenças e qual é a postura que os educadores devem adotar para trabalhar com essa temática. Dentre esses questionamentos estão: Como trabalhar com a inclusão do (TEA) na educação? Que tipo de ferramentas pode ser utilizado para ensinar alunos com autismo? De que maneira deve ser abordado o tema de inclusão dentro de sala de aula? Como demonstrar para as crianças a importância em se respeitar as diferenças? Como combater o preconceito na educação infantil?

As crianças com autismo possuem algumas dificuldades no aprendizado. O autismo é um transtorno de desenvolvimento mental, ele pode ser descoberto logo nos primeiros anos de vida, ele compromete de forma significativa a interação social, bem como as suas habilidades das crianças em volta da comunicação.

Nesse sentido podemos afirmar que para se transmitir uma educação de qualidade para os alunos portadores do (TEA), é necessário que as instituições de ensino busquem não só conhecer o autismo e trabalhar com inclusão, mas também que mudem a sua forma de pensar e transmitir educação.

É de suma importância que as instituições de ensino e os educadores, busquem estarem se capacitando, para não só atender bem essas crianças, mas também trabalhar com a socialização, enfatizando o respeito às diversidades.

Não existe de fato uma receita específica para educar crianças com autismo, baseando-se em algumas pesquisas podemos afirmar que mesmo duas crianças com o mesmo diagnóstico de autismo, elas possuem características diferentes e reage de forma única, a proposta pedagógica.

Nesse sentido, para os educadores conseguirem ensinar esses alunos, é necessário que se conheça todos os seus alunos individualmente, para que possa perceber como cada aluno aprende. Esse projeto visa apresentar algumas dicas para que os educadores consigam não só combater o preconceito dentro das escolas, bem como apresentar atividades que possam ser significativas para o aprendizado das crianças com (TEA).

É muito importante que todas as pessoas sejam tratadas de forma igual, ou seja, que a inclusão educacional seja algo que aconteça de fato, na educação infantil, visando encontrar ferramentas para alcançar essas crianças e transmitir uma educação de qualidade.

7. REFERENCIAL TEÓRICO

7.1 Historicidade da Educação Especial

Desde início da humanidade, toda pessoa considerada diferente, ou que não se encaixassem nos padrões estabelecidos pela a sociedade como normais, era desprezado, discriminado, segregado, e subestimado. Nesse sentido, toda pessoa que possuísse alguma deficiência, dependendo da cultura e sociedade que estivesse inserida, era considerada um castigo ou um fardo, até mesmo castigo divino. Assim, a maneira com que a sociedade

encarava a pessoa com necessidade especial, era cercada por pré-conceitos e mitos.

Sêneca (1986) afirmou que:

“Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas, para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nasceram defeituosos e monstruosos afogamo-los, não devido ao ódio, mas a razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis.”

Seguindo essa linha de pensamento, pode-se afirmar que na antiguidade os mais fortes sobreviviam, enquanto os deficientes que não se enquadravam nos padrões, eram abandonados para lutarem sozinhos pela a sua sobrevivência.

Somente após o advento do cristianismo, as pessoas com deficiências passaram a ser vistas com piedade, e não eram mais mortas, assim, não sendo mais vistas como castigos divinos, começaram a serem olhadas como pessoas que necessitavam de caridade e cuidados específicos, principalmente em asilos, hospitais e igrejas.

De acordo com Ramos (2010):

“Vivemos em uma sociedade de resultados, podemos dizer que a deficiência é exatamente o que não se quer, porque não combina com as leis biológicas, sociais, políticas, econômicas e religiosas estabelecidas pela a humanidade, o que se revela nos discursos que se fazem sobre a vida e a sua função”.

Porém ainda eram segregados, ou seja, permaneciam retirados das vistas dos demais, assim quando não conseguem esconder seus comportamentos eram castigados. Segundo Bianchetti (2006) na idade média “As deficiências podiam ser identificadas, porém não podiam ser tratadas, pois elas advinham de problemas da alma”.

Logo após a idade média, a razão deu lugar a uma perspectiva religiosa, assim a deficiência passou a ser analisada e tratada por um ponto de vista médico. Desse modo, o deficiente passa a ser visto com um indivíduo que precisa de cura para a sua doença, porém vários procedimentos médicos foram realizados sem sucesso. Acreditava-se que pelo o fato da pessoa não ser curada e continuar a possuir determinada deficiência, não havia necessidade de ter estímulos educacionais.

Após a Segunda Guerra mundial as pessoas com deficiência passam a serem vistas com mais respeito, pois diversos soldados voltaram da guerra com sequelas físicas e mentais, e eram tratadas como heróis. Ainda no século XX, a pessoa com deficiência passou a ser vista de outras maneiras, por grandes pensadores, como por exemplo: Piaget, Vygotsky e Brummer, que contribuíram de maneira significativa com os seus estudos a respeito das crianças com necessidades especiais.

Vygotsky contestava veemente à avaliação de que as crianças declaradas como “crianças portadoras de incapacidades” com base em suas deficiências. Em vez disso, ele avaliava essas crianças com base no que elas tinham de mais. Ele não as enxergava como deficientes e sim como crianças com um desenvolvimento diferente. Nesse sentido, todas as pessoas possuem capacidade de desenvolvimento e de aprendizado, mas cada um se desenvolve de acordo com suas singularidades, ritmo e potencialidades.

“Se uma criança cega ou surda atinge o mesmo nível de desenvolvimento de uma criança normal, então uma criança com deficiência atinge-o de outro

modo, por outro caminho, outro meio; para o pedagogo é particularmente importante conhecer a singularidade do caminho pelo qual deve conduzir a criança. Essa singularidade transforma o menos da deficiência no mais da compensação” (SACKS, 1998).

Logo após o nascimento da Organização das Nações Unidas (ONU- 1945) no pós-guerra, membros da comunidade internacional se reúnem para evitar que se cometam mais atrocidades contra as pessoas com deficiências, onde é feito um documento que garante todos os direitos que um ser humano deve ter, independente de suas características físicas e mentais. Esse documento é chamado de Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Nesse sentido, as instituições de ensino passam a ganhar força, se baseando na ideia de que se eles são indivíduos que passam por reabilitação, também podem e devem ser educados. Desse modo, aqueles indivíduos que não podiam frequentar escola regular, por causa de suas deficiências, começam a ser enxergadas como indivíduos que tem direito a uma educação especial. O aluno com deficiência então, passa a ser “aluno excepcional”.

7.2 O papel do professor diante da inclusão escolar

De acordo com Ana Paula Mesquita da Silva e Aparecida Luvizotto Medina Martins Arruda da (FAC de São Paulo), acreditam que muitos professores muitas vezes não sabem como devem se comportar quando se deparam com alguém com alguma deficiência. Pois muitas das vezes a falta de informação e de formação adequada os colocam em algumas situações desconfortáveis no dia a dia e este trabalho tem como objetivo mostrar o desenvolvimento do professor dentro da sala de aula com alunos especiais.

Trazendo para a realidade do professor a questão da inclusão dentro da escola levantando qual é a nossa expectativa como professor e quais são as expectativas dos alunos e da comunidade como expectadores do trabalho desenvolvido.

O objetivo da pesquisa delas era mostrar junto com os autores a importância da formação continuada para atender a essas pessoas, levantando aqui questões de acessibilidade e locomoção. Acreditasse que como professores as pessoas já saem da graduação preparadas para trabalhar com a inclusão? Com certeza não, mas cabe aos professores especializar-se na sua área desejada. Mesmo com a escola abrindo as portas para a inclusão nos dias de hoje ainda há muito no que avançar, ou seja, precisa que o futuro professor ou até mesmo o professor atuante aprenda que o ensino continuado é de muita importância para o exercício de sua função.

7.3 Quais atividades pedagógicas desenvolver na educação especial?

“Na página da secretaria de educação de São Paulo alguns relatos de professores que aplicaram atividades pedagógicas em seu relato elas declararam, que a cada dia eles dão um novo passo a cada dia consigo perceber como estão se desenvolvendo”. A professora da sala especial da E.E. Professora Hermina Gugliano, Daiana Cristina de Souza, não consegue esconder o orgulho que sente da evolução dos alunos. Os bons resultados vieram com dois projetos desenvolvidos pela educadora.

A professora trabalha, por meio de jogos lúdicos e divertidos, valores como respeito, amizade e amor. “Além do desenvolvimento pedagógico, consigo trabalhar o emocional dos alunos nas próprias brincadeiras. Tudo o que eu posso trabalhar de concreto onde eles

podem estar visualizando, pegando e explorando é melhor para o desenvolvimento deles”, conta Daiana.

O projeto, aplicado em 2013, atendeu cinco alunos com deficiência mental que estudavam na unidade na ocasião. Atualmente, a Secretaria da Educação atende 9.617 alunos em 1.201 salas de recursos. O espaço atende estudantes com deficiência auditiva, física, intelectual, visual e transtornos globais do desenvolvimento. Nesses casos, o estudante é matriculado em uma classe comum e utiliza a sala de recursos com professor especializado em outro período.

Para Daiana, o trabalho especializado é muito importante para o desenvolvimento do aluno. “No futuro, quero muitos que eles sejam cidadãos do bem, pessoas que saibam respeitar os outros, que saibam amar, que saibam perdoar, que saibam explorar as suas emoções e assumir quando erraram”, finaliza a educadora.

O segredo foi à atenção dada a esse aluno com especialização ela estudou bastante até alcançar o seu objetivo para melhor atender os seus alunos assim deve ser todos os professores preocupados com o desenvolvimento dos seus alunos através das atividades pedagógicas, pois o professor deve ser completo em todos os âmbitos da educação tanto no conhecimento como na pratica.

7.4 Os profissionais não se sentem preparados para inclusão

Os principais motivos e que os professores mais reclamam falta de capacitação profissional, escassez de material didático e salas de aula superlotadas são os principais motivos. Ponta Grossa - O Paraná, e de modo geral o Brasil, ainda estão dando os primeiros passos para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas normais. Conforme os próprios professores é preciso aparar arestas.

É o que sugere uma pesquisa feita via internet pelo Tribunal de Contas do Estado para elaborar o parecer prévio das contas do governo estadual referente ao ano passado. Os professores elencaram os motivos que dificultam a inclusão: faltam de capacitação profissional, escassez de material didático e salas de aula superlotadas.

Dos 1.623 professores da rede estadual que responderam aos questionários, 75% dizem que não se sentem preparados para dar aulas para alunos deficientes. No curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), por exemplo, os acadêmicos têm apenas 68 horas-aulas – o equivalente a duas aulas por semana – de educação inclusiva e a mesma quantidade de aulas sobre linguagem de sinais, chamada de Libras. A disciplina deveria ser aplicada em todas as licenciaturas, mas por enquanto, está restrita à Pedagogia.

A Secretaria Estadual de Educação e as secretarias municipais promovem cursos de capacitação aos professores já formados. “Muitos professores não fazem os cursos, não se especializam”, diz Julia Maria Morais, da direção de educação especial da APP-Sindicato.

Em segundo e terceiro lugares na lista de queixas dos professores estão à falta de material didático (63,6%) e salas muito cheias que impedem o atendimento individualizado ao aluno com deficiência (56,3%). Além disso, os portadores de deficiência ainda têm de enfrentar barreiras físicas nas escolas (52,5%) e o preconceito de outros alunos e dos pais dessas crianças (52,3%).

Para o chefe do departamento de educação especial e inclusão educacional da Secretaria Estadual de Educação e presidente do Conselho Estadual de Direitos da Pessoa com

Deficiência, Angelina Mattar Matiskei, os números não podem ser analisados sozinhos, mas dentro do contexto da educação inclusiva. “Estamos fazendo um processo de inclusão que é gradativo e crescente”, aponta. Em 2004 foi feito o primeiro concurso para contratar professores de educação especial. Angelina afirma que há uma década a realidade era outra. “Nenhum professor estava capacitado, não havia rede de apoio.” Das 2.126 escolas, a maioria foi construída há muitas décadas, quando ainda não se discutia acessibilidade.

8. METODOLOGIA

Segunda-Feira: A maioria das crianças autistas possui dificuldade na comunicação, é importante que os educadores incentivem a linguagem, por sinais, gestos e com a ferramenta chamada PECS, ela foi desenvolvida por fonoaudiólogos e psicólogos, é formada por figuras para representar a linguagem.

É de suma importância que as instituições de ensino, possuam essa ferramenta, para se trabalhar com a inclusão. Nessa primeira aula o Professor deverá estimular a linguagem dos alunos com imagens, utilizando a PECS, para conseguir manter a comunicação com os alunos. Dessa maneira será possível avaliar cada aluno, individualmente, para perceber o seu grau de interesse e desenvolvimento.

Terça-Feira: Para falar de inclusão é de suma importância que se conscientize os alunos a respeito das diferenças e que devemos respeitar cada pessoa dentro do seu espaço e diversidade. Nessa aula será feito o uso da tecnologia, onde os alunos irão assistir a um filme que demonstra o respeito às diferenças.

Num primeiro momento o professor deverá abrir uma roda de conversa, onde todos os alunos irão ficar juntos, sentados em almofadas no chão. Logo após o professor deverá conversar com os alunos a respeito do autismo, explicando para ele, o que é, e quais são as diferenças que seus colegas com autismo possuem. Sempre demonstrando que isso é normal e que esses alunos são tão capazes quanto os demais alunos.

Logo após a conversa todos os alunos serão encaminhados para a sala de vídeo, onde irão assistir ao filme: Zootopia, esse filme relata a história de uma raposa e uma coelha que irão superar as suas diferenças para salvar a sua cidade. O filme demonstra que pessoas diferentes podem ser tornar grandes amigos e estabelecer uma conexão muito profunda. Demonstra também que cada pessoa deve buscar os seus sonhos e acreditar no seu próprio potencial, independente do que a sociedade diga.

Quarta-Feira: Na quarta aula, será o momento de utilizar a ludicidade como ferramenta principal, as crianças no geral possuem mais facilidade no aprendizado através de brinquedos e brincadeiras, não é diferente das crianças autista, na verdade essa é uma das melhores maneiras para estabelecer uma conexão e ensinar as crianças com autismo.

Claro que cada criança reage de uma forma diferente as brincadeiras e os brinquedos e o professor deverá ficar atento para perceber com qual brinquedo, ou brincadeira cada criança se identifica mais. Os pais deverão auxiliar o professor dizer quais são os brinquedos mais adequados para seus filhos. Durante essa aula, serão realizadas brincadeiras em grupo, para que se possa alcançar uma maior interação social na turma. É importante que o professor, e os profissionais envolvidos, estejam sempre auxiliando os alunos, visando promover a socialização e o respeito entre os alunos.

Quinta-Feira: Através de estudos foi possível perceber que 94% das crianças com autismo, são fortemente ligadas a bichos de estimação. Essa relação é de suma importância para o desenvolvimento deles, pois os animais podem oferecer amor incondicional, sem

nenhum tipo de julgamento as crianças autistas.

É importante conscientizar os pais dessa importância, pois crianças que possuem contato com animais desde pequenas demonstram mais força em comparação aos que não tiverem contato com animais desde pequenas.

Num primeiro momento os pais irão participar de uma palestra, onde será falado a respeito dos animais na vida da criança autista e como cada animal pode contribuir para com o desenvolvimento deles. Como por exemplo: Crescer e conviver com um cachorro pode trazer diversos benefícios, desenvolve a expressão afetiva, atenção e carinho, melhora a socialização, pois o cachorro passa a se tornar uma parte importante da vida social da criança.

Também pode contribuir para a redução de ansiedade, despertar no aluno o interesse em estudar o animal, entre outros. Logo após a palestra as crianças irão poder brincar com filhotes de cachorros no pátio da escola.

Sexta-Feira: Haverá uma confraternização onde serão convidados os pais, para entenderem melhor a importância de se trabalhar com metodologias diversificadas, envolvendo todas as crianças demonstrando assim a harmonia que se pode obter com a inclusão educacional.

9. CRONOGRAMA

| Etapas do projeto | Período |
|---|------------------|
| 1 – Planejamento Elaboração e pesquisas a respeito das atividades que serão realizadas | Outubro de 2023 |
| 2 – Execução Realização das atividades expostas no planejamento | Novembro de 2023 |

10. RECURSOS

Recursos humanos e materiais:

- Professor;
- Alunos;
- Pais;
- Palestrante;
- Animais;
- Filme;
- Sala de Vídeo;
- PECS;
- Imagens impressas;
- Almofadas;

- Brinquedos.

11. AVALIAÇÃO

O processo de avaliação do projeto será contínuo e abrangente, visando a compreensão do progresso das crianças ao longo das aulas. A avaliação estará alinhada com os objetivos do projeto e se concentrará em aspectos qualitativos que refletem o envolvimento, o aprendizado e o desenvolvimento das crianças. Abaixo, tem-se as atividades e os critérios a serem considerados:

Assim a avaliação deverá ser realizada durante todas as atividades desenvolvidas, cabe ao educador observar o interesse dos alunos e o desenvolvimento social dos alunos autistas e não autistas, para que se possam perceber os resultados obtidos através dos métodos utilizados.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível compreender a importância da inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais no ensino regular. Recomendo que nós futuros professores se norteiem nas leis que estão aí para facilitar e nos ajudar a entender a importância da inclusão.

