

Pedagogia Contemporânea

Métodos e estratégias para educar e desenvolver habilidades

Organizadores

Ana Célia da Silva Mendes
Inalda Maria Martins Olímpio
João Luiz Nunes do Nascimento



Editora Poisson

VOLUME

2

Ana Célia da Silva Mendes
Inalda Maria Martins Olímpio
Joao Luiz Nunes do Nascimento
Organizadores

Pedagogia contemporânea: métodos e estratégias para
educar e desenvolver habilidades
Volume 2

1ª Edição

Belo Horizonte
Editora Poisson
2024

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade

Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
MSc. Fabiane dos Santos

Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC

Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy

Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P371

Pedagogia contemporânea: Métodos e estratégias para educar e desenvolver habilidades – Volume 2/ Organização: Ana Célia da Silva Mendes, Inalda Maria Martins Olímpio; Joao Luiz Nunes do Nascimento – Belo Horizonte– MG: Editora Poisson, 2024

Formato: PDF

ISBN: 978-65-5866-399-7

DOI: 10.36229/978-65-5866-399-7

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

1.Ensino 2.Educação I. MENDES, Ana Célia da Silva II. OLÍMPIO, Inalda Maria Martins III. NASCIMENTO, Joao Luiz Nunes do IV.Título

CDD-370

Sônia Márcia Soares de Moura – CRB 6/1896

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



O conteúdo deste livro está licenciado sob a Licença de Atribuição Creative Commons 4.0.

Com ela é permitido compartilhar o livro, devendo ser dado o devido crédito, não podendo ser utilizado para fins comerciais e nem ser alterada.

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

Organizadores

Ana Célia da Silva Mendes

Experiência como professora da Educação Básica e Ensino Superior. Professora em escolas públicas e particulares. No ensino superior, ministrou disciplinas presenciais e EAD, nos cursos de Licenciatura em História, Pedagogia, Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Biologia voltada as disciplinas na área da Educação. Domina várias áreas da Educação: Legislação Educacional, Didática, Fundamentos de Filosofia, Metodologia do Ensino nas series iniciais, Planejamento e Avaliação, Inclusão Escolar. Nas áreas de Humanas: Sociedade e Cultura, Antropologia e Sociologia, História da Filosofia, História da Educação e Antropologia. Na área específica em História: com ênfase em Historiografia Brasileira (Amazônia Colonial, Amazônia Império e Republicana, Brasil Colonial, Brasil Império e Republicano, Brasil Contemporâneo), História Contemporânea, Política Antiga Grécia e Roma. Formação acadêmica: Mestrado- Ciência da Educação, Especializações em Ciência da Educação e Ensino de História e História do Brasil, Graduada em Licenciatura em História e Segunda Licenciatura em Pedagogia.

Inalda Maria Martins Olímpio

Graduação em pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (1994); Psicopedagoga; Especialista em Gestão Escolar; Especialista em Educação de Jovens e Adultos - UFAM; Especialista em coordenação Pedagógica Docente do Ensino Superior com mais de 20 anos atuando no mercado, atualmente docente da Faculdade Fametro nos cursos de Graduação de Pedagogia e Psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: TCC leitura, escrita, ensino-aprendizagem, ética, Linguagem e novas tecnologias.

Joao Luiz Nunes do Nascimento

Especialização em Gestão de Pessoas e Coaching pelo Centro Universitário do Norte, Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas. Com experiência em Gestão de Processos Acadêmicos e Administrativos, Educação a Distância e cursos presenciais em Instituição de Ensino Superior não Pública. Atuação como professor conteudista em IES. Conhecimento e vivência em ambiente profissional certificado e credenciado pelo MEC. Colaboração nas coordenações de curso na análise de Matriz Curricular e PPC visando migração de disciplinas na modalidade EAD. Experiência como Membro de Comitê de Captação e Retenção de Alunos em IES. Possui mais de 16 anos de atuação como líder de equipes e gerenciamento de conflitos. Tem experiência na área de Robótica, Mecatrônica e Automação Industrial. Atua como revisor e redator no projeto EDEC - Educadores pela Democratização dos Conhecimento. Desenvolve trabalhos a área de Consultoria Educacional. Instrutor de Cursos Profissionalizantes (Qualidade.& Produção) e Preparatórios. Professor do Instituto Metropolitano de Ensino - IME.

Prefácio

As águas marcam as vidas das pessoas no Amazonas, seus movimentos estão em todos os lugares, entre as ruas, barrancos e casas, elas percorrem nossos dias com ousadia e impetuosidade. Assim como as águas amazônicas são os pedagogos, cientistas da educação, oleiros de vidas acadêmica que, com mãos cognitivas e socioemocionais, cooperam com a formação de cidadãos críticos e criativos.

O livro aqui apresentado foi construído por esses homens e mulheres, desbravadores de saberes. Os capítulos dessa obra são como igarapés vivos que se encontram para formar um grande rio de conhecimento.

O ato de estudar é ato carregado de coragem e a ação da pesquisa é uma ação de atrevimento, sobretudo em um país que carrega em sua história a falta de valorização da educação.

Assim como cada igarapé tem suas peculiaridades os capítulos da obra também se diferem entre si, mas sem perder sua essência fundamental que é a preocupação com a melhoria da educação amazonense.

Os autores nos banham com assuntos interessantes que nos trazem refrigério, como as frias águas amazônicas.

Mas esses escritores também nos apresentam temas que exigem de nós um olhar mais detalhado e cuidadoso, já que tratam de assuntos desafiadores como banzeiros intensos.

Os leitores são presenteados por pesquisas realizadas com zelo e as águas frescas do ensinar e do aprender se mostram por meio das falas relacionadas:

- ao TDAH e os cuidados necessários com os alunos por meio da preparação dos professores para saberem lidar com esse aluno;
- a deficiência intelectual e a educação especial através da inclusão por meio o uso da linguagem escrita;
- ao TEA e a vivências dos alunos, as estratégias pedagógicas somada a sensibilidade para com o aluno;

- a Educação Inclusiva que pede novas práticas para o acesso a educação adequada e a recursos adequados;
- a música como ferramenta para colaborar com o processo de aprendizagem da leitura, levando o aluno a um mundo de possibilidades ;
- aos jogos e brincadeiras que por meio da ludicidade gera criatividade e aprendizagem cognitiva, motor e social;
- as metodologias ativas que buscam uma ressignificação do modelo de ensino e traz mudanças profundas e disruptivas;
- a educação ribeirinha onde se é necessário sublinhar as políticas públicas voltadas a educação e impacto do currículo escolar na realidade da educação ribeirinha;
- a formação na educação inclusiva e ao desempenho do pedagogo no processo de inclusão do sistema brasileiro;
- ao lúdico para o ensino do aluno com TEA, fazendo com que esse aluno crie, recrie, invente e use a sua imaginação no processo do aprender;
- a formação do pedagogo e inclusão do aluno especial, onde esses profissionais aceitem os desafios e acreditem que é possível promover a inclusão por meio de um processo não estático.

O livro pontua preocupações válidas e verdadeiras, atuais e pertinentes, a tessitura da obra se fez por meio das reais inquietações desses graduandos que agora, nessa nova etapa que atuarão como trabalhadores da educação levarão consigo, no seu fazer pedagógico, todo o constructo teórico e prático que apresentaram nessa obra.

Com a serenidade de águas tranquilas de um igarapé, mas também com o movimento contínuo do balançar das águas de uma cachoeira, os conhecimentos aqui propostos buscaram refletir sobre a práxis do pedagogo e da pedagoga.

Tenho certeza que como uma pedra que cai em um lago causando ondulações que conseguem ir além do ponto inicial, esse trabalho, fruto de esforços e dedicação, irá alcançar muitos outros educadores e contribuirá para as melhorias necessárias na educação brasileira.

*Aldenize Pinto De Melo Do Nascimento
Filósofa, Mestre em Educação e Coordenadora do EDEC - Educadores pela
Democratização dos Conhecimentos.*

SUMÁRIO

Capítulo 1: A linguagem escrita com auxílio da ludicidade no desenvolvimento do educando deficiente intelectual..... 09

Cristiane Lira Peixoto Gouvêa, Ana Célia da Silva Mendes

DOI: 10.36229/978-65-5866-399-7.CAP.01

Capítulo 2: Educação inclusiva: novos desafios para os educadores da rede pública de Manaus..... 20

Adelicy Alcântara da Costa, Alex Guedes Pinheiro, Edirlene Chaves Clemente, Ana Célia da Silva Mendes, Luiza Maristela de Souza Oliva

DOI: 10.36229/978-65-5866-399-7.CAP.02

Capítulo 3: Ensino e aprendizagem: a música como ferramenta metodológica da alfabetização nos anos iniciais 32

Sandy Feitosa Araujo, Ana Célia da Silva Mendes

DOI: 10.36229/978-65-5866-399-7.CAP.03

Capítulo 4: Ensino e aprendizagem: as atividades lúdicas e a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil..... 42

Andréia da Silva Souza, Francisca Martins, Raquel Rosário Guedes, Ana Célia da Silva

DOI: 10.36229/978-65-5866-399-7.CAP.04

Capítulo 5: Ensino e aprendizagem: metodologias ativas e as suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem 53

Betânia Silva Sousa, Suzi Danielle de Melo Lima, Vanessa Santos de Souza, Ana Célia da Silva Mendes, Ygor Geann dos Santos Leite

DOI: 10.36229/978-65-5866-399-7.CAP.05

Capítulo 6: Ensino e aprendizagem: o impacto do currículo escolar na realidade da educação ribeirinha..... 64

Jessica Rayele Almeida de Almeida, Ana Célia da Silva Mendes

DOI: 10.36229/978-65-5866-399-7.CAP.06

Capítulo 7: Formação de professores: inclusão da criança com deficiência na educação infantil..... 75

Anna Flávia Moutinho da Costa, Denise de Oliveira Brasil, Josiane Pereira de Oliveira, Ana Célia da Silva Mendes

DOI: 10.36229/978-65-5866-399-7.CAP.07

SUMÁRIO

Capítulo 8: Formação do professor: desafios e oportunidades na formação de Pedagogos para educação inclusiva 82

Ana Maria Parédio dos Santos, Camila Crispim do Nascimento, Jéssica Damaris Pinheiro Albuquerque, Rafaela de Souza Nogueira, Ana Célia da Silva Mendes

DOI: 10.36229/978-65-5866-399-7.CAP.08

Capítulo 9: O lúdico como ferramenta na aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista..... 92

Maicleide Duarte, Naili Castro, Pâmela Castro, Ana Célia da Silva Mendes

DOI: 10.36229/978-65-5866-399-7.CAP.09

Capítulo 10: TDAH: os impactos nas relações sociais de alunos do ensino fundamental em escolas públicas 104

Juan Carlos Macedo Bispo, Waldeane de Oliveira Santos Lima, Wanessa Peres Lopes, Ana Célia da Silva Mendes

DOI: 10.36229/978-65-5866-399-7.CAP.10

Capítulo 11: Aprendizagem na educação básica: desafios e possibilidades para o processo de aprendizagem com alunos do terceiro ano do ensino fundamental anos iniciais 114

Dorotéia Amaral de Souza, Karina Santarém da Silva, Letícia Mariana Pimenta Assunção, Ana Célia da Silva Mendes

DOI: 10.36229/978-65-5866-399-7.CAP.11

Capítulo 12: Docência na educação básica: os desafios para um ensino aprendizagem significativo e inclusivo de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)..... 124

Beatriz Sousa da Costa, Haymar Nascimento Costa, Sabrina Souza de Oliveira, Ana Célia da Silva Mendes

DOI: 10.36229/978-65-5866-399-7.CAP.12

Capítulo 1

A linguagem escrita com auxílio da ludicidade no desenvolvimento do educando deficiente intelectual

Cristiane Lira Peixoto Gouvêa¹

Ana Célia da Silva Mendes²

Resumo: Ao abordar sobre deficiência intelectual e suas barreiras para aprendizagem, buscamos ressaltar a necessidade de uma inclusão participativa que promova uma aprendizagem efetiva que transforme a vida de pessoas com deficiência, desenvolvendo habilidades e competências, progredindo para autonomia e segurança nas relações de integração sociais, familiares, econômicas e políticas. Este artigo pretende sensibilizar educadores e a sociedade em geral para a necessidade de aprendizagem e inclusão efetiva nas escolas e classes comum de ensino, abordando o quanto é estimulante e desafiador para o educando com deficiência esta interação com outros alunos, aprimorando a linguagem e as relações sociais, além de criar oportunidades de desenvolvimento social, cultural e econômico.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual, Inclusão, Lúdico, Escrita.

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Fametro.

² Graduação História e Pedagogia, Pós graduação Ciência da Educação, Mestrado em Ciências da Educação.

1. INTRODUÇÃO

Ao falar sobre a linguagem escrita e a ludicidade no desenvolvimento do educando com deficiência, busca-se salientar as necessidades de interação e inclusão do aluno com deficiência intelectual nas classes comum de ensino, mas isso de forma efetiva com intencionalidade de aproveitamento do aprendizado de forma significativa para o aluno, com flexibilidade do currículo, levando em conta o que educando já possui de conhecimento, usando o protagonismo do educando para planejar estratégia de ensino que possam atender suas necessidades e contribuam para superação de barreiras no aprendizado, usando de meios pedagógicos e lúdicos para isso.

Ponderando sobre a importância da linguagem escrita para trabalhar autonomia e autoestima do educando com deficiência, que, por enfrentar tantas dificuldades no aprendizado, sente-se desencorajado e desestimulado ao ensino, percebendo o papel do professor como mediador desse aprendizado.

O olhar responsável do educador para com os alunos com deficiência, seu modo de interagir com a turma pode influenciar todo o contexto de inclusão, e o acolhimento traz resultados relevantes, e pode transformar o modo como o aluno vê a escola.