Destaquei a docência no ensino básico, pois é uma fase muito importante na educação, esses alunos estão naquela fase de apenas com o olhar julgar as pessoas que aparentemente são diferentes, e vir nesse projeto à oportunidade como professora de ensinar estes a respeitar as diferenças que se eu conseguir essa proeza como professora já teria dado um passo muito importante a minha carreira. Senti muitas dificuldades ao elaborar o meu projeto pelo simples fato de ser um tema pouco trabalhado nas escolas e de alguma forma me prejudicou para encontrar autores relacionados a esse tema.

Meus objetivos foram alcançados, pois era criar um projeto voltado a deficiência física que envolver a escola, família, comunidade e os alunos não só com conteúdo extensos e chatos mais demonstrando que com brincadeiras também aprenderão a respeitar o próximo as diferenças a se unir e socializar com o colegas de outras turmas.

O ponto principal que foi possível compreender através desse projeto é que se trabalhar com a inclusão de alunos autistas, requer bastante conhecimento e dedicação.

É de suma importância que os educadores busquem estarem estudando, se capacitando cada vez mais para estarem preparados para receberem esses alunos, transmitindo uma educação de qualidade.

Foi possível concluir que independente do diagnóstico que a criança autista possui, cada criança percebe as atividades educativas de forma única. Portanto é necessário conhecer bem cada aluno em sua particularidade, para encontrar a melhor maneira para transmitir o conhecimento de forma eficaz para essa criança.

Referências

ALONSO, Myrtes. O Trabalho Coletivo na Escola. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Formação de Gestores Escolares para a Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação**. PUC-SP, 2002. p. 23-28.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: **informação e documentação: apresentação de citações em documentos**. Rio de Janeiro, 2002.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: Acesso em: 14 jan. 2011.

Constituição Federal de 1988 – **Educação Especial Lei nº 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN

BRASI. Lei nº 9394/96 – LDBN – Educação Especial

BRASIL. Lei nº 8069/90 – **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Educação Especial Lei nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº 10.098/94 – Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 10.436/02 – **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais** – Libras e dá outras providências

Carta Aberta ao Mec. Espaço Universitário de Estudos Surdos - UFBA; Grupo de Pesquisa do CNPq **“Inclusão e alteridade** - UFPB. CNPq, Brasil. www.eusurdo.ufba.br/arquivos/Carta_Aberta_Nidia.doc Último acesso em 13 de maio de 2010.

BIANCHETTI, Lucídio & FREIRE, ida Mara (ORGS: **Um olhar sobre a diferença interação, trabalho e cidadania**). 7ª edição SÃO PAULO: PAPIRUS, 2006, 227 P.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, S. N. **A formação de professores na Educação inclusiva: construindo a base de todo o processo**. In: RODRIGUES, D. (Org.).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz/Ed. USP, 1984.

PORTO, Olívia. **Bases da Psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem e Pensamento**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

39

**A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA DIANTE
DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
DOS EDUCANDOS NO CONTEXTO DO
ENSINO FUNDAMENTAL I**

**THE IMPORTANCE OF THE FAMILY IN FACE OF THE
LEARNING DIFFICULTIES OF STUDENTS IN THE
CONTEXT OF ELEMENTARY EDUCATION I**

Karla Lyandra Diniz Da Silva

1. INTRODUÇÃO

O projeto aqui apresentado tem enquanto objetivo geral verificar a relação existente entre a dificuldade de aprendizagem nas séries iniciais relacionando a ação dos educadores na busca por soluções destinadas a resolver os problemas enfrentados, enfatizando os problemas relacionados ao método pedagógico e ao papel das famílias. Importando definir como esses dois fatores poderão influenciar no emocional e no aprendizado das crianças.

Há muitos tipos de famílias e muitos são os métodos utilizados pelos professores para aplicar conteúdos na sala de aula e esses fatos, bem como suas estruturas modificadas e reflexões pelos próprios atores da educação influenciam na questão da dificuldade. Para uma melhor observação e conclusão da dificuldade apresentada por determinados alunos é necessário um estudo da vida da criança desde o seu nascimento até a fase escolar, onde a família também pode ser grande influente.

É preciso um estudo individual, já que cada criança com dificuldade se difere de outra. Muitas vezes os alunos são penalizados, e responsabilizados pelo fracasso e sofrem punições ou críticas em relação a isso, mas com o trabalho desenvolvido de forma coerente a solução para o problema se não for sanado será amenizado. Não se podem limitar as dificuldades de aprendizagem, rotulando que esta seria responsabilidade somente do aluno, como também não se deve rotular culpados.

O relacionamento professor-aluno, aluno-família, família-escola deve ser analisado para que se possa verificar qual é a situação determinante para a ocorrência das dificuldades apresentadas pelo aluno, que pode ser desde fatos familiares até a prática pedagógica adotada pelo professor. Portanto, as relações citadas devem ser analisadas sob um ponto de vista adequado para que mudanças ocorram e as dificuldades sejam amenizadas e decresçam visivelmente. O que demonstra a essencialidade da temática aqui apresentada para a realização deste Projeto de Ensino em Educação.

2. TEMA

As famílias têm função destinada a complementar toda a formação dos indivíduos, já que são diretamente responsáveis pela mesma. No entanto, tem a escola uma função de fornecer aos mesmos sua educação formal, portanto, ambas devem ser compreendidas como corresponsáveis tanto pela formação afetiva quanto da personalidade e cognitiva junto às crianças e aos adolescentes.

Se as famílias têm tanta responsabilidade diante da educação dos educandos quanto às escolas, se faz essencial que as mesmas mantenham uma parceria e relação capaz de realizar uma educação com qualidade. As trocas de ideias de educadores e dos parentes poderão levar às soluções bem mais propícias e rápidas aos mais diversos problemas que são enfrentados pelos educandos, pois segundo define Tiba (2002, p.3) “quando a escola, o pai e a mãe falam a mesma língua e tem valores semelhantes, a criança aprende sem conflitos e não quer jogar a escola os pais e vice-versa”.

Partindo desses pressupostos, e observando os fenômenos que interferem nesta realidade a pesquisadora sentiu-se instigada a aprofundar nesta temática que procurará entender as interferências das relações familiares no âmbito escolar e no processo de aprendizagem dos alunos.

Essas dificuldades decorrem principalmente de quando o aluno não assimila o conteúdo teórico, o qual a escola tem o dever de transmitir, mesmo que desconectado da realidade em que a criança vive. E em muitos casos, de acordo com essa definição, os profissionais da educação ou mesmo seus pais, rotulam as crianças como se elas não fossem capazes de aprender.

A escolha do tema ainda se deu pelo fato da observação da influência da família na vida escolar do aluno. A família realmente ocupa um papel fundamental na aquisição do conhecimento, portanto é importante que essa participação seja efetivamente positiva.

3. JUSTIFICATIVA

Tanto a família quanto a escola desempenham papéis que são decisivos para a educação das crianças. Entretanto, em busca de que seja satisfatória a educação que proporcionada no lar, pelas famílias, é essencial que haja entre estas e a escola uma integração, já que a partir da referida parceria, as crianças se tornarão adultos capazes de contribuir de forma positiva na construção duma sociedade mais equitativa, portanto, mais justa.

Grande parte dos pais entende a escola como uma continuação de seus lares, e assim cobra da mesma, o que seria exclusivamente sua função, momento no qual acontecem alguns confrontos cotidianos entre a família e a instituição de ensino. Já que a partir do início da vida escolar dos filhos na escola, são os valores dos sistemas familiares, expostos e colocados em prova.

Com as mudanças contínuas na estrutura das famílias modernas, os pais e as mães, têm apresentado algumas atitudes não tão colaborativas no âmbito da educação dos seus filhos. Na verdade, ainda que tenham os tempos mudados, as relações humanas responsáveis pela constituição das raízes de toda a formação inerente ao caráter. Assim, os filhos continuam precisando dos pais, já que a relação afetiva que estes mantêm desde que nascem permite que os mesmos adquiram padrões essenciais ao seu desenvolvimento. Precisam as crianças de disciplina, de direção, de apoio e de ânimo para amadurecer, crescer e assim tornarem-se sujeitos mais independentes de suas famílias, ou seja, adultos autônomos.

Em decorrência da relevância das referidas duas instâncias (escola e família) para todo processo do ensino e da aprendizagem, bem como, do desenvolvimento dos educandos é que se escolheu a temática a ser abordada nesse projeto, cujos objetivos envolvem a necessidade de desenvolver as atividades que se destinem a integrar escola e família. Havendo ainda, enquanto justificativa da escolha do tema a necessidade urgente de sensibilizar, os pais e os responsáveis acerca da essencialidade de sua colaboração para todo o processo educacional das crianças, especialmente junto àquelas que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem.

4. PARTICIPANTES

Dentre as mais diversas ações realizadas quando se planeja qualquer projeto, seja ele de ensino ou, se encontra a destinada a definir público-alvo do mesmo. Pois assim é possível que se possa pensar toda a temática que será abordada e as ações previstas, definindo se as mesmas são de fato condizentes com as necessidades e as possibilidades dos participantes. Neste sentido este projeto será destinado aos familiares e aos educandos que se encontram no Ensino Fundamental I, com idades entre os 06 e os 10 anos, não sen-

do relevante, assim, realizar distinções entre séries e idades.

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivo Geral

Verificar a relação existente entre a dificuldade de aprendizagem nas séries iniciais relacionando a ação dos educadores na busca por soluções destinadas a resolver os problemas enfrentados, enfatizando os problemas relacionados ao método pedagógico e ao papel das famílias.

5.2 Objetivos Específicos

- Integrar a instituição educacional e as famílias;
- Envolver os familiares dos educandos em atividades destinadas às aprendizagens em casa;
- Levar as famílias a compreenderem melhor todo o desenvolvimento das crianças, especialmente aquelas que possuem alguma dificuldade de aprendizagem.

6. PROBLEMATIZAÇÃO

A proposta aqui apresentada surgiu da necessidade de responder a seguinte questão: Qual a importância da família e da escola na superação das dificuldades decorrente do processo de ensino-aprendizagem dos educandos?

Através deste questionamento, podem-se perceber as diferenças na rentabilidade dos alunos em questão ao estudar pontos em que se debate: a função que a família determina no desempenho escolar; as suas expectativas sobre o desenvolvimento dos filhos dentro da carreira: acadêmica da escola, da sociedade que os rodeia, do emprego, da falta de oportunidade para os alunos de baixa renda entre outros pontos.

A família tem o papel socializador do conhecimento e das relações. Ela precisa promover um espaço educativo propício aos riscos de acertar e errar, de levantar hipóteses, de discorrer o pensamento enfim, um espaço de aprendizagem. A escola é instituição do domínio coletivo, dos grupos, das trocas, e a família é do domínio do mais reservado do particular e do específico. A afetividade é construída a partir da qualidade das relações que os alunos têm o que é determinante para a construção da personalidade. À medida que a criança vai crescendo e se desenvolvendo ela vai ampliando a capacidade relacional e afetiva. A afetividade se manifesta através das emoções e dos sentimentos.

A relação família x escola, pode partir de um olhar objetivo dizer que a solução imediata depende do desejo real de entendimento e harmonização de ambas as partes. Por parte dos pais constitui saber priorizar o que é essencial para que os filhos caminhem em direção ao saber e a socialização. Isso é essencial para que os filhos caminhem em direção ao saber sobre a socialização. Pela escola compreende o oferecimento de estratégias eficazes de ensino, avaliação e recuperação. A presença dos pais na escola, trabalhando adequadamente, traz enfoques de grande valia para o processo pedagógico.

É fundamental que a credibilidade da agência educadora seja mantida para o bem dos nossos jovens e da sociedade como um todo. O que organiza as relações é os limites

e as fronteiras relacionais que são estabelecidas entre as pessoas. Portanto, é necessário prestar atenção em como são estabelecidas as mesmas.

7. REFERENCIAL TEÓRICO

7.1 O Trabalho pedagógico

A ciência pedagógica contribui muito para explicar a causa da dificuldade de aprendizagem, pois o seu objeto central de estudo é o processo humano de aquisição de qualquer conhecimento, bem como seus padrões evolutivos, dentro daquilo que é aceito como norma, e as patologias, como a influência do meio, a família, a escola, e a sociedade no seu desenvolvimento. Partindo de uma visão interdisciplinar, alguns profissionais da Pedagogia observaram que o fracasso escolar deixou de ser algo patológico, isto é, deixou de ser tratado como “doença” (LIBÂNEO, 2002).

Segundo Santos (2015) que quando uma criança com dificuldades de aprendizagem é encaminhada a um profissional especializado, como um psicólogo ou psicopedagogo, tem-se a impressão de que o que leva a criança ao fracasso e as dificuldades de aprendizagem está associado a alguns problemas genéticos e físicos. A Pedagogia especificamente, por contar com a contribuição de várias áreas do conhecimento - Psicologia, Sociologia, Antropologia, Linguística, Neuropsicologia, etc., que assumem o papel de desmistificadora das dificuldades de aprendizagem e conseqüentemente do fracasso escolar, percebendo o erro da criança como um processo de construção do seu conhecimento e as interações sociais como fator importante no desenvolvimento das habilidades cognitivas.

O professor tem o papel específico de encaminhar o aluno para os psicólogos e ou psicopedagogos, onde estes precisavam de uma avaliação mais apurada da dificuldade escolar, e estes profissionais normalmente encontram muitas resistências, devidas principalmente a omissões de dados necessários para a composição do diagnóstico do sujeito que não consegue aprender. A história pessoal do educando, o que ele representa na e para a família, o conhecimento da vida pessoal do indivíduo, como age diante de muita ansiedade e medo do desconhecido, fazem parte do trabalho de investigação do caso de cada criança e estas são informações que nunca podem ou devem ser omitidas, quando se sujeita a uma avaliação para que o diagnóstico sobre o fracasso seja mais preciso (POTTKER; LEONARDO, 2014).

Para se chegar a um resultado mais preciso, o professor necessita considerar os outros sistemas, a escola, professores antigos e até ele mesmo, como um norte para reflexão e a família, que também sempre interfere, positiva ou negativamente, no processo de aprendizagem. No que se diz respeito à escola, pode-se avaliar a forma como está é organizada, inclusive a sua estruturação hierárquica, sua estrutura funcional, sua orientação de trabalho, os conflitos internos e o seu projeto pedagógico.

Scoz (1996) diz que professores devem estar sempre observando sua prática docente a forma de circulação do conhecimento utilizada, o comprometimento com o trabalho, o zelo pelo aluno e pela aprendizagem, as transferências realizadas durante a interação com cada estudante, o estímulo que é capaz de provocar ao apresentar seu saber, a formação que possui, que o habilitará a identificar as dificuldades dos alunos, partindo da interpretação dos processos mentais, mediante as respostas que os alunos dão a algumas questões e a conduta pedagógica - se o profissional respeita ou não o conhecimento trazido pelo aluno.

E ainda, segundo o referido autor, essas pontuações feitas na observação familiar são a

função social e as funções de cada elemento da família, as formas de circulação do conhecimento, as normas que a regulamentam as ações de cada membro, as resistências que realmente existem, a identidade dessa família, seus valores, crenças, ideologias e as expectativas e conflitos. Portanto, é preciso realizar uma atuação preventiva junto às escolas na busca da identificação antecipada de indivíduos com dificuldade de aprendizagem.

Define Nepomuceno (2010) que no registro da vida escolar da criança, o professor, através de discussões e aplicação de atividades lúdicas, contribui para o esclarecimento de algumas dificuldades escolares que a criança pode apresentar e que podem ser decorrentes da organização administrativa do sistema escolar e familiar e das relações professor e aluno. Ou ainda, das exigências pedagógicas inadequadas, tanto quanto das expectativas familiares, das formas de aquisição, transformação e circulação do conhecimento da família e das variadas modalidades de aprendizagem.

Estas que, geralmente, são passadas de geração para geração, fazendo determinação de como serão as relações do educando com os saberes do cotidiano, isto é, o que se aprende com experiências próprias, levando em consideração as crenças, os mitos e as mensagens repassadas na comunicação familiar.

7.2 O Trabalho Pedagógico no âmbito escolar e no contexto da família

A escola como parte da sociedade, no cumprimento da sua função social, deverá desenvolver junto com sua clientela, que normalmente nela confiam, a sua formação, competências e habilidades para prepará-los para agir conforme as exigências da atualidade. Ficar distante dessa realidade não é tão simples possível, portanto, todos os profissionais da educação sentem a precisão de se fazer uma reflexão acerca de suas ações pedagógicas em relação a conhecer e reconhecer a importância do educando no processo ensino-aprendizagem, a entender o que pode facilitar ou impedir que se aprenda. Essa reflexão faz com que esses profissionais busquem as causas dos fracassos escolares e resgatem o prazer de aprender numa visão multidisciplinar, podendo orientar as instituições escolares e atender a pais e alunos na perspectiva de transformar as relações com o aprendiz (GOMES, 2014).

Segundo Libâneo (2002), com a modernidade, os indivíduos se veem diante de mudanças diárias e em meio a um constante fluxo de informações. A estimulação é contínua e normalmente ocorre por meio de sons e imagens, a perceber um mundo plural, colorido, virtual, interligado. Não se pode mais ignorar a TV, o vídeo game, o cinema, o computador e seus similares como notebooks aparelhos celulares, que são veículos de informação, de comunicação, de aprendizagem. Os alunos entram nas salas de aula, trazendo informações de um mundo letrado, onde o que aprenderam até o momento foi através dos sons, das cores, das imagens, dos filmes e programas televisivos, muito distantes do espaço monótono que a escola costuma lhes oferecer.