A pesquisa se propõe analisar como está sendo aplicado o ensino e o aprendizado dos alunos com deficiência intelectual, se eles têm alcançado assimilar a linguagem da escrita, que é um dos fatores relevantes para a continuidade das etapas seguintes do aprendizado. É fato que esta geração, com advento das tecnologias, está cada vez mais presente em nosso cotidiano, os alunos usam, cada vez menos, da escrita a mão, contudo, segundo a neurociência, o manuscrito é muito importante para o desenvolvimento cognitivo dos educandos, além de desenvolver as partes mais complexas do cérebro.

A relevância da pesquisa se dá em despertar o interesse de educadores para as necessidades de desenvolvimento da linguagem escrita dos alunos com Deficiência Intelectual. A Lei Federal 7.853, de 24 de outubro de 1989 reafirma a oferta obrigatória e gratuita de Educação Especial em escolas públicas, objetivando as possibilidades de aprendizado apesar das barreiras inerentes ao transtorno do desenvolvimento, ao mesmo tempo buscar sensibilizar para erradicar a discriminação e preconceito muito presente na sociedade ainda hoje, pois não basta só à inclusão nas escolas, precisa da participação ativa com os colegas, professores, comunidade escolar e sociedade. O artigo começa com o tópico em sequência falando sobre: o processo histórico da educação da criança com deficiência intelectual, Os avanços da educação especial após a LBI, visa a importância da linguagem escrita no desenvolvimento da criança com deficiência, e o lúdico como estratégia para a fixação do aprendizado a este educando.

2. O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A educação de alunos com deficiência passou por diversas variantes ao longo do processo histórico, o modo como eram ignorados pela sociedade tanto por omissão de suas necessidades de amparo, educação, afeto, e direitos humanos. Com o passar do tempo, às concepções sobre a deficiência e como deveria ser tratada foram se modificando, porém, até chegar à educação inclusiva, houve muito sofrimento por parte das pessoas deficientes e da família que perdia o direito a convivência com seus entes queridos.

No percurso da história no período primitivo, o aprendizado era passado de pai para filhos através do conhecimento empírico de suas vivências e valores, os pais eram os professores de seus filhos e isto estava inserido na cultura da época, o ensino e o aprendizado estavam disponíveis a todos, o homem já demonstrava antes da descoberta da escrita o anseio pela comunicação através da arte rupestre nas paredes das cavernas. O papel de homem e mulher era social, organizado pela divisão de trabalho. “Por meio dessa educação difusa, de que todos participam, a criança toma conhecimento dos mitos dos ancestrais, desenvolve aguda percepção do mundo e aperfeiçoa suas habilidades”(ARANHA, 2006).

A mesma autora cita que, na antiguidade, a educação estava voltada a crianças do sexo masculino, aptos fisicamente para ser formado guerreiro lutador e há relatos que algumas famílias cuidavam de seus filhos deficientes. Porém tanto na Grécia como em Roma, a educação era privilégio para pessoas sem deficiência, especialmente as classes mais altas da sociedade. Nesse contexto podemos observar que a educação era para poucos, “Quantos alunos passavam por uma escola [grega]? Veja o exemplo de Sócrates que, em mais de 50 anos de magistério, recebeu pouco mais de cem alunos” (Janine Assa, 1989, p. 58).

Assim, na Idade Média, o cristianismo passou a considerar as pessoas com deficiência como possuidor de uma alma e por isso consideradas criaturas de Deus, passaram a ser acolhidas em mosteiros e instituições de caridade e asilo. O modo de ver da sociedade diversificou e instituições passaram a procurar tratamento médico e estratégias de ensino (Pessoti,1984;Aranha,2001). Esses locais eram manicômios, asilos e conventos, de maneira que o deficiente ficava privado da convivência com a família e a sociedade, até a ciência da época confundia a deficiência intelectual com doença. Nesse contexto, Goffman escreveu em seu livro com título *Asylums*, como “um lugar de residência e de trabalho, onde um grande número de pessoas, excluídos da sociedade mais ampla por um longo período de tempo, levam juntos uma vida enclausurada e formalmente administrada” (Goffman, 1999).

Somente a partir do século XIX, Jean Itard, conhecido como um dos primeiros teóricos da Educação Especial, fez relevantes descobertas em suas pesquisas, ao ensinar o menino Vitor encontrado na selva abandonado e considerado pelo psiquiatra francês como idiota, sem condições de educação. Com sua metodologia obteve avanços significativos, os quais constituíram elementos da avaliação e da didática na área da deficiência intelectual (Pessotti,1984;Carneiro , 2007; Pletsch, 2009).

Nesse sentido, Édouard Seguin, discípulo de Itard, fez importante contribuição com seu método de estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais, fez distinções das causas da deficiência intelectual em que as causas poderiam ser orgânicas, hereditárias ou não, ambientais ou psicológicas (Pessotti 1984). Foi criada em 1837 a primeira escola para deficientes intelectuais.

Com todo esse esforço de pesquisa no campo da educação de pessoas com deficiência intelectual, podemos perceber outros teóricos como Pestalozzi que acreditava no processo educativo que engloba três dimensões a cabeça, mão e o coração, com objetivo da educação ter tripla formação, intelectual, física e moral (Cambí, 1999, p. 418, grifo do autor). Froebel que teve influência de Pestalozzi, também desenvolveu suas próprias ideias em que o brincar despertava a criança ao aprendizado, trabalhava a pedagogia do afeto como ferramenta motivacional aos pequenos (SAITO, 2004, p.12). Ao mais, Montessori que se dedicou a desenvolver vários recursos pedagógicos que até hoje

tem ajudado na prática educativa com crianças deficientes intelectuais, percebeu o aluno além das dificuldades e usava o lúdico para instigá-la ao aprendizado “[...] expandiu seu conhecimento educacional, participando como ouvinte de um curso de pedagogia e estudando as obras de teorias educacionais como as de Rousseau, Pestalozzi e Froebel” (CAMPOS, 2017, p, 68).

Algumas instituições foram criadas, no Brasil, para atendimento específico para crianças deficientes intelectuais, são elas: Primeira Escola Especial para Crianças “Anormais” que funcionava dentro do Hospício Nacional de Alienados (1903), O colégio dos Santos Anjos (1909), Escola Especial Ulisses Pernambuco (1941), A Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro (1948), Associação de pais e Amigos dos Excepcionais APAE 1954. Alguns desses locais nem existem mais, pois as instituições governamentais de ensino passaram a pensar em uma educação especial para esses alunos.

No ano 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial em parceria com Ministério da Educação e foram implantados os primeiros cursos para preparação de educadores para Educação Especial. Anos mais tarde, um comitê para planejar, traçar metas e fiscalizar ações políticas para aprendizado do aluno com deficiência. Em 1986, foi criada a Coordenação Nacional da pessoa portadora de deficiência, a Secretaria de Educação Nacional Básica implanta a política de Educação Especial.