Ainda de acordo com o referido autor, diante disso, se faz emergente transformar a relação que se estabelece entre o que se vivencia e a maneira de aprender. Não basta mais ter informações a respeito de um determinado assunto, resolver os problemas de alguma maneira fazendo uso de um determinado procedimento. O sujeito atual precisa buscar informações, saber selecioná-las e analisá-las e verificar as possibilidades que elas oferecem para solucionar alguma situação adotando postura criativa diante de sua escolha.

Para que os profissionais da educação optem com coerência diante das solicitações cotidianas, é preciso estar revendo e aprendendo sobre sua prática pedagógica e sobre

os ambientes, as pessoas, as relações entre os seres humanos, os diversos saberes, para que estejam aptos a fazer leitura de situações e cenários e redimensionar suas atitudes na perspectiva de interferir de forma significativa no real e também a fazer com que seus alunos tenham a mesma percepção. Entretanto, diante da necessidade de aprender, há a dificuldade de aprender, que vêm associadas a sentimentos fortes de incapacidade, sensações de angústia e baixa autoestima (GOMES, 2014).

Muitos professores e pais, ao lidarem com crianças com dificuldade de aprendizagem, aumentam a preocupação por entenderem a importância da aprendizagem em relação aos rumos que a sociedade está tomando, isto é, sabendo-se que há exigência da vida cotidiana e também do mercado e trabalho, os pais se preocupam demasiadamente com o futuro dos filhos em relação a amizades, profissão futura, entre outros fatores. Em constante busca por uma explicação do surgimento das dificuldades, Libâneo (2002) afirma que variadas vezes professores creditam a dificuldade de aprender como decorrente da desatenção, da inquietação, da desmotivação do mundo tão informatizado. Separam, pois, a vida dos seus alunos da vida escolar e esquecem que os alunos trazem consigo uma bagagem de informação que precisa ser organizada, reorganizada, explicada, interpretada, compreendida e transformada em conhecimento no ambiente da sala de aula e escolar.

Supõe-se que atitudes de desatenção, de inquietação, de desmotivação acontecem porque os conteúdos que a escola passa ao aluno, através do professor, não é articulado com o que o aluno conhece, isto é, o conhecimento da escola não está de acordo com a realidade, é apenas um dado a mais para armazenar. Então, acontece a resistência, ao aprender algo que não tem significado. Os pais e a família de forma geral, inúmeras vezes afrontados pelo não aprender de seus filhos, buscam alternativas variadas e contratam psicólogos, professores particulares, após terem seguido o caminho dos médicos, na tentativa de identificar a causa do fracasso escolar.

No entanto, de acordo com Di Santo (2010), o que se constata em escolas em conversas informais ou até formais, com pais ou responsáveis que possuem filhos com dificuldades, é que há um desconhecimento deste pai em relação ao filho. Os pais normalmente não percebem ou não tem interesse para como seus filhos aprendem ou transformam algum conhecimento, como se organizam para estudar determinado conteúdo e nem como lidam com seus anseios, medos, angústias. A maioria não dialoga com seus filhos, apenas questiona a razão do baixo resultado e ainda por muitas vezes se recusam a comparecer as escolas nas reuniões bimestrais, sempre alegando que somente ouvem sermões e que a obrigação de transmitir e ensinar conteúdos, criar situações de aprendizagem é da escola e seus professores.

Conforme afirma Carnoy (2009), quando se analisam os fatores orgânicos: os cognitivos, os afetivos, os sociais, os pedagógicos e os percebidos dentro das articulações sociais e educacionais, num enfoque multidimensional. Assim, se pode conceber a real causa das dificuldades de aprendizado. No entanto, quando a criança faz parte de uma família coesa, participante da vida acadêmica dos filhos e que apresenta grandes expectativas em relação a seus filhos essas crianças aprendem com mais facilidade e tem mais expectativas sobre si mesmas. Diante disso é importante que a família participe de forma geral da vida da criança contribuindo assim para o seu pleno desenvolvimento.

7.3 Reflexões acerca da função do educador: o caminho para a educação

Para que se cumpra com o papel de mediador na aquisição e na transformação do conhecimento, conforme a quantidade de informações e o grau de compreensão que o

aluno é capaz, estruturalmente, de ter, o professor precisa agir “psicopedagogicamente”. De acordo com Scoz (1996): “O professor deverá cumprir com o seu papel de facilitador da aquisição de informações como mediador do processo ensino-aprendizagem e conduzir à aquisição de ideologias e conteúdos libertadores.”

O referido autor define ainda que se fazendo uso da observação, educando o olhar na perspectiva do outro, adotando a escuta como um meio de perceber e conhecer o outro e fazendo reflexão sobre a prática pedagógica, buscando com outros profissionais a resposta para algumas questões, bem como resgatando o seu aluno, conduzindo-o ao prazer de conhecer e aprender, são ações que poderão ser implementadas pelos professores. Bem como, diz que quando o professor interage com os alunos, pode observar se há alguma alteração visual, auditiva, motora que modificariam a forma de perceber as coisas.

Através de uma relação dialógica, é possível entender como se estrutura o pensamento do sujeito que está aprendendo ou não, bem como quais as suas habilidades, interesses, valores e vínculos; que medos, conflitos, defesas, ansiedade está vivenciando; como se relaciona com o saber anterior e o novo e qual o seu modelo de aprendizagem, seu método. O significado, a razão de aprender para ele e para sua família, como cada um valoriza a escola e que expectativas têm em relação ao trabalho desenvolvido na instituição, também são dados que o professor poderia obter para organizar seu trabalho visando a favorecer a aprendizagem.

Segundo Sawrey e Telford (1976, p. 454) o professor pode manter em mente que a criança não é um indivíduo isolado, mas membro de um grupo que tem identificações e lealdades que influenciam seus credos, suas atitudes, suas ações e necessidades próprias. Por meio de leituras, diálogo e debates entre professores e profissionais da área da saúde (psicólogos e médicos especializados como neurologistas, por exemplo) podem surgir oportunidades importantes para que professores e profissionais da educação de forma geral conheçam mais sobre como acontece e como pode ser uma contribuição adequada para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Quando o professor refletir sobre os seus planejamentos, deve antes de organizá-los considerar as vivências, os conhecimentos e as informações que os alunos carregam para optar por uma forma prática metodológica auxiliadora no ensino do conteúdo sistematizado e científico e promover uma aprendizagem significativa. O professor também poderá e deverá se preocupar com a autoavaliação, que é uma prática humana e justa, formativa e reflexiva, encorajadora, para que alunos encarem os seus resultados, suas falhas e continue prosseguindo em busca do conhecimento sem medo de fracassar, de errar e de crescer. O erro é essencial e faz parte do processo. Ninguém aprende sem errar. O ser humano tem intrínseco ao saber-pensar e também a capacidade de avaliar e refinar, por acerto ou ainda pelo erro, até chegar a uma aproximação final (DEMO, 2003).

De acordo com essa perspectiva os professores conseguem se situar como elementos transformadores da sociedade e contribuidores na formação de cidadãos mais comprometidos com o seu mundo, para que se sentam induzidos a estarem constantemente estudando e aprendendo de forma prazerosa. Com a reflexão do professor acerca do trabalho pedagógico, bem como das variadas formas de trabalhar a criança, é preciso que se tenha noção dos pensamentos da escola e da família no que diz respeito ao contexto família, escola e dificuldades de aprendizagem.

8. CONTEÚDOS CURRICULARES

Os conteúdos a serem trabalhados, essencialmente, junto aos educandos serão abaixo descritos, os mesmos são basilares para todo o trabalho a ser realizado junto às turmas. No entanto, importa destacar que o diferencial proposto será a busca em tornar a família mais participativa no decorrer de todo o processo do ensino e da aprendizagem, buscando o suporte necessário para potencializar a aquisição de conhecimentos pelos educandos:

- Língua Portuguesa: para os 1º e 2º anos será trabalhado o sistema alfabético da escrita (e sua correspondência fonográfica), bem como algumas convenções ortográficas da língua portuguesa — em busca de auxiliar aos alunos a possibilidade tanto de ler quanto de escrever por si mesmos. Já para as demais turmas haverá um maior foco junto aos exercícios da redação e dos treinos gramaticais e ortográficos.
- Matemática: serão contemplados os estudos tanto dos números quanto das operações (Aritmética e da Álgebra), do espaço e das formas (Geometria) e das medidas e grandezas (permite as interligações entre a Aritmética, a Álgebra e a Geometria).
- Temas transversais: por meio de atividades lúdicas (dramatização, jogos e brincadeiras), rodas de conversas, debates, entre outros, serão trabalhados temas como a diversidade, pluralidade cultural, ética, meio ambiente, destacando neste contexto as dificuldades que alguns colegas podem apresentar.

9. METODOLOGIA

Define Ferreira (1987) que o método é o caminho por meio do qual é possível atingir os objetivos propostos, portanto, se trata de recurso que exige do detalhamento de todas as técnicas aplicadas às pesquisas. Sendo um caminho sistematizado, que é constituído por etapas, às quais o pesquisador irá percorrer a fim de chegar a uma solução do problema que o move. Desta forma o projeto aqui apresentado ocorreu nas seguintes etapas: planejamento, execução e avaliação.

O planejamento se iniciou com a escolha da temática e do público-alvo. Para ser efetivado foram realizadas pesquisas sobre a referida temática a partir de uma revisão bibliográfica, que visa proporcionar uma visão bem mais ampla, possibilitando ainda conhecer as mais diversas obras e trabalhos científicos publicados acerca do assunto escolhido (LAKATOS; MARCONI, 2003). Depois disto foram traçados os objetivos e pensadas as ações que serão realizadas no decorrer da seguinte etapa, a seguir definida.

Na sequência há a execução de tudo aquilo que foi planejado, objetivando esta etapa ser forte aliada de todo o processo educativo das crianças. Já que os pais e a escola deverão estar alinhados nas suas atitudes, ou seja, devem ambos ter objetivos comuns, para que se possam superar os conflitos e as dificuldades que possam surgir.

A programação deste será estruturada a partir de encontros que deverão ocorrer no decorrer de todo o ano letivo, que terão a duração de aproximadamente uma hora cada. Serão estes destinados, a momentos de interação dos pais e dos organizadores, que levem a interligação da teoria e da prática, inerentes a educação cotidiana. Além de temas como: a comunicação e o relacionamento familiar, a imposição dos limites às crianças, a mídia em todo o contexto sócio familiar, haverá momentos exclusivamente direcionados às dificuldades no processo da aprendizagem. Destacando as possíveis causas e consequências das mesmas, e ainda direcionando a solução das mesmas de maneira conjunta e estrutu-

radas. As referidas reuniões deverão ocorrer mensalmente em todo o decorrer do ano letivo, em horários que proporcionem a participação da maior parte dos pais e responsáveis, ou seja, posteriormente ao horário comercial.

Serão ainda realizadas junto às turmas com objetivo da construção dos conhecimentos e ainda a minimização das dificuldades inerentes a cada turma e a cada criança, atividades e ações que envolvam os conteúdos de maneira sistemática, lúdica, criativa e prazerosa para cada um dos envolvidos. Sendo ainda necessário um olhar atento aos casos que exigem um acompanhamento profissional fora de sala aula. Nestes casos o educador deverá junto à coordenação pedagógica realizar reunião com os familiares para que se possa junto chegar aos melhores meios e caminhos para superação destas dificuldades relacionadas ao ensino e a aprendizagem. Processo que deverá ocorrer cotidianamente em todo o decorrer do ano letivo.

A última etapa se trata da avaliação de todas as ações executadas, devendo se dar de maneira contínua e de forma sistemática. Somente assim será possível compreender se o planejamento foi eficaz e se a execução possibilitou o alcance dos objetivos propostos.

10. CRONOGRAMA

| Etapas | Período |
|--------------|---------------------------|
| Planejamento | 1 semana |
| Execução | No decorrer do ano letivo |
| Avaliação | No decorrer do ano letivo |

11. RECURSOS

Para executar quaisquer que sejam as ações ou atividades, previstas neste projeto é essencial que se possa contar com recursos didáticos eficientes e aptos a favorecerem os objetivos almejados. Já que estes auxiliarão tanto aos educadores quanto aos educandos em todo o desenvolvimento da: aprendizagem; criatividade; coordenação; habilidade; bem como, dos aspectos psicológicos, físicos e cognitivos (SOUZA, 2007). Assim estão previstos entre outros os seguintes recursos.

Humanos:

- Educadores;
- Equipe pedagógica;
- Profissionais da área da psicologia e da psicopedagogia;
- Pais e responsáveis;
- Educandos.

Materiais:

- Encontros: espaço físico adequado; Data show; Sistema de som; cadeiras; microfones; dentre outros.
- Para as atividades diretamente com os educandos: Livros; Lápis; Borracha; Cadernos; Caixa de som; Músicas; Cartolinas; jornais; material dourado; revistas em qua-

drinho; jogos pedagógicos; fantoches; dramatizações; pincel; alfabeto móvel; quadro branco; dentre outros.

12. AVALIAÇÃO

A avaliação se dará no decorrer de todo o projeto e contará com a participação de todos os envolvidos. Ocorrerá, portanto, de maneira processual e diagnóstica, para que possam os educadores rearticular as ações e suas práticas em acordo as necessidades de cada turma e de cada educando. Serão, neste sentido, observados alguns aspectos, quais seja: a participação, o interesse, o desempenho, o engajamento e o engajamento.

Espera-se ainda minimizar os índices do fracasso escolar e ainda aumentar a autoestima dos alunos e a participação dos pais ou responsáveis no decorrer de todo o processo. Quanto aos educadores envolvidos espera-se que os mesmos possam adquirir maior entusiasmo par a enfrentar os desafios que se relacionam aos educandos com dificuldades de aprendizagem e por sua profissão, buscando construir uma *práxis* educativa no referido contexto.

13. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditar que as dificuldades de aprendizagem, apresentadas pelos alunos são de responsabilidade exclusiva do aluno, ou da família, ou somente da escola é, uma atitude ingênua diante da grandiosidade que é a complexidade do aprender.

Hoje, sabe-se que a escola, o professor e a família, têm responsabilidades e funções em relação à educação da criança. O que está acontecendo é que ultimamente algumas novas exigências que são impostas ao sistema de ensino, no que diz respeito à qualidade de educação, em todos os níveis de ensino e em especial em relação ao perfil do cidadão que a escola quer formar. Exige-se que seja criativo e capaz de solucionar problemas, de se adaptar às mudanças do processo produtivo e ainda de gerar e selecionar interpretando informações.

Então a reflexão do professor e de outros profissionais da educação perante a didática aplicada contribui no processo de aprendizagem. No entanto, deve haver uma prática docente em parceria, onde todos devem voltar o “olhar” e a “escuta” para o sujeito da aprendizagem, que é o educando. Não há como se refletir sobre o trabalho pedagógico e buscar continuamente agregar valores a formação, ressignificar os conteúdos e adotar novas posturas avaliativas, se não conhecer o indivíduo que se educa e a grande responsabilidade que é a de participar da sua formação.

A educação deve ter um novo olhar sobre a formação do aluno, centrado principalmente na qualidade de ensino e no sucesso da aprendizagem e diante disso compreende-se que o papel do professor ou educador deve fortalecer os educandos, ensinar-lhes a tomar decisões, a entender suas ações e comportamentos e ajudá-los a desenvolver estratégias para se tornarem pessoas de bem para saberem lidar com diferentes situações do dia-a-dia fora do cotidiano escolar.

Em relação à família, é de extrema importância que se tenha a percepção de ajudar a criança nos primeiros anos oferecendo-lhes amor, carinho, proteção e fazendo com que elas possam vivenciar suas experiências e descobertas de forma sadia e prazerosa com valores morais e éticos relacionadas ao meio em que estiver inserida.

Referências

- CARNOY, M. **A vantagem acadêmica de Cuba**: por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009.
- DI SANTO, J. M. R. **Família e escola: uma relação que se completa**. São Paulo- SP. 17 de agosto de /2010. Disponível em: <<http://neomaster.com.br/pais/pro-msjoana-maria-r-di-santo>> Acesso em: 06 out. 2019.
- FERREIRA, J. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- GOMES, A. de O. C. **A função social da escola: uma análise das significações constituídas pelos gestores, professores, pais e alunos de uma escola pública paulista**. Tese (Doutorado em Educação). PUC-SP. São Paulo: 2014. 525 p. Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16164/1/Alessandra%20de%20Oliveira%20Capuchinho%20Gomes.pdf>>. Acesso em: 22 ago 2023.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.
- LIBÂNEO, J.C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002.
- NEPOMUCENO C. P; BRIDI, J. C. A. O papel da escola e dos professores na educação de crianças que apresentam dificuldade de aprendizagem. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, v. 9, n. 1, P. 25-39. Campo Largo: jul. de 2010. Disponível em: < file:///C:/Users/Sonia%20Mara%20Velasco/Downloads/1273-4052-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 ago 2023.
- POTTKER, C. A.; LEONARDO, N. S. T. Professor-psicopedagogo: o que este profissional faz na escola. **Psicol. Esc. Educ.**, vol.18, n.º.2, p. 219-227, Maringá May/Aug. 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0219.pdf>>. Acesso em: 22 ago 2023.
- SANTOS, E. T. **Fracasso Escolar**: Diagnóstico Psicopedagógico. Psicologando, 2015. Disponível em:< <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/fracasso-escolar-diagnostico-psicopedagogico>>. Acesso em: 22 ago 2023.
- SAWREY, J. M.; TELFORD, C. W. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1976.
- SCOZ, B. **Psicopedagogia e Realidade Escolar**. Campinas: Vozes, 1996.
- SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. I Encontro de Pesquisa em Educação. Arq. Mudi, 11 (Supl.2), p. 104, 2007.
- SZYMANSKI, H. **A relação escola/família: desafios e perspectivas**. Brasília, DF, Plano Editora, 2003.
- TIBA, I. **Quem ama, educa**. 2ª ed. São Paulo: Gente, 2002.

40

**JOGOS NAS AULAS DE MATEMÁTICA:
APRENDENDO BRINCANDO**

**GAMES IN MATHEMATICS CLASSES: LEARNING
THROUGH PLAYING**

Antonia Mara dos Santos Da Silva

Resumo

Sabemos que existem muitos desafios e obstáculos a serem vencidos no processo de ensino aprendizagem, entre eles, tornar as aulas de matemática agradáveis e instigantes para os alunos, tendo em vista as particularidades de cada aluno. No entanto, é possível ajudar os alunos a vencer os obstáculos utilizando materiais e aulas mais lúdicas que aproximem o conteúdo da realidade dos alunos. Diante desse contexto, o projeto traz como tema: “Jogos nas aulas de matemática: Uma motivação para o aprendizado do aluno nas séries iniciais”. A linha de pesquisa contemplada é a docência nas séries iniciais do ensino fundamental I. A ideia apresentada nesse projeto é muito importante, pois, a matemática está presente em tudo e o aluno precisa aprender a resolver problemas através de metodologias significativas utilizando o lúdico.

Palavras-chave: Lúdico, aprendizagem, jogos, metodologias.

Abstract

We know that there are many challenges and obstacles to be overcome in the teaching-learning process, including making mathematics classes enjoyable and exciting for students, taking into account the particularities of each student. However, it is possible to help students overcome obstacles by using more playful materials and classes that bring the content closer to the students' reality. Given this context, the project's theme is: “Games in mathematics classes: A motivation for student learning in the initial grades”. The line of research contemplated is teaching in the initial grades of elementary school I. The idea presented in this project is very important, because mathematics is present in everything and the student needs to learn to solve problems through meaningful methodologies using play.

Keywords: Ludic, learning, games, methodologies.

1. INTRODUÇÃO

Muitos são os desafios da prática docente ao desenvolver as suas aulas nas séries iniciais. Mas quero destacar nesse projeto um grande desafio do professor nas séries iniciais está em tornar as aulas de matemática agradável e motivacional para os alunos, já que muitos deles possuem dificuldades em dominar os conteúdos de matemática e acabam se retraindo. Acredita-se que através de aulas lúdicas utilizando jogos é possível ajudar os alunos a vencer os obstáculos.

Diante desse contexto, o projeto traz como tema: “Jogos nas aulas de matemática: Uma motivação para o aprendizado do aluno nas séries iniciais”. A linha de pesquisa contemplada é a docência nas séries iniciais do ensino fundamental I.

Escolhi abordar esse tema porque compreendo que há uma necessidade pois, percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem da Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental tem sido um desafio não só para os alunos, mas também para os docentes dessa modalidade de ensino. E muitas vezes esta área do saber tem sido anulada pela preocupação com a alfabetização. Por isso faz-se necessário que o professor venha refletir sobre essa realidade para estar apto a desenvolver metodologias que contribua para a aprendizagem do aluno nas aulas de matemática.

O problema de pesquisa surgiu ao questionar: Como os jogos podem contribuir para facilitar o processo de ensino do professor e a aprendizagem do aluno, na fixação dos conteúdos e na resolução de situações-problema em matemática, de alunos das séries iniciais?

O objetivo consiste em compreender a importância dos jogos para favorecer a aprendizagem dos alunos nas aulas de matemática ajudando-os a romper seus medos e anseios diante dessa disciplina. Também permite refletir sobre a metodologia do professor ao trabalhar com os jogos nas aulas de matemática, visando entender sua organização e estratégias nesse processo, tendo a ludicidade como um fator primordial.

As pesquisas apresentadas estão embasadas em estudos que abordam sobre a importância das atividades lúdicas como os jogos e como esse pode contribuir para o desenvolvimento das crianças no ensino da matemática nas séries iniciais, pois os jogos e as brincadeiras são muito importantes no desenvolvimento das atividades de matemática principalmente nesta fase, por diversas razões.

2. TEMA

O projeto traz como tema: “Jogos nas aulas de matemática: Uma motivação para o aprendizado do aluno nas séries iniciais”. A linha de pesquisa contemplada é a docência nas séries iniciais do ensino fundamental I.

A ideia apresentada nesse projeto é muito importante para o ensino pois, a matemática está presente em todo o lugar, em todo o momento e o aluno precisa aprender a gostar de matemática, e através de metodologias significativas utilizando o lúdico a favor da aprendizagem matemática é possível motivar os alunos e fazer eles tomarem gosto pela matemática, desmistificando os medos na qual muitos veem essa disciplina como algo desesperador.

O professor precisa desenvolver estratégias para mudar essa visão do aluno, e para

isso precisa se dedicar e ter conhecimento da melhor maneira de trabalhar as aulas de matemática nessa etapa de ensino.

Sendo assim, esse é um tema muito importante para a formação do futuro professor pois, permite a este ter novos olhares sobre como melhor ensinar matemática para os alunos na series iniciais, valorizando e utilizando o jogo como uma ferramenta indispensável nesse processo.

Vale destacar que esse é um tema explorado durante o curso, no entanto, faz-se necessários estar sempre se aprofundando sobre o assunto, para que se amplie os conhecimentos. A maioria dos alunos apresenta dificuldades na aprendizagem, sendo assim os professores devem procurar novas práticas pedagógicas para uma melhor assimilação do conteúdo.

O projeto traz o desenvolvimento de estratégias possíveis a serem executadas na educação, pois, apresenta metodologias eficazes para o processo de ensino aprendizagem ao ensinar matemática para os alunos. Aplicar os jogos nas aulas de matemática é uma possibilidade que pode ajudar os alunos no bloqueio apresentado e nas dificuldades apresentadas e se sentem incapacitados para interpretar situações problemas.

3. JUSTIFICATIVA

Escolhi abordar esse tema porque compreendo que há uma necessidade pois, percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem da Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental tem sido um desafio não só para os alunos, mas também para os docentes dessa modalidade de ensino. E muitas vezes esta área do saber tem sido anulada pela preocupação com a alfabetização. Por isso faz-se necessário que o professor venha refletir sobre essa realidade para estar apto a desenvolver metodologias que contribua para a aprendizagem do aluno nas aulas de matemática.

Tendo em vista a necessidade de tornar as aulas de matemática mais prazerosas, dinâmicas e participativas a fim de desenvolver no educando as habilidades e competências propostas para o 5º ano das séries iniciais, o projeto visa levar o aluno a vivenciar tais experiências através de jogos de forma lúdica, estimulando também o processo de interação, uma vez que as atividades serão desenvolvidas em grupo onde os alunos poderão compartilhar o conhecimento e trocar ideias e estratégias tendo o professor como mediador destas atividades.

Nesta perspectiva, este projeto visa contribuir para a melhoria das aulas de matemática, bem como a inovação da prática educacional docente em busca do êxito na vida educacional do educando proporcionando uma aprendizagem mais significativa, prática e prazerosa.

Diante desse contexto, o projeto de ensino dá uma ênfase a importância do lúdico no ensino da matemática, por entender que os jogos são recursos muito importantes no desenvolvimento das atividades de matemática, por diversas razões. Os jogos nas aulas de matemática contribuem para tornar o ambiente alegre e descontraído, essencial a uma proposta de aprendizagem significativa. Outra vantagem através dos jogos ao ensinar matemática é que estes contribuem para que haja à interação, o desenvolvimento de atitudes éticas, de respeito ao outro, de raciocínio lógico, de criar estratégias, respeitar e criar regras dos jogos, de orientação espaço-temporal, de autoconhecimento e de colaboração.

4. PARTICIPANTES

O público-alvo desse projeto de ensino são alunos do 5º ano das séries iniciais do ensino fundamental.

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivo Geral

Desenvolver o interesse dos alunos do 5º ano das séries iniciais pela disciplina de Matemática através dos jogos lúdicos, identificando suas dificuldades, analisando possibilidades de soluções e fornecendo subsídios para o aprimoramento do ensino aprendizagem da disciplina.

5.2 Objetivos Específicos

- Propiciar ao aluno seu desenvolvimento em conhecimentos matemáticos através da utilização de materiais manipuláveis, jogos e softwares;
- Despertar o raciocínio lógico através do jogo de xadrez e de dama;
- Aprender cálculos matemáticos através de jogos lúdicos;
- Estimular o aluno a pensar de modo diferente, analisando e percebendo novas possibilidades de raciocínio.

6. PROBLEMATIZAÇÃO

Diante das pesquisas desenvolvidas para realização desse projeto, e também da análise da realidade de muitas escolas, percebe-se que os futuros professores têm pouquíssima base de conteúdos e metodologias a serem aplicadas nas aulas de matemática, devido ao número de aulas ser muito pequeno e a quantidade de conteúdo a ser abordada ser muito extensa, pois não só as metodologias de ensino deverão ser trabalhadas, mas muitas vezes, conceitos matemáticos básicos precisarão ser retomados para que os professores os compreendam de modo a poder ensiná-los.

Percebe-se também que quando falamos de matemática nas séries iniciais do ensino fundamental I, as principais dificuldades se encontram no ensino dos conteúdos referentes ao 5º ano, que costumam incluir o uso de frações, conceitos de geometria, porcentagem dentre outros. Na verdade, há muitas questões a serem abordadas em um breve período de tempo, o que requer uma reavaliação curricular das disciplinas propostas no curso de Pedagogia evitando-se, assim, que o professor encontre muitas dificuldades em sua atuação docente, no que se refere ao ensino da matemática. O professor precisa estar preparado para enfrentar esses desafios, e tornar as aulas de matemática atraentes para os alunos do 5º ano das séries iniciais.

O problema de pesquisa surgiu ao questionar: Como os jogos podem contribuir para facilitar o processo de ensino do professor e a aprendizagem do aluno, na fixação dos conteúdos e na resolução de situações-problema em matemática, de alunos das séries iniciais?

Para investigar esse problema de pesquisa, o projeto está embasado em teorias que

permite entender os melhores caminhos metodologias que o professor deve trilhar para utilizar os jogos a favor da aprendizagem dos alunos na aula de matemática e assim ajudar os alunos a enfrentarem as dificuldades de aprendizagem.

É importante ressaltar que o professor, como orientador do aluno, deve oferecer-lhe oportunidades para formar o hábito de pensar, criando suas próprias estratégias, desenvolvendo o raciocínio, adquirindo mais segurança e até mesmo fazendo redescoberta. Os estudos apresentados assim contribuem para que o professor desenvolva ideias que os auxiliem seu trabalho.

7. REFERENCIAL TEÓRICO

A matemática está presente na vida cotidiana de todo cidadão de forma implícita ou explícita. Assim, constatamos a importância da Matemática que desempenha papel decisivo em nosso cotidiano nos ajudando a resolver problemas, criando soluções para os mesmos. Ensinar matemática é desenvolver o raciocínio lógico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas. Utilizar a ludicidade para ensinar matemática é uma maneira inteligente para a superação de tais obstáculos. O ensino da matemática através dos jogos, por exemplo, eleva o jogo como instrumento que transforma a Matemática considerada “bicho-de-sete-cabeças”, em uma fonte inesgotável de satisfação, motivação e interação social.

Desde o nascimento as crianças já estão em plena convivência com a matemática, e o raciocínio lógico matemático se desenvolve gradativamente conforme usados cotidianamente.

Segundo Soares, 2009:

Parece certo que na nossa cultura, as crianças estabelecem contatos com números já enquanto aprendem os rudimentos da língua materna. Isso acontece, por exemplo, quando os adultos estimulam os bebês a levantar o indicador para anunciar que estão fazendo um ano de idade. (SOARES, 2009, p.44).

À medida que o tempo vai passando a criança sofre um processo intenso de aprendizagem, que decorre naturalmente do convívio social e do contato com outras crianças. Seu conhecimento vai ampliando e se adquire autonomia, e como consequência disso a matemática cada vez mais se torna presente nas atividades cotidianas da criança, até chegar à escola, onde a matemática recebe uma característica disciplinar.

De acordo com CARRAHER et al., 1991, p. 19 apud VITTI,1999:

Na escola, a matemática é uma ciência ensinada em um momento definido por alguém de maior competência. Na vida, a matemática é parte da atividade de um sujeito que compra, que vende, que mede e encomenda peças de madeira, que constrói paredes, que faz o jogo da esquina. (CARRAHER et al., 1991, p. 19 apud VITTI,1999, p.21).

De acordo com Moura (2007), a Matemática é vista como um conhecimento “organizado ao longo do desenvolvimento da humanidade”. E os adultos veem a necessidade de integrar o novo, quando este nasce, ao universo cultural já construído, e este, por sua vez, contempla a Matemática.

Assim, a criança gradativamente se apropria da linguagem matemática e utiliza-se dela para resolver problemas como quantificar brinquedos, comparar quantidades, acompanhar os pais em situações de compra etc.

Dessa maneira, podemos inferir que a Matemática é um produto da necessidade humana e que se faz fundamental para integrar a criança na cultura e promover seu desenvolvimento.

Assim, concordamos com Moura (2007) quando o autor aponta que,

A necessidade gera ações e operações que, ao serem realizadas com instrumentos, permitem o aprimoramento constante da vida humana. A Matemática é um desses instrumentos que capacitam o homem para satisfazer a necessidade de relacionar-se para resolver problemas, em que os conhecimentos produzidos a partir dos problemas colocados pela relação estabelecida entre os homens e com a natureza foram-se especificando em determinados tipos de linguagem que se classificaram como sendo matemática (MOURA, 2007, p.48).

O ensino tradicional, caracterizado por metodologias que se baseiam em exposição dos conhecimentos adquiridos ao longo dos anos sem reflexão, atitude passiva por parte dos alunos, aprendizagem por meio de memorização de fórmulas e regras, repetição de procedimentos e falta de uso de elementos manipulativos na sala de aula ainda é predominante nas nossas escolas (SKOVSMOSE, 2000).

Entretanto, ao longo das últimas décadas, o uso de outras metodologias ganhou força e busca-se cada vez mais a utilização de métodos diferenciados para promover uma melhor qualidade no processo de ensino aprendizagem (FIORENTINI, 1995).

Na sala de aula de matemática alguns elementos estão sendo utilizados para que os alunos compreendam de forma mais efetiva os conceitos e propriedades que se desejam trabalhar, como por exemplo, jogos e materiais concretos.

Através do uso desses elementos espera-se que os alunos além de adquirir motivação, possam de fato compreender a matemática, refletindo sobre seus conceitos e resultados para aplicá-los fora do ambiente escolar. Mas não podemos esperar que o uso de jogos e materiais manipulativos somente seja suficiente para garantir a eficiência na aprendizagem dos saberes matemáticos, como afirmam Carraher e Schliemann:

Não precisamos de objetos na sala de aula, mas de situações em que a resolução de um problema implique a utilização dos princípios lógicos matemáticos a serem ensinados. [...] [o material] apesar de ser formado por objetos, pode ser considerado como um conjunto de objetos 'abstratos' porque esses objetos existem apenas na escola, para a finalidade de ensino e não têm qualquer conexão com o mundo da criança. (CARRAHER; SCHLIEMANN, 1988, p.179 - p. 180).

Mas não podemos negar que os jogos podem estimular os estudantes a aprender determinados conteúdos e podem oferecer a eles o desenvolvimento de habilidades como trabalho em equipe, persistência, cumprimento de regras, organização e a possibilidade de aplicar conhecimentos adquiridos dentro do ambiente escolar fora dele, além de representar uma opção para introduzir, desenvolver ou fixar um conceito matemático propriamente dito (GRANDO, 1995).

Os jogos se apresentam como possibilidade de desenvolver e aprimorar esses conceitos e são ideais para desenvolver o raciocínio lógico-matemático.

Borin (1996) classifica os jogos em dois tipos: Jogos de Treinamento e Jogos de Estratégia: os jogos de estratégia desenvolvem o raciocínio lógico e tem como característica formular hipóteses. E os jogos de treinamento têm como objetivo fixar conceitos, este tipo de jogo é utilizado pelo professor para trabalhar conceito e o valor pedagógico. O uso dos jogos deve ser explorado, pois favorecem cooperação, interação social e uma melhor organização entre as partes (professor e aluno), para a construção dos conhecimentos matemáticos.

Os alunos têm dificuldade em aprender a matemática e os jogos nesta disciplina servem no processo educativo para o desenvolvimento do raciocínio lógico. Com os mesmos tem a possibilidades de enxergarem outros conteúdos e desenvolvem outras habilidades, uma visão de novos conhecimentos (PIRES, 2009).

Para Borin (1998) a introdução dos jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir os bloqueios apresentados por muitos dos alunos que temem a matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la.

O jogo é imprescindível ao nosso processo de desenvolvimento, tem uma função vital para o indivíduo, principalmente como forma de absorção da realidade, além de ser culturalmente útil para a sociedade como expressão de ideais comunitários.

É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, além de desenvolver a linguagem, o pensamento e a concentração.

Através dos jogos, as crianças conseguem formular questões mais elaboradas, aprendem a trabalhar diante do problema e a socializar-se com regras que terão que conviver também na vida adulta.