Contudo, em 1994 o governo da Espanha, em parceria com a “UNESCO na Conferencia Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, fez o documento intitulado ‘Declaração de Salamanca’ , que inspirou vários países do mundo dando diretrizes acerca da educação inclusiva para todos, visando melhorias e qualidade no ensino. (SALAMANCA1994, pg. 17-18).

A educação inclusiva recebeu muitas críticas, sobre a contradição do Ministério de Educação no Brasil, defender a política social e de inclusão que passaria todas as modalidades de atendimento educacional, porém é mantido essa secretaria com objetivo de apoio a educação especial e suas especificidades, objetivo é que a educação especial e a inclusão caminhem juntas, apesar de alguns pensarem que a educação inclusiva poderia dispensar a educação especial.

Com todos esses esforços hoje no Brasil, temos a Constituição Federal (1988), a (LDBEN) Lei de Diretrizes e Base Educação Nacional Lei nº9.394/96, (PNE) Plano Nacional de Educação Lei 1.0172/2001, o (ECA) Estatuto da Criança e Adolescente Lei 8.069/90, (LBI) Estatuto da Pessoa com deficiência Lei 13.146/2015, muitas políticas públicas amparando e garantido os direitos a educação de pessoas com deficiência. As leis brasileiras têm avançado em relação a muitos outros países, visando ao ensino de qualidade a alcance de todos. É verdade que ainda há muitos ajustes a serem feitos e sempre vamos precisar planejar novas ideias, pois a educação sempre passará por reformulação para atender a contemporaneidade.

Atualmente os alunos, com deficiência intelectual, já estão nas escolas e as matrículas vêm aumentando com o passar dos anos. Segundo Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2021, houve um aumento de matrículas de 80,7% ano 2015, para 88,1% no ano de 2020, o avanço no percentual de matrículas é pequeno, mas se levarmos em conta a pandemia da covid 19 e todas as dificuldades enfrentadas neste período foram relevantes para Educação Especial.

Muitos pais e responsáveis ainda se sentem inseguros de mandar seus filhos para escolas públicas, com receio da forma como os alunos com transtorno do

desenvolvimento serão recebidos pelos professores e educandos, o preconceito e a discriminação ainda são barreiras para o aprendizado dos alunos, mesmo após toda transformação na educação de alunos com D.I, faz-se necessário uma rede de apoio da própria escola e secretária, para que os pais e responsáveis percamos essa insegurança.

3. AVANÇOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL APÓS A LBI.

Sem dúvida, a Lei Brasileira de inclusão de pessoas com deficiência – LBI, (Lei 13.146/2015), também conhecida como (Estatuto da Pessoa com Deficiência), representa um marco importante na luta pelos direitos sociais das pessoas com deficiência no Brasil, desde a sua promulgação, houve avanços significativos em diversas áreas, embora as melhorias tenham alcançado uma parcela esquecida dos estudantes deficientes, ainda temos desafios para superar a inclusão plena e participativa desses alunos, e mais alcançar outros que ainda estão fora da escola.

Em primeiro lugar, a LBI trouxe, na prática, as garantias dos alunos com deficiências de estudar em escolas públicas e particulares, onde o aluno participa das classes normais, e têm os mesmos direitos que os alunos sem deficiência de aprender com o mesmo currículo de ensino. Alguns alunos que apresentam maiores barreiras de aprendizagem podem ter apoio especializado (AEE) Atendimento Educacional Especializado para alcançar o aprendizado significativo. Este atendimento não alcançou todos os alunos nas escolas públicas, porém a secretaria da SEMED do Estado do Amazonas tem procurado alcançar essa meta, contratando estagiário e fornecendo formação específica para área da educação especial.

Em seguida, o acesso a outros espaços públicos, aos meios de transportes, a comunicação na web com tecnologia alternativa. Podemos ver em prédios, repartições públicas, e meios de transportes coletivos, o poder público e a sociedade se organizando para facilitar o alcance da pessoa com deficiência. Conquistas alcançadas pelos movimentos sociais.

Outros benefícios foram no art. 34 a inclusão ao mercado de trabalho as cotas de emprego; no art.18 o direito integral à saúde; no art.4 igualdade e a não discriminação; Art.39 direito aos benefícios sociais BPC Benefício de Prestação Continuada; art.27 XVII a oferta de profissionais de apoio escolar, e muitos outros. Contudo, tendo a clareza que muitas delas ainda precisam sair do papel, mesmo assim é um avanço singular para pessoas com deficiência. A LBI trouxe o aluno deficiente para o convívio com a sociedade e isso mudou a visão das pessoas no sentido da inclusão do diferente que pode contribuir com seu aprendizado e ajudar a sociedade.

Essa convivência, entre pessoas, é muito enriquecedora e promove conhecimento. Mantoan nos diz que o convívio, com as diferenças, nas ações da educação inclusiva, promove experiência relacional, que participa e produz valor para aluno, pois contempla a subjetividade, mesmo sendo construída no coletivo das salas de aula (MANTOAN, 2004, p. 39). Por certo, autora ressalta que as diferenças não nos inferioriza, existem igualdades e diferenças, nem tudo será igual ou diferente. Como conclui Santos, “é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza, o direito de sermos iguais, quando a diferença nos inferioriza. (MANTOAN, 2004, p. 39).

Além disso, a Educação Inclusiva veio fortalecer o desenvolvimento social a empatia de alunos com diversas necessidades, trabalhar o respeito e a compreensão, instigar as instituições de ensino, educadores a educação de qualidade, promover a

autonomia do educando que adquire habilidades e competência para entrar no mercado de trabalho contribuindo para independência, formando sujeitos críticos com valores, morais e éticos, para compartilhar todo esse aprendizado com o mundo.

Em suma, LBI em seu artigo 3º estabelece requisitos de acesso aos espaços públicos, transportes infraestrutura urbana para pessoas deficientes; Educação Inclusiva em escolas regulares, suportes e adaptações; Contratação em mercado de trabalho; Acessibilidade na web; Tecnologia alternativa; Atendimento a saúde; assistência social, entre outros, ela vem completando varias lacunas que havia em normativas anteriores, atendendo assim uma gama de necessidades aos alunos da inclusão. (BRASIL, art.3 2015). E notório que as escola ainda não dispõem de todo recursos para torna real todas as garantias amparadas por lei, precisa da participação de todos os atores do processo educacional para cobrar e buscar meios junto ao poder público e órgãos competente, a fim de que a educação de pessoas com deficiência desenvolva cada vez mais e com padrão de qualidade.

4. A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA.

O ensino e aprendizagem da linguagem escrita é um dos temas mais relevantes para educação, alunos que ainda não possuem habilidade da escrita sofrem também para aprender ler, pois a leitura e escrita se desenvolvem conjuntamente. Percebendo, nas salas de aula, a dificuldade que alunos com transtorno do desenvolvimento enfrentam para aprender a escrever, como são ignorados por alguns educadores, e, por vezes, discriminados por colegas, precisam ser aceitos e acolhidos em suas dificuldades, para que estejam receptivos ao ensino.

Quando falamos de crianças com deficiência intelectual, o grau de preconceito é bem maior, parece que algumas deficiências são até toleradas, mas outras não devem ser integradas. Conforme (JANUZZI 1992) eram chamadas de “retardadas mentais” ou “deficientes mentais”, o termo ficou tão pejorativo que passou a ser sinônimo de demência, hoje o termo é deficiência intelectual vem sendo usado desde o ano de 2001, quando, em Montreal, definiu-se como termo adequado.

Segundo o doutor Clay Brites (2019), D.I deficiência intelectual é um transtorno do desenvolvimento, pessoas com esse transtorno possui um déficit no nível intelectual, na capacidade de adaptação em meio a adversidades e impedimentos naturais no ambiente, demonstrando uma idade cronológica abaixo da maturidade esperada no desenvolvimento.

Além do mais, conforme o mesmo autor citado, essas crianças são extremamente inocentes, dependentes de outra pessoa mais experientes, evitam atividades que não conseguem fazer, demoram mais para aprender, imitam o que o outro faz, tem dificuldades para elaborar suas próprias ideias.

No entanto, Vygotsky (1988), na teoria sóciointeracionista, enfatiza a importância da interação histórico cultural do indivíduo no processo de aprendizagem, leva-nos a acreditar que a educação de crianças com deficiência deve levar em conta a cultura, linguagem e as interações sociais que cercam os indivíduos, por isso aprendizagem da escrita é uma habilidade que vai ajudar o aluno adentrar no mundo da cultura e ainda prosseguir com eficiência em aprendizados posteriores.

Assim, o autor em seus argumentos que falam da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é distância do que a criança pode fazer independentemente e o que pode fazer com a ajuda de um adulto ou colega mais capaz. É importante identificar e fornecer o suporte adequado para que esses alunos possam progredir em sua Zona de Desenvolvimento Proximal, por isso, a mediação de professores de apoio escolar, na promoção do desenvolvimento cognitivo, é algo considerável para o desenvolvimento da capacidade de alunos com transtorno, abordando e atendendo esses alunos em suas especificidades.

Contudo, não podemos ver o aluno que tem transtorno do desenvolvimento como incapaz, sem possibilidades de aprender. Como Vygotski (1997) pontua sobre estigmatizar o aluno as suas dificuldades, o educando precisa ser visto além de suas limitações. A missão do professor é desenvolver o afeto e promover educação criativa que estimule o aluno para o que está sendo ensinado. O autor também acreditava que o aluno da Educação Especial devia estar em classes normais e não em escolas específicas, os conteúdos devem ser os mesmos para todos os alunos, as interações sociais do professor versus alunos na condução do ensino faz toda a diferença para educação de alunos com deficiência.

Com efeito, o mesmo autor nos fala que o resultado da descoberta da escrita o homem expandiu seu poder de organização das estruturas, a sociedade cresceu, a linguagem escrita desenvolve no cérebro a organização dos processos mais complexos sem ela seríamos desorganizados. Portanto, o ensino da escrita, para aluno com transtorno do desenvolvimento, deve ser levado em conta como instrumento de autonomia e independência também.

Os instrumentos culturais expandiram os poderes do homem e estruturaram seu pensamento, de maneira que, que se não tivéssemos desenvolvido a linguagem escrita e aritmética, por exemplo, não possuiríamos hoje a organização dos processos superiores que possuímos. (Vygotsky 1984, pg. 108).

Conforme Ana Teberosk e Emília Ferreiro (1985), na Psicogênese da Língua Escrita, apresenta-se um suporte teórico construtivista apoiado na teoria do desenvolvimento de PIAGET (1983), no qual o conhecimento aparece como algo a ser produzido pela criança que passa a ser sujeito do seu próprio conhecimento no processo de aprendizagem. É no período silábico alfabético que a criança vai construindo suas hipóteses sobre a língua escrita e os símbolos. Para alunos com D.I não é diferente, porém o ritmo será mais lento, nada que não possa ser superado pelo afeto e empatia do professor.

Segundo Ferreiro, a criança passa do rabisco aos desenhos, muitas vezes, não compreendido por adultos, mas para ela faz todo sentido e elas conseguem até contar histórias do que produziram, na evolução dessa escrita passam para as letras e números até chegar a compreensão da linguagem escrita. Segundo Bock (2001, pg.127), "Assim as crianças interpretam o ensino que recebem, transformando a escrita convencional e produzindo escrita estranha aos adultos". A mesma autora ainda salienta a importância do educador de ouvir as histórias, anotar, e analisar com a criança em momentos posteriores a evolução da compreensão a que se chegou. Não há como desenvolver um aprendizado padronizado a todos os alunos, no entanto, respeitar o ritmo que vai depender de cada criança na evolução de seu aprendizado.

Em outras palavras, não existe um planejamento perfeito para trabalhar com crianças com transtorno do desenvolvimento, por que assim como as crianças neurotípicas que não possuem transtorno todas as crianças são distintas com ou sem deficiência possuem suas dificuldades e habilidades para compreender o mundo e desenvolver suas potencialidades. Todavia o educador com olhar cheio de empatia, afeto e acolhimento, embasado pela pesquisa constante, descobrirá práticas pedagógicas adequadas que supra a necessidades de seus alunos.

5. O LÚDICO COMO ESTRATÉGIA PARA APRENDIZADO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

O lúdico é o componente mais usado com crianças da educação infantil, quando os pequenos vão crescendo e passam para ensino fundamental, alguns falam que eles devem deixar a brincadeira de lado e levar o estudo para lado mais sério, como se brincando eles não pudessem aprender mais. Porque os professores iniciam mostrando as crianças que elas podem aprender assim e depois mudam tudo. Conforme os alunos vão se familiarizando com as letras, já é cobrado que escrevam textos medianos. Continuar com a mesma estratégia do lúdico pode nos mostrar um caminho mais prazeroso, porque o trabalho do ensino da escrita para alunos com D.I precisa ser flexível e atraente para facilitar o aprendizado.

Após observar que a criança interage com maior atenção, a aprendizagem com o componente da ludicidade. O brincar faz parte do seu cotidiano e, se podemos aprender brincando, o ensino vai ter um melhor aproveitamento. Nessa perspectiva Piaget, nos faz pensar que os jogos provocam a situação imaginária da criança, é o que define o brincar, e, assim, devemos considerar que o jogo preenchem necessidades de aprendizagem estímulo. “O jogo evolui pelo contrario, por relaxamento do esforço adaptativo e por manutenção ou exercício de atividades pelo prazer único de dominá-las e delas extrair um sentimento de eficácia e de poder. (PIAGET, 1964, pg. 68).

As brincadeiras, por meio de jogos, estimulam à curiosidade, autoconfiança proporciona o desenvolvimento da concentração, da atenção e da linguagem, dessa forma, se bem planejados e aplicados com intencionalidade, cumpre o papel de ensino.