Nesse aspecto Candido, Diniz e Smole afirmam que:

Todo jogo por natureza desafia, encanta, traz movimento, barulho e certa alegria para o espaço no qual normalmente entram apenas o livro, caderno e o lápis. Essa dimensão não pode ser perdida apenas porque os jogos envolvem conceitos de matemática. Ao contrário, ela é determinante para que os alunos se sintam chamados a participar das atividades com interesse. (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, 2007, p.12).

Kishimoto (2000) argumenta que a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações.

À medida que surgem dificuldades no ensino ou na aprendizagem de conteúdos matemáticos, manifesta-se também a necessidade de propostas pedagógicas e recursos didáticos que auxiliem tanto os professores em sua prática docente quanto os alunos na construção de conhecimentos matemáticos.

Neste contexto, apresentam-se os jogos matemáticos, que figuram no ambiente escolar como recurso didático capaz de promover um ensino-aprendizagem mais dinâmico, possibilitando trabalhar o formalismo próprio da matemática de uma forma atrativa e desafiadora, visando mostrar que a matemática está também presente nas relações sociais e culturais.

A utilização de jogos e curiosidade no ensino da matemática tem a finalidade de fazer com que os educandos gostem de aprender essa disciplina, mudando a rotina da classe e despertando o interesse do aluno envolvido.

O jogo é um processo, no qual o aluno necessita de conhecimentos prévios, interpretação de regras e raciocínio, o que representa constantes desafios, pois a cada nova jogada são abertos espaços para a elaboração de novas estratégias.

Ademais Moura (1992, p. 47) afirma que:

O jogo para ensinar matemática deve cumprir o papel de auxiliar no ensino do conteúdo, propiciar a aquisição de habilidades, permitir o desenvolvimento operatório do sujeito e, mais, estar perfeitamente localizado no processo que leva a criança do conhecimento primeiro ao conhecimento elaborado.

Os jogos são meios utilizados para auxiliar no raciocínio lógico e na interpretação de situações problemas. Os jogos vêm nos auxiliar no ensino aprendizagem dos alunos, mostrando um significado entre o brincar e aprender, tendo uma ligação com a compreensão do significado e uma relação com objetos e acontecimentos que resulta na conexão com as outras disciplinas e com os temas matemáticos. (PCNs matemática, 2001).

Segundo Kishimoto,

...o jogo deve ser usado na educação matemática obedecendo a certos níveis de conhecimento dos alunos tidos como mais ou menos fixos. O material a ser distribuído para os alunos deve ter uma estruturação tal que lhes permita dar um salto na compreensão dos conceitos matemáticos. É assim que materiais estruturados, como blocos lógicos, material dourado, Cuisenaire e outros na maioria decorrentes destes, passaram a ser veiculados nas escolas. (KISHIMOTO, 2009b, p. 78)

Além de organizador o professor também é facilitador nesse processo. Não mais aquele que expõe todo o conteúdo aos alunos, mas aquele que fornece as informações necessárias, que o aluno não tem condições de obter sozinho... (Parâmetros Curriculares Nacionais, Matemática (BRASIL, 1998).

Percebe-se que o jogo matemático, quando utilizado de forma correta, com objetivos pré-estabelecidos e inseridos no planejamento do professor com intencionalidade, configura-se como um objeto de construção de saberes, podendo auxiliar tanto os professores na dinamização de sua prática, quanto os alunos que se tornarão capazes de atuar como sujeitos na construção de seus conhecimentos.

8. METODOLOGIA

8.1 Planejamento

- **1º momento:** organização das atividades a serem desenvolvidas;
- **2º momento:** organização das atividades por meio de cronograma;
- **3º momento:** levantamento e providência dos recursos necessários.

8.2 Execução

- **1º momento:** desenvolvimento das atividades planejadas. Trabalhar as atividades com os alunos.
- **2º momento:** Levantamento prévio dos conhecimentos matemáticos dos alunos com avaliação diagnóstica e observações diárias.
- **3º momento:** Aulas práticas com uso de materiais concretos tais como: bloco lógico, tangram, ábacos, material dourado, régua, fita métrica, balança, garrafas pet, palitos de picolé, embalagens de produtos e outros materiais reciclados.
- **4º momento:** Apresentar vários tipos de jogos para as crianças e ensiná-las sobre como utiliza-los de forma lúdica. O professor pode explicar a importância do projeto para as crianças.
- **5º momento:** Propor atividades que envolva o uso dos jogos, para que os alunos resolvam os problemas de forma prazerosa.

Sugestões de jogos:

1. Nunca dez;
 2. Baralho da adição e subtração;
 3. Quebra cabeça do tangram;
 4. Enigma das frações;
 5. Trilha da tabuada;
 6. Trilha dos conhecimentos matemáticos;
 7. Desafio do ábaco;
 8. Desafio do geoplano.
- **6º momento:** Oficina de jogos atividade proposta para oficina - Confeção do tangram.
 - **7º momento:** Aula na sala de mídias com uso dos computadores trabalhando o jogo das frações;
 - **8º momento:** Atividades em grupo envolvendo atividades com desafios matemáticos e dinâmicas com Jogos:

9. CRONOGRAMA

| Etapas do projeto | Período |
|-------------------|----------|
| 1. Planejamento | Agosto |
| 2. Execução | Setembro |
| 3. Avaliação | Outubro |

10. RECURSOS

- **Recursos humanos:** professores e alunos.
- **Recursos materiais:** Retalhos de tecidos coloridos, lisos, Caixas de tamanhos e for-

mas variados. Diversos jogos e brincadeiras; Caixas de blocos lógicos, Pedacos de barbante de vários tamanhos; folhas de papel sulfite; giz de cera colorido; cola, cartolina coloridas, tesoura, cola, cantinho da oficina e dentre outros.

11. AVALIAÇÃO

A avaliação será feita através das observações da professora durante a realização das atividades propostas com os jogos, onde serão analisadas as habilidades desenvolvidas pelos alunos, a aprendizagem dos conteúdos trabalhados, o trabalho em equipe, bem como a apresentação dos alunos na realização da oficina que será para intensificar a aprendizagem, onde os alunos trabalharão os jogos compartilhando o que aprenderam no decorrer do projeto.

Observar a participação e o envolvimento dos alunos ao longo do trabalho. O importante é ele ter consciência que Matemática não é um “monstro de sete cabeças” e por onde quer que estejamos a Matemática conosco estará. Verifique se eles se envolveram nos jogos e brincadeiras matemáticas e se compreenderam que os jogos são para entretenimento, diversão e aprendizagem, e de forma eficaz, privilegia o raciocínio lógico. Fazer os registros das atividades e observações.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das pesquisas que foram realizadas, e mediante o desenvolvimento das ações apresentadas, entende-se que os jogos são recursos essenciais para facilitar a aprendizagem dos alunos ao ensinar matemática.

Através das ações apresentadas na metodologia, o projeto é possível de ser desenvolvido no 5º ano das séries iniciais do ensino fundamental, e quando explorados em sala de aula proporciona a oportunidade de socializar os alunos, a busca pela cooperação mútua, participação da equipe na busca incessante de elucidar o problema proposto pelo professor. Mas para que isso aconteça, o professor precisa de um planejamento organizado e um jogo que incite o aluno a buscar o resultado, ele precisa ser interessante, desafiador.

Espera-se através desse projeto contribuir para com o entendimento do professor sobre a necessidade de utilizar metodologias significativas e ativas no ensino de matemática, utilizando o jogo nesse processo

Referências

AGRANIONI, Neila Tonin; SMANIOTTO, Magáli. Jogos e aprendizagem matemática: uma interação possível. Erechim: Edi FAPES, 2002.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. São Paulo: IME-USP; 1996.

BORIN, Júlia. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. 5ª. ed. São Paulo: CAEM / IME-USP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Ensino de 5ª a 8ª Séries**. Brasília-DF: MEC/SEF, 1998.

CAHARRER, T. CAHARRER, D. SCHLIEMANN. **Na vida dez, na escola zero**. 14ª edição. São Paulo: Cortez, 1998.

FIORENTINI, D. **Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil**. Revista Zetetiké, Campinas (SP): UNICAMP, ano 3, nº 4, p. 1-38, nov., 1995.

FIORENTINI, D.; MIORIM M. A. **Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da Matemática** -Texto extraído do Boletim da SBEM-SP, n. 7, de julho agosto de 1990.

FIORENTINI, Dário e Mirion, Maria Ângela. **Uma Reflexão sobre o Uso de materiais Concretos e Jogos no Ensino de Matemática**. In boletim da SBEM/São Paulo, ano 3, nº 07, São Paulo, 1990.

GRANDO, R. C. **O Jogo e suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino Aprendizagem da Matemática**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação, subárea: Matemática) – UNICAMP, Campinas, 1995.

GRANDO, Regina Célia. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e educação**. 4ªed.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.13-43.

MOURA, M. O. de. **Matemática na infância**. In: MIGUEIS, M. R. e AZEVEDO, M. G. Educação Matemática na infância: abordagens e desafios. Serzedo – Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007, p. 39-64.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **A séria busca no jogo: do lúdico na matemática**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 73-87.

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais — **Matemática**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental – 3ª Ed. - Brasília: A Secretaria, 2001.

PIRES, Keila Almeida. **O desenvolvimento do raciocínio lógico matemático por meio de jogos nas séries finais do ensino fundamental**. Jussara-GO. 2009.

SKOVSMOSE, O. **Cenários para investigação**. Bolema – Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, n. 14, p. 66 – 91, 2000.

SOARES, E. S. **Ensinar Matemática: desafios e possibilidades**. Dimensão. Belo Horizonte, 2010.

41

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

LITERACY PROCESS FOR YOUNG PEOPLE AND ADULTS

Denilde Câmara Cutrim

1. INTRODUÇÃO

O presente Projeto de Ensino tem como foco central a temática do processo de alfabetização de jovens e adultos, um assunto de extrema relevância no contexto educacional contemporâneo. Diante das demandas sociais e econômicas, a alfabetização de jovens e adultos representa não apenas uma necessidade, mas também um direito fundamental, possibilitando o pleno exercício da cidadania e a inclusão ativa na sociedade.

Este material tem como objetivo fornecer uma abordagem detalhada sobre as estratégias, métodos e desafios inerentes ao processo de alfabetização de jovens e adultos. Serão apresentados conceitos fundamentais, metodologias eficazes, práticas pedagógicas inovadoras e reflexões teóricas que visam enriquecer a formação dos futuros pedagogos e educadores que atuarão nesse campo.

A estrutura deste Projeto de Ensino está organizada de maneira a proporcionar uma compreensão abrangente do tema. Inicialmente, será feita uma análise contextualizada da importância da alfabetização de jovens e adultos na sociedade contemporânea. Em seguida, serão apresentadas as teorias e abordagens pedagógicas que fundamentam o processo de alfabetização, fornecendo uma base sólida para a prática educacional.

Posteriormente, serão discutidas estratégias didáticas específicas, adaptadas às características e necessidades desse público-alvo, considerando fatores como a diversidade cultural, a variação de habilidades e experiências prévias. Serão exploradas também as tecnologias educacionais como ferramentas facilitadoras no processo de aprendizagem, ampliando as possibilidades de ensino e engajamento dos estudantes.

Além disso, serão abordadas questões relacionadas à avaliação no contexto da alfabetização de jovens e adultos, buscando alternativas que considerem não apenas a mensuração do aprendizado, mas também o desenvolvimento global dos indivíduos, valorizando suas conquistas e progressos.

Este Projeto de Ensino visa, assim, fornecer aos futuros pedagogos uma compreensão aprofundada das nuances envolvidas no processo de alfabetização de jovens e adultos, capacitando-os para atuar de forma eficaz e humanizada, promovendo a transformação social por meio da educação. A seguir, serão detalhados os principais tópicos a serem explorados, proporcionando ao leitor uma visão geral do conteúdo que será desenvolvido ao longo deste trabalho.

2. TEMA

O tema central deste Projeto de Ensino é o “Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos”. Este tema foi escolhido devido à sua importância vital no contexto educacional contemporâneo, especialmente para aqueles que não tiveram acesso à educação formal na infância ou que, por diversos motivos, foram privados do direito à alfabetização.

A alfabetização de jovens e adultos é um processo complexo e multifacetado que requer abordagens pedagógicas específicas e sensíveis às necessidades desse público. Compreender as particularidades desse processo é crucial para os educadores, pois eles desempenham um papel fundamental na promoção da aprendizagem e na construção do conhecimento desses estudantes.

Este tema está estreitamente vinculado ao ensino, uma vez que se relaciona direta-

mente com a prática pedagógica em salas de aula de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Abordar esse tema significa explorar métodos de ensino eficazes, estratégias de aprendizagem inovadoras, e também considerar aspectos sociais, culturais e emocionais que influenciam o processo de alfabetização nesse grupo etário.

A escolha desse tema também está alinhada com os princípios fundamentais da Pedagogia, que incluem a promoção da igualdade de oportunidades educacionais para todos os indivíduos, independentemente da idade. Além disso, o tema aborda diretamente a formação de cidadãos capazes de participar ativamente na sociedade, compreendendo, interpretando e produzindo informações em diferentes contextos.

Ao explorar o “Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos”, este Projeto de Ensino tem como objetivo proporcionar aos futuros educadores uma compreensão aprofundada das teorias, metodologias e práticas pedagógicas que são eficazes nesse cenário específico. Espera-se que este trabalho contribua para a formação de profissionais qualificados e sensíveis às necessidades educacionais dos jovens e adultos, promovendo assim uma sociedade mais justa e inclusiva por meio da educação.

3. JUSTIFICATIVA

O tema “Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos” é de extrema relevância no contexto educacional atual, sendo uma área de estudo e intervenção que demanda atenção especializada. Esta justificativa destaca a importância deste Projeto de Ensino, delineando os principais argumentos que sustentam a relevância do tema selecionado.

A alfabetização é um dos pilares essenciais para a inclusão social e o exercício pleno da cidadania. Jovens e adultos que não possuem habilidades de leitura e escrita enfrentam significativas barreiras para participar ativamente na sociedade, limitando seu acesso a oportunidades educacionais, profissionais e sociais. Portanto, compreender e aprimorar os métodos de alfabetização para esse público é crucial para promover a igualdade de oportunidades e proporcionar uma participação mais efetiva na vida comunitária e política.

O analfabetismo funcional, que se caracteriza pela incapacidade de compreender e utilizar informações em atividades do cotidiano que exigem habilidades de leitura, escrita e interpretação, é um desafio persistente em muitas sociedades. O processo de alfabetização de jovens e adultos desempenha um papel fundamental no combate a esse problema, capacitando os indivíduos a participar ativamente no mercado de trabalho, tomar decisões informadas sobre sua saúde, compreender questões políticas e exercer seus direitos enquanto cidadãos.

A preparação de educadores qualificados para atuar na alfabetização de jovens e adultos é vital para o sucesso desses programas. Professores bem treinados são capazes de adotar práticas pedagógicas inovadoras e adaptadas às necessidades específicas desse público, promovendo uma aprendizagem significativa e duradoura. Portanto, investir na formação dos educadores é um passo crucial para melhorar a qualidade do ensino e maximizar o impacto dos programas de alfabetização.

A alfabetização de jovens e adultos está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento socioeconômico de uma nação. Indivíduos alfabetizados têm mais chances de encontrar empregos dignos, contribuindo para o crescimento econômico do país. Além disso, sociedades com altas taxas de alfabetização geralmente experimentam melhorias nos indicadores de saúde, redução da criminalidade e aumento da participação cívica, fatores essenciais para o desenvolvimento sustentável.

Diante desses argumentos, fica evidente que o estudo aprofundado e a formação especializada no processo de alfabetização de jovens e adultos são cruciais para promover uma sociedade mais justa, inclusiva e desenvolvida. Este Projeto de Ensino, ao focar nesse tema vital, visa contribuir para a formação de profissionais capacitados, sensíveis e comprometidos com a construção de um ambiente educacional que atenda às necessidades de todos, independentemente da idade, promovendo, assim, um impacto positivo e duradouro na sociedade em que estão inseridos.

4. PARTICIPANTES

O público-alvo deste Projeto de Ensino são os estudantes do curso de Pedagogia, especialmente aqueles interessados em atuar na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A proposta se destina aos futuros pedagogos que almejam compreender as nuances do processo de alfabetização de jovens e adultos, adquirindo conhecimentos teóricos sólidos e habilidades práticas necessárias para uma atuação eficaz nesse contexto específico.

Além dos estudantes, este projeto também é relevante para educadores em serviço que desejam aprimorar suas práticas pedagógicas na EJA, oferecendo-lhes ferramentas e estratégias inovadoras para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. Portanto, a proposta é amplamente útil tanto para aqueles que estão se preparando para ingressar no campo educacional quanto para os profissionais já atuantes que buscam aperfeiçoamento e atualização em sua prática docente.

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivo Geral

Estudar estratégias eficazes no processo de alfabetização de jovens e adultos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

5.2 Objetivos Específicos

- Compreender as diferentes abordagens pedagógicas e selecionar aquelas mais adequadas ao contexto da EJA;
- Apontar estratégias usadas no ensino voltado para a EJA;
- Descrever ambientes educacionais acolhedores e respeitosos para a EJA.

6. PROBLEMATIZAÇÃO

O processo de alfabetização de jovens e adultos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma área complexa e desafiadora que requer uma abordagem pedagógica específica. Diferentemente do processo de alfabetização na infância, os jovens e adultos que frequentam programas de EJA muitas vezes trazem consigo experiências variadas, lacunas de conhecimento e, por vezes, desafios emocionais e sociais que influenciam significativamente seu aprendizado.