Com a finalidade de conduzir a criança ao aprendizado com a ferramenta do lúdico, Vygotsky (1998) fala da grande influência do brinquedo no desenvolvimento da criança, com o objeto e na manipulação do mesmo vão surgindo às ideias, objetos podem não ser brinquedo, porém pode ser transformado em um, isso desperta abstração na criança, para várias possibilidades. Os jogos utilizados, nas escolas, são estratégias perspicaz para ser usado como recurso pedagógico no ensino de crianças com transtorno do aprendizado, como já mencionado pelo mesmo autor a Zona de Desenvolvimento Proximal atua nos jogos com regras e os comandos que são obedecidos, os alunos conseguem assimilar muito mais o conteúdo que em uma aula formal.

Por isso a ludicidade é de suma importância no sentido de instigar o educando a aprendizagem, os alunos da educação especial tendem a não gostar muito da escrita e, na linguagem, eles não compreendem, então trabalhar as imagens figuras com uma pequena história e recursos em que eles possam manipular e interagir com outros, desenvolve as habilidades em funções superiores prejudicadas.

Assim, segundo comentários de IDE (2008) que:

Os jogos educativos ou didáticos estão orientados para estimular o desenvolvimento do conhecimento escolar mais elaborado: calcular, ler e escrever. São jogos fundamentais para a criança deficiente mental por inicia-la em conhecimentos e favorecer o desenvolvimento de funções superiores prejudicadas. (IDE 2008)

Bem como KISHIMOTO (2003), que explica que, os jogos são uma inspiração para os alunos e, na busca de descobertas do conhecimento, traz motivação lúdica e leva influência na interação com outros ao mesmo tempo em que ensina conceitos em situações mesmo depois do jogo.

A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requera oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não o jogo. (KISHIMOTO 2003, P. 37,38)

Assim, ao observar recursos e estratégia de aprendizagem para o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual, precisamos enxergar o aluno além de sua deficiência, entender que são pessoas singulares com suas diferenças e particularidades, tem suas preferências e que, apesar das barreiras, podem aprender e até superar expectativas, e não devem ser considerados apenas como alunos da inclusão, mas como protagonista do processo de ensino, podendo expressar suas angústias e conquistas na sua evolução, trazendo assim alegrias, ao vermos que vale a pena acreditamos na educação para todos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino e aprendizado para pessoas com o transtorno do desenvolvimento passaram por muitas barreiras, até alcançar a evolução dos direitos à educação que temos hoje. Muitos teóricos, educadores e doutores se envolveram para pensar, como trabalhar a educação de crianças com deficiência, sendo isto muito importante. Contudo, foi através dos movimentos sociais que a Lei Brasileira de Inclusão estabeleceu, dando assim base para esta conquista, um marco para história da educação de crianças deficientes, e uma motivação para famílias.

Assim como os alunos com transtorno precisam de maior atenção, e um planejamento educacional especializado para chegar a um patamar melhor de ensino. Os pais e responsáveis desses alunos precisam de uma rede de apoio promovido pela escola e os órgãos competentes da educação, pois muitas vezes os mesmos sentem-se perdidos em como contribuir para o aprendizado dos seus filhos ou dependentes. A escola, oferecendo uma formação para desenvolvimento socioeducacional para vida cotidiana aos pais e responsáveis desses alunos, resultará que isso trará contribuições significativa e ampliara o crescimento dos educandos, ao mesmo tempo em que, cria um vínculo maior entre escola e família.

Desse modo, a teoria sociocultural de Vygotsky demonstrou que o aprendizado não estava restrito ao Q.I (quantidade de inteligência), que cada indivíduo possui, mas que a interação social entre as pessoas pode torna o aprendizado eficiente. A inclusão de alunos

deficientes nas escolas promove a diversidade de saberes, aumenta a autoestima dos alunos, pois não se veem mais excluídos do ensino, além de proporcionar uma boa convivência social.

Neste artigo de reflexão teórica se propôs fazer uma simples análise, a fim de abordar a importância do aprendizado da escrita para aluno com D.I, apontando as contribuições e as necessidades a serem alcançadas, incluindo o fato de sensibilizar aos futuros educandos sobre o combate ao preconceito e a discriminação a respeito do aluno deficiente. Pontuando a necessidade do lúdico como ferramenta para fixar o aprendizado, pincelamos a respeito da história da educação, a fim de considerar o que já alcançamos com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, e almejando o despertar das escolas e dos educadores para necessidade de se conseguir, um espaço definitivo e preparado para os pais e responsáveis como rede de apoio. Todavia, reconhecendo a necessidade de maior profundidade no tema e possíveis falhas, recomendo a futuros pesquisadores a explanação do assunto aqui abordado em sua maior amplitude, para que este tema de suma relevância, tenha um aperfeiçoamento que o mesmo merece.

Concluimos que o assunto é tão atual, que, se faz necessário as nossas secretarias educacionais e demais corpo docente, ampliar seus horizontes e efetivamente trabalhar com qualidade na inclusão dos alunos de deficiências intelectual.

REFERENCIAS

- [1] ORG: **Anuário** Brasileiro de Educação Básica – A Educação no Brasil: *Uma perspectiva Internacional*. Publicação pela OCDE, 2021
- [2] **ARANHA**, Maria Lúcia Arruda de. História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil. 3ª edição, São Paulo: Ed. Moderna, 2006.
- [3] **BOCK**, A. M. B. Psicologias uma introdução ao estudo de psicologia; A psicologia da aprendizagem. Barra Funda São Paulo. Editor Saraiva, 13ª ed. reformulada e ampliada- 1999, 3ª tiragem 2001 São Paulo.
- [4] **BRASIL**. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988
- [5] **BRASIL**: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Lei nº 7.853, de 24. 10.1989. *Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social*; Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Brasília, DF. 1989.
- [6] **BRASIL**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8069/90 de 13 de julho de 1990. São Paulo: Cortez. BRASIL.
- [7] **BRASIL**. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 7 jul.
- [8] **BRASIL**, Lei de Diretrizes e Base da Educação, LDB. 9394/1996, de 20 de Dezembro 1996, BRASIL. Disponível em < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- [9] **BRASIL**. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001
- [10] **BRITES**. C. *Deficiência Intelectual*. Blog Academia de medicina, Guanabara Koogan Disponível em <<https://www.academiademedicina.com.br/genmedicina/deficiencia-intelectual/> acesso 07 nov.2023
- [11] **CAMBI**, F. História da Pedagogia. São Paulo, SP: Editora UNESP. 1999.
- [12] **CAMPOS**, S. B. *A institucionalização do Método Montessori no campo Educacional Brasileiro (1914-1952)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. S.C. 2017.
- [13] **CARNEIRO**, M.S.C. (2007). Deficiência mental como produção social: Uma discursão a partir da história de adultos com síndrome de Down 2007.193f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