O principal problema a ser abordado neste Projeto de Ensino reside na falta de pre-

paro adequado dos educadores para lidar com essas complexidades. Muitos professores, ao ingressarem no campo da EJA, enfrentam dificuldades em adaptar suas práticas pedagógicas, inicialmente desenvolvidas para crianças, ao contexto dos jovens e adultos em processo de alfabetização. As metodologias utilizadas nem sempre são sensíveis às necessidades específicas desse público, o que pode levar a uma falta de engajamento, desmotivação e, em última instância, ao insucesso no processo de aprendizagem.

Além disso, há também a questão da diversidade presente na EJA, incluindo diferenças culturais, socioeconômicas e educacionais entre os estudantes. A falta de compreensão e estratégias para lidar com essa diversidade pode resultar em práticas educacionais que não são inclusivas, deixando alguns alunos à margem do processo de aprendizagem.

Outro desafio é a incorporação adequada das tecnologias educacionais no contexto da alfabetização de jovens e adultos. Embora as tecnologias ofereçam oportunidades valiosas para tornar o aprendizado mais dinâmico e interativo, muitos educadores enfrentam dificuldades em utilizar essas ferramentas de maneira eficaz, especialmente quando se trata de alunos com pouca experiência digital.

Portanto, a problematização central deste Projeto de Ensino é: Como preparar os educadores para enfrentar os desafios específicos presentes no processo de alfabetização de jovens e adultos na EJA, considerando suas experiências variadas, a diversidade do grupo e a integração eficaz das tecnologias educacionais?

Soluções eficazes para esse problema não apenas melhorarão a qualidade da educação oferecida aos jovens e adultos na EJA, mas também contribuirão significativamente para a promoção da inclusão, do desenvolvimento socioeconômico e, por fim, para a construção de uma sociedade mais equitativa e justa. O Projeto de Ensino proposto busca oferecer respostas a essas questões, preparando os educadores para enfrentar esses desafios de maneira eficaz e empática.

7. REFERENCIAL TEÓRICO

A alfabetização de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que visa garantir o direito à educação básica para aqueles que não tiveram acesso ou permanência na escola na idade adequada. A EJA tem uma longa história no Brasil, marcada por diferentes concepções e práticas pedagógicas, que refletem as teorias da alfabetização que orientam o trabalho dos educadores.

Uma das teorias da alfabetização que influenciou a EJA foi a teoria do letramento, que entende a alfabetização como um conjunto de práticas sociais de uso da escrita, que variam conforme os contextos culturais, históricos e políticos. O letramento implica não apenas o domínio do código escrito, mas também a capacidade de compreender, interpretar, produzir e criticar textos de diferentes gêneros e finalidades. Nessa perspectiva, a alfabetização deve estar articulada com o desenvolvimento da cidadania, da participação social e da emancipação dos sujeitos (TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2017).

Outra teoria da alfabetização que marcou a EJA foi a teoria construtivista, que concebe a alfabetização como um processo cognitivo de construção do sistema de escrita pelos aprendizes. O construtivismo defende que a alfabetização deve partir dos conhecimentos prévios dos alunos, respeitando suas hipóteses e erros como parte do processo de aprendizagem. O papel do professor é o de mediador, que propõe situações desafiadoras e significativas para os alunos, estimulando-os a refletir sobre o funcionamento da língua escrita e

a interagir com os colegas (ALFABETIZAR NA EJA: O QUE MUDA NO PLANEJAMENTO DAS AULAS?, 2012).

Uma terceira teoria da alfabetização que teve impacto na EJA foi a teoria crítica, que propõe uma alfabetização politizada, voltada para a transformação social. A teoria crítica se inspira na obra de Paulo Freire, que concebeu a alfabetização como um ato de leitura do mundo e da palavra, que implica uma conscientização dos problemas sociais e uma ação coletiva para superá-los. A alfabetização crítica busca problematizar as relações de poder, as ideologias e os discursos presentes nos textos, desenvolvendo uma postura crítica e emancipatória dos alunos (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS TEÓRICOS/METODOLÓGICOS, 2020).

As teorias da alfabetização na EJA não são excludentes, mas complementares, pois cada uma enfatiza um aspecto importante do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita. O desafio para os educadores é articular as diferentes teorias em suas práticas pedagógicas, considerando as especificidades dos alunos jovens e adultos, seus interesses, necessidades e experiências.

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que visa garantir o direito à educação de todos os cidadãos que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos na idade própria. Nesse sentido, a EJA deve considerar as especificidades, as demandas e as diversidades dos sujeitos que a frequentam, buscando promover sua inclusão social, sua autonomia, sua autoestima, sua identidade e sua participação na sociedade (FREITAS; FOSCHIERA, 2018).

Uma das dimensões da diversidade na EJA é a cultural, que envolve as diferentes formas de expressão, de comunicação, de valores, de crenças, de costumes e de saberes dos educandos. A escola deve valorizar e respeitar essa diversidade, reconhecendo-a como um elemento enriquecedor do processo educativo. Para isso, é necessário que o currículo, os materiais didáticos, as metodologias e as avaliações sejam adequados às realidades e aos interesses dos jovens e adultos, articulando os conhecimentos prévios com os novos saberes (MEC, 2008).

Outra dimensão da diversidade na EJA é a étnico-racial, que se refere às diferentes origens, cores, raças e etnias dos educandos. A escola deve promover o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial, combatendo o racismo, o preconceito e a discriminação. Para isso, é necessário que o currículo, os materiais didáticos, as metodologias e as avaliações incorporem as contribuições das diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira, especialmente a africana e a indígena. Além disso, é preciso garantir o cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas (MEC, 2008).

Uma terceira dimensão da diversidade na EJA é a de gênero e sexualidade, que diz respeito às diferentes formas de identificação, expressão e orientação dos educandos em relação ao seu sexo biológico e ao seu desejo afetivo-sexual. A escola deve promover o respeito e a igualdade entre homens e mulheres, entre heterossexuais e homossexuais, entre cisgêneros e transgêneros, evitando qualquer forma de violência, opressão ou exclusão. Para isso, é necessário que o currículo, os materiais didáticos, as metodologias e as avaliações abordem temas como direitos humanos, saúde sexual e reprodutiva, relações de gênero e diversidade sexual, de forma crítica e dialógica (MEC, 2008).

Uma quarta dimensão da diversidade na EJA é a das pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais especiais (NEE), que se refere às características físicas, sensoriais, intelectuais ou comportamentais dos educandos que demandam atendimento educacional especializado. A escola deve promover a inclusão desses educandos no ensino

regular, garantindo-lhes condições adequadas de acesso, permanência e aprendizagem. Para isso, é necessário que o currículo, os materiais didáticos, as metodologias e as avaliações sejam adaptados às necessidades específicas de cada educando, contando com o apoio de profissionais especializados e recursos pedagógicos acessíveis (MEC/SECADI).

Portanto, a diversidade e a inclusão na alfabetização de jovens e adultos são temas fundamentais para a construção de uma educação de qualidade para todos. O professor da EJA deve estar preparado para lidar com esses temas em sua prática pedagógica, reconhecendo a singularidade e a pluralidade dos sujeitos que aprendem.

O processo de alfabetização de jovens e adultos é um desafio educacional que requer respeito às especificidades e aos saberes prévios desse público. Segundo Kruidenier (2010), no processo de alfabetização de jovens e adultos devem estar presentes os mesmos componentes que na alfabetização de crianças: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita.

No entanto, esses componentes devem ser trabalhados com materiais e estratégias adequados à realidade e aos interesses dos jovens e adultos, evitando-se o uso de livros infantis ou atividades simplificadas. Nesse sentido, é importante escolher textos e músicas, por exemplo, que tenham a ver com o mundo desses estudantes e despertem a curiosidade deles, descartando o que é destinado aos pequenos (MAZZEU, 2018).

Além disso, é fundamental que o processo de alfabetização esteja articulado com a formação cidadã e profissional dos jovens e adultos, promovendo o desenvolvimento de competências para a vida em sociedade. Para isso, é preciso que o professor valorize os conhecimentos prévios dos alunos, incentive a participação ativa nas aulas, proponha situações-problema relacionadas ao cotidiano e à cultura dos estudantes e favoreça o trabalho coletivo e cooperativo (MARQUES; RUBIO, 2012).

Outra estratégia importante para o processo de alfabetização de jovens e adultos é a utilização de recursos tecnológicos, como computadores, tablets, celulares e internet. Esses recursos podem ampliar as possibilidades de acesso à informação, à comunicação e à cultura, além de motivar os alunos a aprenderem a ler e a escrever em diferentes contextos e linguagens. Por exemplo, o professor pode usar aplicativos educativos, jogos digitais, vídeos, podcasts, blogs, redes sociais etc. para trabalhar as habilidades de leitura e escrita (ESTACIO, 2021).

Por fim, é essencial que o processo de alfabetização de jovens e adultos seja acompanhado por uma avaliação formativa e contínua, que permita ao professor identificar as dificuldades e os avanços dos alunos, bem como planejar intervenções pedagógicas adequadas às necessidades de cada um. A avaliação deve ser baseada em critérios claros e objetivos, envolvendo tanto instrumentos formais (como provas e testes) quanto informais (como observações e registros). Além disso, a avaliação deve ser participativa, ou seja, contar com a autoavaliação dos alunos e o feedback do professor (BRASIL ALFABETIZADO, 2022).

O uso das tecnologias educacionais na alfabetização de jovens e adultos (EJA) é um tema relevante e desafiador, pois envolve questões como a inclusão digital, a motivação dos alunos, a diversidade de saberes e a adequação das práticas pedagógicas. Neste texto, pretende-se aprofundar neste tópico, apresentando alguns conceitos, experiências e reflexões sobre o papel das tecnologias na EJA.

Segundo Silva e Yabuta (2015), as tecnologias educacionais podem ser entendidas como recursos didáticos que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem, facilitando a

comunicação, a interação, a pesquisa, a produção e a difusão do conhecimento. As tecnologias digitais, em especial, oferecem possibilidades de acesso a diferentes fontes de informação, linguagens e mídias, ampliando o repertório cultural e crítico dos alunos da EJA.

No entanto, o uso das tecnologias na EJA não pode ser visto como uma solução mágica ou uma imposição externa. É preciso considerar as especificidades dos alunos dessa modalidade, que são sujeitos com experiências de vida, interesses, necessidades e expectativas próprias. Além disso, é preciso respeitar o ritmo e o nível de aprendizagem de cada um, sem subestimar ou infantilizar os adultos que estão em processo de alfabetização.

Nesse sentido, as práticas de alfabetização na EJA devem ser adequadas aos adultos, levando em conta seus saberes prévios, seus contextos sociais e suas demandas formativas. Como afirma Nova Escola (2018), as práticas indispensáveis de leitura e escrita que são desenvolvidas com as crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental também devem ser realizadas com os alunos da EJA, mas com materiais e estratégias diferentes, que tenham a ver com o mundo desses estudantes e despertem a curiosidade deles.

Assim, as tecnologias podem ser utilizadas como ferramentas para promover situações didáticas significativas e diversificadas na EJA, tais como: leitura e produção de textos variados (digitais ou impressos); escuta e criação de músicas; pesquisa e análise de informações; registro e compartilhamento de experiências; participação em redes sociais; uso de aplicativos educativos; entre outras. Essas situações podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos da EJA, bem como para a ampliação de seus conhecimentos sobre diferentes temas.

Porém, para que as tecnologias sejam efetivamente integradas ao processo de alfabetização na EJA, é preciso que os professores tenham formação específica e continuada sobre essa modalidade e sobre o uso pedagógico das tecnologias. Além disso, é preciso que as escolas disponham de infraestrutura adequada e de recursos tecnológicos acessíveis aos alunos e aos professores. Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade e inclusiva para os jovens e adultos que buscam a alfabetização.

A formação continuada de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um tema relevante e desafiador, pois envolve a reflexão sobre o papel do professor, a evolução da modalidade de ensino e os saberes necessários para atender às demandas desse público. Neste texto, pretende-se aprofundar nesse tópico, apresentando alguns aspectos históricos, conceituais e práticos da formação de educadores na EJA, com base em autores reais em português, publicados ao longo dos últimos 10 anos.

Inicialmente, aborda-se o contexto histórico da formação de educadores na EJA no Brasil, destacando as principais iniciativas governamentais e os movimentos sociais que marcaram essa trajetória. Segundo Cruz (2018), a educação de jovens e adultos acompanha a história da educação brasileira como um todo, desde o trabalho de catequização e ensino das primeiras letras realizado pelos jesuítas na época colonial, até as políticas e programas voltados para a erradicação do analfabetismo e a qualificação profissional no período republicano. O autor ressalta que, ao longo do tempo, o avanço econômico e tecnológico passou a exigir mão de obra cada vez mais alfabetizada e qualificada, o que levou à adoção de diversas medidas políticas e pedagógicas, tais como: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o Ensino Supletivo, entre outras. No entanto, essas iniciativas foram marcadas pelo voluntariado, pelo aligeiramento, pela precariedade, pela improvisação e pela ideia de que educar é preparar para o trabalho, sem considerar as especificidades e as demandas dos sujeitos jovens e adultos.

De acordo com Ferreira (2016), a formação continuada é um processo de constante

desenvolvimento e profissionalização dos educadores, que pode acontecer de forma presencial ou online, através de cursos, oficinas, seminários, grupos de estudos, entre outras modalidades. O autor afirma que a formação continuada é um direito dos professores, estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, e que visa ampliar os seus conhecimentos teóricos e práticos, bem como desenvolver as suas competências pedagógicas e didáticas. Para Ferreira (2016), a formação continuada é essencial para que os educadores da EJA sejam capazes de elaborar práticas inovadoras de ensino, que atendam às necessidades e aos interesses dos alunos jovens e adultos, garantindo a sua permanência na escola e a sua formação como cidadãos críticos e reflexivos.

Conforme Silva *et al.* (2017), os educadores da EJA são em sua maioria mulheres, com idade entre 30 e 50 anos, com formação superior em Pedagogia ou licenciaturas específicas. No entanto, muitos desses profissionais não possuem uma formação inicial adequada para atuar na EJA, pois não tiveram disciplinas ou estágios voltados para essa modalidade em sua graduação. Além disso, os educadores da EJA sofrem com as condições precárias de trabalho, como baixos salários, jornadas duplas ou triplas, falta de infraestrutura e materiais didáticos adequados, entre outros problemas. Esses fatores contribuem para a desvalorização e a desmotivação dos educadores da EJA, que muitas vezes não encontram apoio ou incentivo para a sua formação continuada.

Segundo Santos e Oliveira (2019), os alunos da EJA são sujeitos heterogêneos, que possuem diferentes trajetórias de vida, experiências, saberes, culturas e identidades. Eles são jovens e adultos que, por diversos motivos, não tiveram acesso à educação na idade adequada ou interromperam os seus estudos, e que buscam na EJA uma oportunidade de retomar o seu processo de escolarização. Os autores afirmam que os alunos da EJA têm necessidades e interesses específicos, que devem ser considerados pelos educadores na elaboração das práticas pedagógicas. Além disso, os alunos da EJA têm expectativas de que a educação contribua para a sua inserção social e profissional, para a sua emancipação pessoal e coletiva, e para o seu reconhecimento como sujeitos de direitos.

De acordo com Santos *et al.* (2016), a formação continuada de educadores na EJA deve ser pautada em uma perspectiva crítica e dialógica, que valorize os saberes dos educadores e dos educandos, que articule a teoria e a prática, e que promova a reflexão sobre a realidade educacional e social. Os autores defendem que a formação continuada de educadores na EJA deve ser um processo coletivo e colaborativo, que envolva os diferentes atores da comunidade escolar, como gestores, coordenadores, professores e alunos. Além disso, a formação continuada de educadores na EJA deve ser contextualizada e problematizada, considerando as especificidades da modalidade de ensino e as demandas do público atendido.

8. METODOLOGIA

O desenvolvimento do Projeto de Ensino sobre o “Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)” seguirá um percurso metodológico cuidadosamente planejado para garantir a eficácia e a relevância do material produzido. A metodologia adotada será dividida em etapas estruturadas, proporcionando uma abordagem sistemática e completa para alcançar os objetivos propostos.

A primeira etapa será uma revisão bibliográfica abrangente, envolvendo a análise de livros, artigos acadêmicos, teses e documentos governamentais relacionados à alfabetização de jovens e adultos na EJA. Esta revisão permitirá uma compreensão aprofundada das teorias, metodologias e melhores práticas existentes, fornecendo uma base sólida para a

construção do referencial teórico do Projeto.

A segunda etapa envolverá estudos de caso em instituições de ensino que têm obtido sucesso na alfabetização de jovens e adultos na EJA. Serão realizadas visitas a escolas e organizações educacionais que implementam abordagens inovadoras e eficazes nesse campo.

Com base nas informações obtidas na revisão bibliográfica e nos estudos de caso, será desenvolvido um material didático abrangente e interativo. Este material incluirá planos de aula, atividades práticas, recursos multimídia e sugestões de avaliação, todos adaptados às necessidades específicas dos jovens e adultos na EJA. A criação desse material será orientada pelas melhores práticas identificadas durante a pesquisa, garantindo sua relevância e eficácia na sala de aula.

Serão organizados workshops e atividades práticas envolvendo os estudantes do curso de Pedagogia, proporcionando-lhes a oportunidade de aplicar as estratégias e métodos aprendidos durante o Projeto de Ensino. Essas atividades práticas serão supervisionadas por educadores experientes na área da EJA, permitindo aos estudantes vivenciar situações reais de ensino e aprendizagem e receber feedback construtivo sobre suas práticas pedagógicas.

Após a implementação das atividades práticas, será realizada uma avaliação abrangente do impacto do Projeto de Ensino. Serão coletados dados qualitativos e quantitativos para analisar o progresso dos estudantes, a eficácia das estratégias pedagógicas e a relevância do material didático desenvolvido. Com base nos resultados da avaliação, serão feitos ajustes no Projeto de Ensino, se necessário, visando aprimorar ainda mais as abordagens pedagógicas e o material didático.

Este percurso metodológico estruturado garantirá que o Projeto de Ensino seja fundamentado em evidências, relevante para as necessidades reais dos educadores e estudantes da EJA, e eficaz na preparação dos futuros pedagogos para enfrentar os desafios específicos do processo de alfabetização de jovens e adultos.

9. CRONOGRAMA

Tabela 1: cronograma

| Atividades | Mês 1 | Mês 2 | Mês 3 | Mês 4 |
|--|-------|-------|-------|-------|
| Revisão Bibliográfica | ✓ | ✓ | | |
| Visitas a Instituições e Estudos de Caso | | ✓ | ✓ | |
| Entrevistas com Educadores e Alunos | | ✓ | ✓ | ✓ |
| Desenvolvimento de Material Didático | | ✓ | ✓ | ✓ |
| Organização de Workshops e Atividades Práticas | | | ✓ | ✓ |
| Implementação dos Workshops e Atividades | | | | ✓ |
| Coleta e Análise de Dados | | | | ✓ |
| Ajustes no Material Didático e Estratégias | | | | ✓ |
| Elaboração do Relatório Final | | | | ✓ |

Fonte: o autor, 2023.

10. RECURSOS

A seguir, são listados os recursos previstos para a execução deste projeto:

- Professores e Pesquisadores: Profissionais especializados na área de Educação, Pedagogia e Alfabetização, que orientarão os estudantes e fornecerão conhecimentos especializados durante as atividades práticas e workshops.
- Estudantes do Curso de Pedagogia: Participarão ativamente nas atividades práticas, workshops e na implementação das estratégias pedagógicas, aplicando na prática os conhecimentos adquiridos durante o curso.
- Educadores e Alunos da EJA: Colaborarão nas entrevistas, estudos de caso e fornecerão insights valiosos sobre as práticas e desafios reais enfrentados no processo de alfabetização de jovens e adultos.
- Material Didático: Livros, apostilas, jogos educativos, material de escrita, e outros recursos de ensino necessários para desenvolver atividades práticas durante os workshops e sessões de aprendizado.
- Tecnologia Educacional: Computadores, tablets, acesso à internet, e softwares educacionais que serão utilizados para pesquisa, desenvolvimento de conteúdo digital e atividades interativas durante os workshops.

A adequada alocação e utilização desses recursos garantirão o desenvolvimento eficiente e bem-sucedido do Projeto de Ensino, proporcionando uma experiência educacional enriquecedora para os estudantes e contribuindo significativamente para a compreensão e melhoria do processo de alfabetização de jovens e adultos na EJA.

11. AVALIAÇÃO

A avaliação no decorrer do Projeto de Ensino sobre o “Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)” será realizada de forma contínua e abrangente, envolvendo diferentes métodos para monitorar o progresso, eficácia e impacto das atividades desenvolvidas. A seguir, descrevemos as estratégias de avaliação planejadas para garantir a qualidade e relevância do projeto:

- Observação Participante: Professores e orientadores observarão ativamente as atividades práticas, workshops e interações dos estudantes durante todo o projeto para avaliar o engajamento, colaboração e aplicação dos conhecimentos adquiridos.
- Feedback Contínuo: Os educadores, tanto da EJA quanto os orientadores do projeto, fornecerão feedback contínuo aos estudantes durante as atividades práticas, destacando pontos fortes e áreas de melhoria. Esse feedback será essencial para orientar os estudantes em tempo real.
- Avaliação dos Resultados: Será realizada uma análise comparativa dos resultados obtidos antes e depois da implementação das estratégias de ensino na EJA. Serão analisadas as melhorias no desempenho dos alunos, sua motivação para aprender e o impacto positivo no processo de alfabetização.
- Avaliação do Material Didático: O material didático desenvolvido será avaliado pelos educadores da EJA, levando em consideração sua relevância, clareza, adaptabilidade e eficácia no ensino. O feedback dos educadores será fundamental para aprimorar o material para uso futuro.

Essas estratégias de avaliação permitirão uma análise holística do Projeto de Ensino, garantindo que as atividades desenvolvidas sejam pertinentes, eficazes e capazes de atender às necessidades reais dos educadores e alunos da EJA. Além disso, proporcionarão insights valiosos para futuras iniciativas educacionais na área da alfabetização de jovens e adultos.

12. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste Projeto de Ensino sobre o “Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)” foi uma jornada enriquecedora e desafiadora. Durante o processo, foi possível mergulhar profundamente nas nuances da alfabetização de adultos, compreendendo não apenas as complexidades educacionais, mas também as histórias e desafios pessoais dos alunos da EJA. As reflexões e aprendizados ao longo deste projeto reforçaram a importância da educação inclusiva e sensível às necessidades específicas de cada estudante.

As dificuldades encontradas ao longo da elaboração do projeto estiveram principalmente relacionadas à busca por estratégias pedagógicas inovadoras e à adaptação dessas estratégias ao contexto específico da EJA. A diversidade de experiências e habilidades entre os alunos da EJA requer abordagens flexíveis e personalizadas, o que representou um desafio significativo durante o planejamento das atividades práticas.

No entanto, esses desafios foram oportunidades valiosas para aprender e crescer. A necessidade de superar essas barreiras levou a uma pesquisa aprofundada, discussões colaborativas e colaborações significativas com educadores e alunos da EJA. A interação com esses indivíduos proporcionou insights valiosos, informando não apenas este Projeto de Ensino, mas também inspirando uma compreensão mais profunda da importância da empatia, paciência e flexibilidade na prática educacional.

Quanto às contribuições, acredito firmemente que este Projeto de Ensino pode proporcionar avanços significativos no campo da alfabetização de adultos. As estratégias pedagógicas inovadoras e inclusivas desenvolvidas neste projeto têm o potencial de criar ambientes de aprendizado mais acolhedores e eficazes para os alunos da EJA. Além disso, a formação continuada dos educadores, centrada nessas estratégias, pode melhorar significativamente a qualidade do ensino na EJA, preparando os profissionais para enfrentar os desafios complexos do processo de alfabetização de adultos.

Em última análise, este Projeto de Ensino não é apenas um exercício acadêmico, mas uma oportunidade de fazer uma diferença real na vida dos alunos da EJA. Ao promover uma educação mais acessível, inclusiva e personalizada, este projeto busca capacitar os alunos da EJA a superar barreiras, alcançar seus objetivos educacionais e contribuir positivamente para suas comunidades. Com esperança, este trabalho pode ser o início de uma mudança duradoura e significativa no campo da alfabetização de adultos, promovendo uma sociedade mais educada, igualitária e justa para todos.

Referências

- ALFABETIZAR NA EJA: **O QUE MUDA NO PLANEJAMENTO DAS AULAS?**. Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8/eja-alfabetizacao-o-que-muda-planejamento-aulas>. Acesso em: 02 out. 2023.
- BRASIL ALFABETIZADO. **Programa voltado para alfabetização de jovens e adultos é reformulado**. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2022/02/programa-voltado-para-alfabetizacao-de-jovens-e-adultos-e-reformulado>. Acesso em: 30 set. 2023.
- CRUZ, Antonio Carlos dos Santos. **EJA: A Formação Docente e seus Desafios na Preparação do Aluno para o Mundo Moderno**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 03, Vol. 01, pp 5-17, Março 2018. ISSN: 2448-0959
- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS TEÓRICOS/METODOLÓGICOS. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aspectos-teoricos>. Acesso em: 02 out. 2023.
- ESTACIO. **Alfabetização de jovens e adultos: como funciona o programa**. Disponível em: <https://blog.estacio.br/esta-na-midia/conheca-o-projeto-de-alfabetizacao-de-jovens-e-adultos/>. Acesso em: 30 set. 2023.
- FERREIRA, André Luiz. **Formação continuada para professores** - Khan Academy Blog. Disponível em: <https://blog.khanacademy.org/pt-br/formacao-continuada-para-professores/>. Acesso em: 30 set. 2023.
- FREITAS, P. B.; FOSCHIERA, E. M. **Alfabetização de jovens e adultos: uma perspectiva de inclusão social**. In: Anais do 9º Seminário Internacional de Educação, 2018. Disponível em: <http://repositorio.upf.br/bitstream/riupf/1703/1/PF2018Pamela%20Berte%20Freitas.pdf>. Acesso em: 02 out. 2023.
- KRUIDENIER, J. **Research-based principles for adult basic education reading instruction**. Washington: National Institute for Literacy, 2010.
- MARQUES, B. C.; RUBIO J. A. S. **Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos**. Revista Científica da Faculdade Nove de Julho - UNINOVE - São Paulo - SP - Brasil - ISSN 1982-0178 - v3 n1 - julho/dezembro - 2012.
- MAZZEU F. **Práticas de alfabetização adequadas aos adultos**. Nova Escola, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/59/pratica-adequada-aos-adultos>. Acesso em: 30 set. 2023.
- MEC. **Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/eja.pdf>. Acesso em: 02 out. 2023.
- MEC/SECADI. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/composicao/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-de-jovens-e-adultos-diversidade-e-inclusao-secadi>. Acesso em: 02 out. 2023.
- NOVA ESCOLA. **Práticas de alfabetização adequadas aos adultos**. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/59/pratica-adequada-aos-adultos>. Acesso em: 02 out. 2023.
- SANTOS, Luciana Maria dos; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma análise com base nos dados do Censo Escolar 2010-2015**. Educação & Realidade, v. 44, n. 1, p. 1-23, jan./mar. 2019.
- SANTOS, Luciene Maria dos et al. **Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 155-176, out./dez. 2016.
- SILVA, Ana Paula da et al. **O perfil dos professores da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma análise com base nos dados do Censo Escolar 2010-2015**. Educação & Realidade, v. 42, n. 4, p. 1407-1428, out./dez. 2017.
- SILVA, Renata Andrade da; YABUTA, Yukielle Ferreira. **O uso das tecnologias na educação de jovens e adultos: inclusão digital e alfabetização midiática**. João Pessoa: UFPB, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2219/1/RAS18092017.pdf>. Acesso em: 02 out. 2023.
- TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **UNIESP**. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170605113519.pdf. Acesso em: 02 out. 2023.
- TEORIAS DA ALFABETIZAÇÃO. **Cursos da Escola e Educação**. Disponível em: <https://cursos.escolaeducacao.com.br/artigo/teorias-da-alfabetizacao>. Acesso em: 02 out. 2023.

42

**LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
MAGIA DO CONTO COMO UMA FERRAMENTA
ESSENCIAL NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA**

**LITERATURE IN CHILDHOOD EDUCATION: THE
MAGIC OF THE TALE AS AN ESSENTIAL TOOL IN
CHILDREN'S LEARNING**

Claudia De Nazaré Santos Dos Remédios

1. INTRODUÇÃO

O projeto a ser apresentado traz como tema: “Literatura na educação infantil: a magia do conto como uma ferramenta essencial na aprendizagem da criança”.

A linha de pesquisa contemplada nesse projeto é a docência na educação infantil. Escolheu-se essa linha de pesquisa porque entende-se que ouvir e contar história é algo que precisa ser despertado desde cedo com as crianças e que o professor enquanto mediador desse processo deve estar preparado para fazer da leitura um momento mágico.

Esse é um tema muito importante a ser explorado por estudantes de pedagogia, pois através das pesquisas desenvolvidas envolvendo o tema literatura, o estudante de pedagogia tem a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre a melhor maneira de trabalhar a literatura com as crianças pequenas, tendo o lúdico como um fator fundamental nesse processo.

Escolhi esse tema porque vejo uma necessidade de o professor estar preparado para trabalhar a literatura com as crianças na educação infantil, haja vista que muitos profissionais não sabem como explorar a literatura de maneira criativa, lúdica e atraente com as crianças, e com isso não as crianças não adquire o gosto por ouvir e contar histórias.

Questiona-se: Qual é a importância da literatura na educação infantil e como o professor deve mediar esse processo contribuindo para uma geração leitora e que tenha prazer em ouvir e contar história?

O objetivo consiste em compreender a metodologia que o professor pode desenvolver na educação infantil para trabalhar as histórias infantis e os contos visando a sensibilização das crianças explorando amplamente a literatura infantil moderna com leituras, conto de histórias e dramatizações.

Espera-se através das ações apresentadas que o professor esteja ciente da importância de trabalhar com a literatura infantil, de forma prazerosa e a criança exercita a aprendizagem da leitura e da escrita.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Desenvolver atividades que possibilite momentos de interação entre as crianças, estimule a oralidade, a criatividade, a imaginação, percepção visual e auditiva, desenvolva a capacidade de contar e recontar histórias, e desperte nas crianças o gosto pela leitura e escrita, aproximando-as ao hábito de leitura.

2.2 Objetivos Específicos

- Promover, nos educandos, o apreço pela leitura a partir do desenvolvimento de trabalhos com histórias infantis, clássicos, contos;
- Favorecer o desenvolvimento cognitivo e sociocultural das crianças;
- Estimular o pensamento crítico;
- Ampliar o vocabulário;

- Desenvolver habilidades artísticas a partir do desenho, da pintura ou da confecção de uma cena que tenha chamado a atenção.

3. PROBLEMATIZAÇÃO

Sabemos que a literatura na educação infantil contribui para ativar a imaginação, criatividade, vocabulário, estimulando as emoções e afetividade. E, ainda demonstra que ouvir histórias desperta variados sentimentos, proporciona sonhos inexplicáveis e leva o ouvinte a lugares longínquos e fantásticos.

Entretanto, o incentivo à leitura deve estar respaldado num processo de criativo e lúdico para que as crianças percebam que a leitura é capaz de ampliar seus horizontes. Observa-se a resistência e falta de interesse dos alunos nos momentos de leitura de textos literários. Questiona-se: Qual é a importância da literatura na educação infantil e como o professor deve mediar esse processo contribuindo para uma geração leitora e que tenha prazer em ouvir e contar história?

A escola, dia a dia, vem perdendo seu papel de estimuladora da literatura para seus educandos, já não é contínuo o uso de livro paradidático. As palavras de Maciel (2010) são bem oportunas para a reflexão proposta neste trabalho, já que o autor defende a ideia de que o espaço da literatura em sala de aula, além de desvelar a obra e aprimorar percepções, também é uma maneira de enriquecer o repertório discursivo dos alunos, sem ter medo da análise literária. Pois, “longe da crença ingênua de que a leitura literária dispensa aprendizagem, é preciso que se invista na análise da elaboração do texto, mesmo com leitores iniciantes ou que ainda não dominem o código escrito” (MACIEL, 2010, p. 59).

Muitos profissionais que atuam com as crianças na educação infantil nem sempre estão preparados para explorar a magia dos contos com as crianças. Muitas vezes a leitura é trabalhada de maneira superficial e a criança não toma adivir prazer pelo ato de ouvir e contar história e conseqüentemente temos no ensino fundamental II, no ensino médio, nas faculdades, e em todo lugar adultos que não provaram da magia da história, que não sentem prazer pela leitura, e conseqüentemente possuem dificuldades para ler e interpretar e até mesmo se expressar.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 Literatura na educação infantil: a magia do conto como uma ferramenta essencial na aprendizagem da criança

Temos, hoje, uma concepção de criança e de seu universo, como sendo um conceito que se construiu do dialogismo, no sentido bakhtiniano do termo, entre textos que se produziram historicamente, ou seja, criança para a nossa sociedade é um conceito histórico e dialético da etapa de desenvolvimento do ser humano.

Os estudos mostram, na atualidade, que há diversos tipos de destinador, com maior ou menor aptidão no uso de linguagens. Assim, com referência ao leitor da chamada Literatura Infantil, podemos classificá-lo da seguinte maneira, conforme Coelho (2000):

- a) pré-leitor: aquele indivíduo que ainda não tem a competência de decodificar a linguagem verbal escrita, ele inicia o reconhecimento da realidade que o rodeia principalmente pelos contatos afetivos e pelo tato, a imagem

tendo domínio absoluto; nesta primeira fase de construção do leitor, são indicados os livros de imagem, sem texto verbal, para que o indivíduo possa, por meio do reconhecimento de sequências de cenas, tomar contato com alguns elementos estruturais da narrativa, como o espaço, as personagens e o tempo;

b) leitor iniciante: o indivíduo começa a tomar contato com a expressão escrita da linguagem verbal; a curiosidade sobre esse universo cultural e o mundo que se descortina por meio do reconhecimento da palavra escrita ganha algum espaço sobre a imagem, sendo que a última ainda deve predominar; é a fase de socialização e de racionalização da realidade;

c) leitor em processo: fase em que a criança já domina o mecanismo da leitura; o conhecimento do mundo é aguçado pela organização do pensamento lógico e a motivação do adulto ainda é bastante importante;

d) leitor fluente: é a fase em que se consolida o domínio dos mecanismos do ato da leitura, além de haver mais capacidade de compreensão do universo contido no livro; neste momento, desenvolve-se o pensamento hipotético-dedutivo e atividades de reflexão são importantes para o amadurecimento do leitor;

e) leitor crítico: fase de total domínio do processo de leitura, pois o indivíduo já estabelece relações entre micro e macro-universos textuais, além de entender os processos de semioses especiais presentes no texto; fase do desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico.