- [14] **FERREIRO, E; TEBEROSKY A;** A psicogênese da lingual escrita. Porto Alegre; ArtesMédicas, 1985.
- [15] **GOFFMAN, E.** Manicômios, prisões e conventos. São Paulo: Editora Perspectiva.1999.
- [16] **IDE, Sahda Marta.** O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, Tisuko M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-107
- [17] **JANUZZI, G.S.M.,** A luta pela Educação do Deficiente Mental. Campina São Paulo 1992.
- [18] **KISHIMOTO, T.** O jogo e a educação infantil. KISHIMOTO. T. (Org.) Jogo Brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez 2003.
- [19] **MONTOAN, M.T. E.** *O Direito de ser, sendo Diferente na Escola.* Revista CEJ, Brasília, n 26, p 36-44, jul/set. 2004, 2004 Brasília 2004.
- [20] **PESSOTTI, I.** Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: T.A. Queiroz. 1984.
- [21] **PIAGET, J.** A formação do símbolo na criança. 3ª edição, Suíça Editions Delachaux etNiestlé, Neuchâtel, tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro, 1964.
- [22] **PLETSCH, M.D.** *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas.* Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. R.J.2009.
- [23] **SAITO, H. T. I.** *História, Filosofia e Educação: Friedrich Froebel.* 2004. 100f Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.
- [24] **UNESCO (1994)** Declaração de Salamanca e o Enquadramento de Ação –NecessidadesEducativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre necessidades educativasespeciais: Acesso e qualidade, Salamanca Unesco. (1996)
- [25] **VIGOTSKI, L.S.** Obras escogidas: *Fundamentos de defectologia*, v. 5. Madrid: Visor, 1997.

Capítulo 2

Educação inclusiva: novos desafios para os educadores da rede pública de Manaus

Adelicy Alcântara da Costa¹

Alex Guedes Pinheiro²

Edirlene Chaves Clemente³

Ana Célia da Silva Mendes⁴

Luiza Maristela de Souza Oliva⁵

Resumo: A Educação Inclusiva é o motor que orienta o funcionamento de novas práticas para uma educação que sirva e seja acessível a todos, porque possibilita atividades que apoiam a formação da identidade, autonomia, socialização, igualdade, equidade e o desenvolvimento individual. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é lançar-se na direção a um caminho que ofereça a formação integral dos sujeitos envolvidos participantes dessa modalidade e os seus principais desafios na educação inclusiva da rede pública de Manaus. Para tanto, o trabalho se concentra em mostrar como a educação inclusiva se desenvolveu historicamente no Brasil; a importância da infraestrutura e da acessibilidade para o público dessa modalidade e os desafios do ensino da educação inclusiva na escola pública de Manaus. O trabalho percorre esse caminho de pesquisa bibliográfica qualitativa e quantitativa e coleta de dados, além de basear-se e inspirar-se nas ideias e documentos pioneiros de autores consagrados como: CF (1988), Dischinger (2009), Freire (2001b), Mantoan (2004), entre outros. Dessa forma, entende-se que é possível estabelecer uma educação inclusiva e aberta a todos, onde cada autor e pessoa envolvida no processo educacional, seja responsável pelo seu desenvolvimento e o crescimento das crianças.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva, Acesso, Desafios.

¹ Graduanda em Pedagogia. Centro Universitário Fametro

² Graduando em Pedagogia. Centro Universitário Fametro

³ Graduanda em Pedagogia. Centro Universitário Fametro

⁴ Mestre em Ciência da Educação. PY

⁵ Mestre em Engenharia de Produção. Universidade Federal do Amazonas

1. INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é um ponto de partida que visa adequar o sistema educativo à permanência, à disponibilidade e a condições necessárias de aprendizagem para crianças com deficiência ou necessidades especiais.

A principal preocupação da pesquisa é como a formação de educadores favoreceu práticas mais inclusivas e de fácil utilização diante dos novos desafios nas instituições de ensino.

O objetivo deste trabalho é socializar e discutir a criação de conhecimento no campo da Educação Inclusiva, enfatizando o compromisso e a necessidade de promover a formação constante dos professores e de todos os participantes dessa categoria educacional, com o intuito de ir além dos aspectos estruturais e formativos, visando, sobretudo, o direito essencial à educação pela via do acesso, da permanência e da apropriação do conhecimento sobre esse público.

A pesquisa iniciou-se com inquietações vivenciadas no campo do estágio supervisionado oferecido durante a graduação. Nele, viu-se e teve-se contato com profissionais que demonstravam grande despreparo para a educação inclusiva, caindo na segregação e apoiando o sistema excludente, o qual ainda existe.

A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, visto que seu foco está em diversos dados descritivos que se relacionam ao tema da investigação. Além de ser uma pesquisa fundamentada e enriquecida pela técnica de análise de Bardin, dividida em três etapas que se complementam, à medida que vão se desenvolvendo. O trabalho inclui uma pesquisa bibliográfica interpretativa que visa dar legitimidade e autenticidade ao artigo, através da concepção de grandes pensadores e apresentar o pensamento subjetivo e experiencial dos autores. É quantitativo, porque traz informações coletadas que enriquecem a pesquisa e conferem autonomia e identidade ao tema em discussão.

À vista disso, a importância deste estudo visa reavivar e transformar o papel do educador na Educação Inclusiva, o qual por vezes se encontra deprimido e desanimado pelas dificuldades encontradas no dia a dia na escola. Além de tentar desenvolver contribuições para o desenvolvimento da educação emancipatória em diversos campos: social, político, crítico e acadêmico.

2. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular é um movimento novo. Para melhor compreensão do conceito de pessoa com deficiência, o artigo 2º da Lei Federal nº 13.146/2015 dispõe o seguinte:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p. 1).

Diante disso, explicar-se-á de forma breve como acontecia a educação de pessoas com deficiência. Outrora, pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade e não frequentavam escolas de ensino regular, para que estes pudessem receber “educação”,

foram criadas instituições e associações para atender este público.

No Brasil, as primeiras instituições para deficientes, especialmente surdos, mudos e cegos, foram estabelecidas durante o período imperial. Posteriormente novas instituições e associações foram fundadas com o intuito de oferecer “educação” para pessoas com deficiência e superdotação. Em 1961 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 4.024/61 que em seu Art. 88 apontava que: “a educação dos excepcionais, deveria, no que fosse possível, adequar-se no sistema geral de educação” (BRASIL, 1961). A Lei nº 5.692/71, por conseguinte, confirma a ideia de educação assistida, dizendo em seu parágrafo 9º que: “Os alunos (...) que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. (BRASIL, 1971). O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), fundado pelo MEC em 1973, era responsável por gerir a educação especial no Brasil, mas ainda com ações educacionais de natureza assistencial.