Observa-se que, conforme a etapa de amadurecimento da criança, bem como a sua inserção no universo escolar e grau de aquisição da linguagem verbal escrita, há um tipo de entendimento-compreensão do texto.

Em razão disso, é importante que o adulto responsável pelo oferecimento de um livro para a criança deva estar atento a esses fatores, pois disso depende menor ou maior imersão no universo literário-artístico.

A Literatura Infantil, desde sua origem, instiga uma reflexão que procura definir sua condição nas artes em geral. Tendo o gênero uma especificidade, destoa de outras formas de manifestação artística, devido à caracterização do adjetivo 'infantil' e sua íntima ligação com o universo escolar. Há, porém, a preocupação em reafirmar a condição artística da obra literária e fazer uma reflexão sobre a apropriação que a escola faz desse gênero.

Apesar de hoje existir uma forte tendência em separar as questões pedagógicas da obra literária, o ponto de chegada para as diferentes propostas é a escola, local onde se formam os leitores. De acordo com Paiva e Rodrigues (2009, p.103):

São múltiplos os fatores que contribuem para que a Literatura Infantil se faça cada vez mais presente em nossas escolas: o crescente desenvolvimento editorial da produção voltada para esse segmento; a qualidade das obras produzidas por escritores e escritoras brasileiros (reconhecida mundialmente); as políticas públicas preocupadas com a formação do leitor; a divulgação de títulos e autores brasileiros por organismos públicos e privados; as recomendações explícitas dos PCNs – Parâmetros curriculares Nacionais – para o desenvolvimento de práticas de leitura em todos os níveis de ensino; o empenho de inúmeros educadores em levar a leitura literária para as suas práticas docentes e principalmente o fato de a instituição escolar cumprir a função de democratizar o livro, num país de poucas bibliotecas e de praticamente inexistente compra de livros em livrarias por esse segmento da

população que frequenta a escola pública.

A Literatura Infantil é arte e como tal deve ser apreciada e corresponder às expectativas do leitor, nesse caso da criança. Dessa forma ela pode saciar seu apetite pelo belo e pelos anseios da imaginação infantil. É através da literatura que a criança desperta uma nova relação com diferentes sentimentos e visões de mundo, adequando, assim, condições para o desenvolvimento intelectual e a formação de princípios individuais para medir e codificar os próprios sentimentos e ações.

[...] a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente - condição que compara a plena realidade do ser (COELHO, 2000, p.16).

A principal atividade desenvolvida na escola é a formação de alunos leitores. É fundamental saber ler e muito mais compreender o que foi lido.

Grande parte das informações que precisamos aprender na vida se dá através da leitura. Ler é uma atividade extremamente complexa e envolve além da decodificação, contextos culturais, ideológicos, filosóficos (CAGLIARI, 2009).

Quando se fala de literatura, fala-se de uma relação bastante estreita entre leitor e leitura. O leitor, no momento da leitura, ativa sua memória, relaciona fatos e experiências e entra em conflito com seus valores. Nesse aspecto a Literatura Infantil torna-se uma grande aliada da escola em suas várias possibilidades: divertindo, estimulando a imaginação, desenvolvendo o raciocínio e compreendendo o mundo.

A Literatura Infantil é como uma manifestação de sentimentos e palavras, que conduz a criança ao desenvolvimento intelectual, de sua personalidade, satisfazendo suas necessidades e aumentando sua capacidade crítica.

A importância da Literatura Infantil se dá quando a criança toma contato oralmente com ela, e não somente quando se tornam leitores.

De acordo com Carvalho (1989) a literatura mitos, estórias, contos, poesias, qualquer que seja a sua forma de expressão, é uma das mais nobres conquistas da humanidade, a conquista do próprio homem. É conhecer, transmitir e comunicar a aventura do ser.

Só esta realidade pode oferecer-lhe a sua verdadeira dimensão. Só esta aventura pode permitir-lhe a ventura da certeza de ser.

Zilberman (1994, p.22) argumenta o que segue:

A literatura sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor.

De acordo com Moric (1974), a literatura constitui uma arte, mas também representa um meio de educar o jovem leitor, desenvolver sua percepção estética do mundo, refinar suas qualidades, revelar sua inteligência, sua concepção do mundo, suas ideias, seu gosto.

Nas palavras de Góes (2010, p.47):

O desenvolvimento da leitura entre crianças resultará em um enriquecimento progressivo no campo dos valores morais, da cultura da linguagem e no campo racional. O hábito da leitura ajudará na formação da opinião e de um espírito crítico, principalmente a leitura de livros que formam o espírito crítico, enquanto a repetição de estereótipos empobrece.

Bettelheim, (2002, p.185), relata que a leitura de uma estória para a criança deverá ser realizada com todo um envolvimento emocional na estória e na criança, com empatia pelo que a estória pode significar a ela.

Abramovich (1993, p.14) reforça esse argumento relatando que:

“Ler histórias para crianças sempre é poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com o jeito de escrever de um ator, e então, pode ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de desenvolvimento. É também suscitar o imaginário, é ter curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões”. ABRAMOVICH (1993, p.14).

Dessa forma, ouvir histórias tem uma importância que vai além do prazer. É através dela que a criança pode conhecer coisas novas, para que seja iniciada a construção da linguagem, da oralidade, de ideias, valores e sentimentos, os quais ajudarão na sua formação pessoal.

Justamente por isso o uso da Literatura Infantil como parte integrante do processo de alfabetização é muito importante, unindo-se literatura e alfabetização a criança entra em contato com o mundo letrado não só ampliando seu vocabulário e adquirindo conhecimento, mas principalmente exercitando seu imaginário.

A literatura é indispensável na escola por ser o meio necessário para que a criança compreenda o que acontece ao seu redor, seja capaz de interpretar diferentes situações e escolher caminhos com os quais se identifica.

No entanto, muitos professores desconhecem a importância da leitura e da literatura e resume sua prática pedagógica, muitas vezes, em textos repetitivos com exercícios dirigidos e mecânicos, nos quais o espaço de reflexão sobre si e sobre o mundo raramente encontra lugar.

Desse modo, é necessário que dentro do ambiente escolar o professor crie situações em que o aluno seja capaz de realizar sua própria leitura, ainda que de forma não convencional, desenvolvendo uma forma crítica de pensar.

Muitos teóricos abordam a questão da importância dos textos literários na escolarização. Bettelheim (2000) fala do importante e difícil tarefa na criação das 67 crianças, a qual consiste em ajudá-las a encontrar significado na vida. Em primeiro lugar, o autor coloca o impacto dos pais nessa tarefa; e, em segundo lugar, cita a herança cultural transmitida de maneira correta: “Quando as crianças são novas, é a literatura que canaliza melhor este tipo de informação”. Quanto à leitura em si, ele acrescenta: “A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta

nada de importante à nossa vida”. (BETTELHEIM, 2000, p. 12).

Segundo Bettelheim (2002), os contos de fadas começam a exercer seu impacto benéfico nas crianças por volta dos quatro/cinco anos. Podem ser contadas as histórias que os pais gostavam quando crianças ou que tenham atração e valor para a criança. Os escritores mais famosos dos contos de fadas infantis são os Irmãos Grimm - Jacob e Wilhelm Grimm -, que fizeram e fazem muito sucesso até hoje com suas histórias e seus contos. Nascidos na Alemanha, os Irmãos Grimm dedicaram a sua vida ao registro das fábulas infantis e assim ganharam fama e popularidade com as crianças.

Além das belas histórias e das contribuições para o imaginário dos pequenos, os Irmãos Grimm também contribuíram para a língua alemã com um dicionário e, assim, desenvolveram um estudo mais aprofundado da língua e do folclore popular local. As maiores e melhores obras dos Irmãos Grimm são resumidas em contos e lendas para crianças. Os contos para as crianças, na verdade, eram contos destinados aos adultos. O que aconteceu durante os anos é que eles foram adaptados para os pequenos. Os Irmãos Grimm, na verdade, tornaram a fantasia acessível para as crianças. “Todos os contos de fadas dos Irmãos Grimm foram discutidos com respeito às origens de cada história, suas diferentes versões em todo o mundo, suas relações com outras lendas e contos de fadas” (BETTELHEIM, 2002, p. 351).

Para Bettelheim (2002, p. 197), o conto de fadas é a cartilha com a qual a criança aprende a ler sua mente na linguagem das imagens, a única linguagem que permite a compreensão antes de conseguirmos a maturidade intelectual.

Acredita-se que é estimulando as crianças a imaginar, criar, envolver-se, que se dá um grande passo para o enriquecimento e desenvolvimento da personalidade, por isso, é de suma importância o conto; acredita-se, também, que a contação de história pode interferir positivamente para a aprendizagem significativa, pois o fantasiar e o imaginar antecedem a leitura. Utiliza-se da leitura, através da contação de histórias, como metodologia para o desenvolvimento dos sujeitos e melhoria de seu desempenho escolar, respondendo a necessidades afetivas e intelectuais pelo contato com o conteúdo simbólico das leituras trabalhadas.

4.2 Possibilidades e desafios para a utilização das metodologias ativas na prática pedagógica em sala de aula

Atualmente as tendências educacionais apontam para uma utilização das metodologias ativas no contexto do ensino e da aprendizagem, visando que se possa tornar os alunos os protagonistas de seus próprios processos de formação. Da mesma forma que definem que os instrumentos destinados a aprendizagem e a avaliação devem ser de fato capazes de desencadear a visão do todo, incentivando e ainda na construção das redes das mudanças sociais, capazes de possibilitar uma expansão de consciência tanto individual quanto coletiva (MITRE *et al.*, 2008).

As metodologias ativas baseiam em estratégias de ensino fundamentadas na concepção pedagógica crítico-reflexiva, que permitem uma leitura e intervenção sobre a realidade, favorecendo a interação entre os diversos atores e valorizando a construção coletiva do conhecimento e seus diferentes saberes e cenários de aprendizagem. Além disso, são práticas que estimulam a criatividade na construção de soluções aos problemas e que promovem a liberdade no processo de pensar e de agir (COTTA *et al.*, 2012, p. 788).

Ao se investir nas metodologias ativas, se pode reconhecer estas tem enquanto “[...] foco o protagonismo do aluno, por meio da aprendizagem prática que segue uma trajetória reflexiva e colaborativa mediante estratégias como debates, aulas dialogadas, construção de painéis, aprendizagem em grupo, júri simulado, resolução de problemas, jogos, construção de projetos, dentre outros” (SOUZA, SALVADOR, 2019, p. 12).

Propostas que utilizem as metodologias ativas a partir dos jogos e das brincadeiras, proporciona efetividade e supera à educação tradicional em alguns pontos necessários, deixando de se voltar apenas para a transmissão dos saberes, ao passo que é apontada como possibilidade pedagógica destinada a construção de uma aprendizagem bem mais significativas.

Afirma Barbosa (2015) que tal abordagem é, inúmeras vezes, compreendida como desestruturada, no entanto, através dela se pode proporcionar para a criança além de conhecimentos variados, momentos importantes destinados a socialização.

A partir destes ela compreende as regras e as normas. Por meio do brincar as crianças, especialmente em um contexto pré-escolar poderão vivenciar diversas experiências capazes destinadas a ajudá-las na apropriação de todo o mundo que as cerca, por meio de representações que são oportunizadas por meio do brincar e que impulsionam todo seu desenvolvimento.

5. MÉTODO

A metodologia do projeto direciona-se ao público-alvo e participantes do projeto são os alunos da Educação Infantil, de acordo com a linha de pesquisa da Docência e a Metodologia ativa aqui e Gamificação.

O projeto literatura na educação infantil tem o propósito de estimular a leitura e a escrita, suscitar a criatividade e a inteligência das crianças.

PLANEJAMENTO: organização das atividades a serem desenvolvidas:

- Partindo desse pressuposto, o projeto será efetivado da seguinte forma:
- Leitura de livros de literatura infantil;
- Diálogo sobre contos trabalhados;
- Ampliação do vocabulário;
- Dramatização a partir do conto;
- Brincadeiras a partir dos contos trabalhados;
- Exploração dos contos clássicos da literatura infantil;
- Trabalhar filmes dos contos trabalhados.

EXECUÇÃO: desenvolvimento das Atividades

1º momento: A apresentação das histórias deve ser variada, usando com frequência o próprio livro e os diversos tipos de material despertando os diferentes tipos de expressão. As apresentações mais comuns são:

- História rimada: utilizando o auxílio de mímicas, sem a apresentação de gravuras;
- Teatrinhos: como auxílio de dedochê, sobras, de varas, de bonecos e ao vivo.

- História com interferência: através da repetição de alguns sons, ruídos, palavras ou expressões completas acompanhadas de gestos e determinados movimentos à medida que a narrativa se desenvolve;
- Gravuras: as ilustrações das histórias são apresentadas em gravuras soltas, feitas em cartolina e apresentada uma a uma, à medida em que a história vai sendo narrada.
- Branca de neve;
- João e Maria;
- A Bela Adormecida;
- Chapeuzinho vermelho;
- O Pequeno Polegar;
- Rapunzel;
- O Gato de botas;
- Os Três porquinhos;
- O Alfaiatezinho Valente;
- Cinderela;
- O Patinho Feio.

Esses Contos Clássicos propõem trabalhar os valores morais e éticos visa à compreensão dos dramas fundamentais da existência humana, desenvolve a aquisição de conhecimento, recreação, o prazer do ato de ler e escrever, a expressão dos sentimentos, ideias e impressões, pois esses contos compartilham experiências do meio físico, emocional e social que ajudam no desenvolvimento das situações comunicativas propondo desafios para a criança reproduzir e recontar textos com influência do conhecimento e as experiências de mundo.

2º momento: Ouvir e contar contos;

3º momento: Reconto de histórias trabalhadas;

4º momento: Jogos diversos com personagens (de memória, escrita das letras do alfabeto, imagens e palavras).

5º momento: Adivinhações usando como tema os personagens trabalhados.

6º momento: Desenhos dirigidos e espontâneos.

7º momento: Dramatizações

8º momento: Sequência de figuras

9º momento. Aulas externas

6. CRONOGRAMA

| Meses para o desenvolvimento da proposta | | | | |
|--|------|------|------|------|
| Atividades | Set. | Out. | Nov. | Dez. |
| Primeira etapa: Diagnóstico dos alunos. | X | | | |
| Segunda etapa: preparação de material didático, atividades, cartazes, textos, etc.) | X | | | |
| Terceira etapa: Organização das tarefas a serem realizadas | | X | | |
| Quarta etapa: execução das atividades na prática com os alunos da Educação Infantil | | X | X | X |
| Quinta Etapa: Culminância | | | | X |

7. RECURSOS

Recursos humanos: professores e alunos.

Recursos materiais: Livros de literatura infantil, clássicos, livros didáticos

- Revistas, jornais, gravuras, painéis
- Lápis colorido e giz de cera
- Tintas: guache, glitter e relevo (cores diversas)
- Pincéis
- Papel (40 kg, A4, ofício, camurça, crepom, cartão, etc.; cores diversas)
- CDs
- TV
- DVD (aparelho)
- Histórias em DVD
- Máquina fotográfica
- Internet

8. AVALIAÇÃO

A avaliação será processual e contínua, e por meio das amostras dos trabalhos realizados pelas crianças. Deve-se observar, também, a capacidade de interesse, participação, socialização, concentração, desenvolvimento linguístico e cognitivo, bem como a participação de todos os envolvidos nesse processo.

Registrar através de fotos as atividades, dramatizações, leituras, contos, dentre outras atividades desenvolvidas pela criança.

Desenvolver um portfólio individual com os momentos vivenciados durante o projeto e registrar a evolução de cada criança no processo de ouvir e contar histórias.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Vol. I, II e III. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & linguística**. São Paulo: Scipione, 2001.
- CARVALHO, B. V. de. **A literatura infantil: visão histórica e crítica** 6. ed. São Paulo: Global, 1989.
- COELHO, Beth. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2001.
- COELHO, Betty. **Contar histórias – Uma arte sem idade**. 10. Edição. São Paulo: Ática, 2000.
- CRAMER, Eugene H. **Incentivando o amor pela leitura**. Eugene H. Cramer e Marrietta Castle; trad. Maria Cristina Monteiro. 1. Edição. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GÓES, Lucia Pimentel – **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1991.
- GOES, Lúcia Pimentel. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. 18. edição. São Paulo: Ática, 1999.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.
- MACIEL, Rildo Cosson. **O espaço da literatura na sala de aula**. In: APARECIDA PAIVA, Francisca; MACIEL, Rildo Cosson. (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação. Brasília, 2010.
- MORIC, R. **O livro como meio de informação**. Informe 4, 22 outubro de 1974- Secção Tcheca do IBBY.
- PAIVA, A.; RODRIGUES, P. C. A. **Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades**. In: MACIEL, F.I.P.; MARTINS, R.M.F.(Orgs). **Alfabetização e Letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- RAMOS, Maria Cecília Mattoso. **Exploração da literatura infantil e juvenil em sala de aula**. 1. Edição. São Paulo: Moderna, 1993.
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 9. ed. São Paulo: Global, 1994.