Depois de anos de exclusão e negligência, notou-se a necessidade de políticas públicas para defender o direito das pessoas com deficiência e superdotação. Então, em 1988, foi promulgada a Constituição Federal do Brasil, cujo Art. 205 dispunha:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Já em seu Art. 206, inciso I, aponta para a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Desde então, novas leis e portarias que norteiam a Educação Inclusiva no Brasil, foram sendo criadas. A respeito dela Silva (2011) salienta:

Entende-se por Educação Inclusiva o acesso e permanência de todas as crianças nos estabelecimentos de ensino regular, em todos os níveis de educação independente de suas diferenças ou dificuldades individuais, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, respeitando a diversidade inerente à espécie humana. (SILVA, 2011, p. 11).

Enquanto isso, para compreender cronologicamente a EI no Brasil, listam-se alguns dos principais documentos que regulamentam e organizam a educação e os procedimentos inclusivos, declarados com base na Constituição Federal de 1988, os quais destacam alguns pontos importantes.

A começar por 1989, com a Lei nº 7.853/89 que prevê apoio às pessoas com deficiência e sua inclusão na esfera social. Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90, mesmo ano em que foi publicada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que é um documento internacional, o qual influencia o desenvolvimento de políticas públicas para a educação inclusiva. Em 1994, foi adotada a Declaração de Salamanca, definindo, políticas, princípios e práticas para a educação inclusiva.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, define, organiza e regulamenta a educação brasileira, incluindo a educação especial como dever do estado. Anos depois surge em 1999, o Decreto nº 3.298, que dispõe sobre uma

política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência.

No início do século XXI, em 2000, a Lei nº 10.098, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida. Em 2001, a Resolução CNE/CEB nº 2, afirmou que os sistemas de ensino devem organizar-se para matricular todos os alunos sem e para atender suas necessidades educacionais especiais. No mesmo período foi promulgado o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, 2002- Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, bem como a inclusão de Libras como disciplina e parte do currículo de formação de professores e fonoaudiólogos. Anos depois, em 2005, o Decreto nº 5.626/05, regulamentou a lei nº 10.436/02. 2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Somente em 2007 foi implementado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – Decreto nº 6.094/07, salientando dentre suas diretrizes o compromisso com a educação para todos, bem como garantindo o acesso e permanência no ensino regular e atendendo às necessidades especiais dos alunos. Posteriormente, em 2008, o Decreto nº 6.571, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, aos alunos com deficiência, transtornos, altas habilidades/superdotação matriculados na rede pública no ensino regular.

Em 2009, a Resolução nº 4 apresenta Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Em 2012, a Lei nº 12.764 estabelece 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. E recentemente foi aprovada a Lei nº 1.626 de 2023, alterando a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei nº 10.205, de 21 de março de 2001, que dispõe sobre o atendimento primário de pessoas com transtorno do espectro do autismo ou dificuldade de locomoção, doadores de sangue e reserva de lugares para veículos de empresas de transporte público e autorizações de transporte público nos dois primeiros casos.

Desse modo, entende-se que os documentos supracitados, têm como objetivo criar condições para que pessoas com necessidades especiais e educacionais específicas, possam se desenvolver da melhor forma possível tanto no ambiente escolar como fora dele. Para que isso aconteça de forma eficaz, leis e diretrizes são aprimoradas e novas perspectivas emergem, sempre levando a esforço para incluir todos, no ambiente escolar, familiar ou social para garantir condições iguais de acesso e permanência escolar, provocando a reformulação das práticas educacionais.

3. ESPAÇO ESCOLA: INFRAESTRUTURA E ACESSIBILIDADE

A infraestrutura e acessibilidade nos espaços escolares são elementos fundamentais para assegurar que os alunos tenham um ambiente seguro, saudável e propício para a aprendizagem. Para que isso ocorra de forma plena e acessível é preciso que haja uma ação conjunta entre comunidade escolar e o poder público, pois segundo o Manual de Acessibilidade Espacial para Escolas (2009), garantir o direito à educação para todos, significa:

Reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminação de etnia, credo, situação social ou das pessoas com deficiência. Nesse último caso, prevenir ou eliminar barreiras para promover acessibilidade

significa um desafio ainda maior, pois, além da necessária transformação das concepções e práticas do ensino, é também fundamental adequar os meios pedagógicos e os espaços escolares.(DISCHINGER, etal., 2009, p.15).

A raça humana é reconhecida juntamente por sua diversidade, e como tal tem procurado nos últimos tempos uma abordagem que promova a igualdade, o respeito e a inclusão de todas as pessoas, independentemente de seus valores, crenças, religiões e herança culturais ou deficiência. É na área da educação que essas diferenças devem ser respeitadas, portanto houve a necessidade de repensar as estruturas físicas das escolas, uma vez que a infraestrutura refere-se às instalações concretas, sistemas e recursos necessários para o funcionamento adequado de uma área, cidade, região ou país.

Ademais, observa-se frequentemente nos ambientes educacionais que nesses locais há entraves e impedimentos arquitetônicos, calçadas desgastadas e em muitos casos sem rampa de acesso. Além desses desafios, ainda tem a falta de sinalização e banheiros inadequados, destacando a necessidade não somente de proporcionar o acesso à parte interna dessas escolas, mas também de adaptar as condições das ruas, estacionamentos e buscar extinguir o maior número possível de obstáculos que impede a circulação das pessoas.

No campo da legislação brasileira, se recomenda que:

Os ambientes escolares estejam adaptados, com infraestrutura adequada para garantir oferta do acesso, recursos e dispositivos que favoreçam o trabalho pedagógico, de forma equitativa a todos os alunos, respeitando suas necessidades e particularidades, além de conter estratégias para a melhoria da infraestrutura em todas as etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2014).

Diante de tais afirmações e da sobriedade que o tema representa para a área educacional se entende ser importante que as escolas tenham instalações físicas adequadas, como salas de aula bem iluminadas e ventiladas, biblioteca, laboratórios, quadras esportivas e áreas verdes; as estruturas devem ser regularmente conservadas, garantindo a segurança e o bem-estar dos alunos e dos servidores; A tecnologia deve ser uma parte integrante da infraestrutura escolar, com acesso à internet e equipamentos modernos para auxiliar no ensino e na aprendizagem.

Enquanto a infraestrutura trata da disponibilidade e qualidade das estruturas físicas e sistemas, a acessibilidade enfoca a inclusão e a garantia de que todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiências físicas ou cognitivas tenham igualdade de oportunidades para acessar utilizar essas estruturas e serviços. De acordo com o portal da Universidade Federal do Ceará(2023), esses conceitos estão internamente ligados com a inclusão social, visto que a acessibilidade no senso comum parece tratar-se somente do uso dos espaços físicos. No entanto, acreditam que esta abordagem tem um significado muito mais amplo e pode realmente tornar-se uma oportunidade para mudar as falhas que impedem as pessoas de participarem eficazmente em vários aspectos da vida social.

À vista disso, a acessibilidade vai muito além de uma rampa construída, visto que ela respeita o direito de ir e vir do estudante. Esse objetivo é alcançado somente quando o discente incluído consegue realizar o acesso àquilo que é proposto para os demais alunos. Ou seja, promover essa alcançabilidade, segundo o Portal do Tribunal Regional Eleitoral (2020) denota: assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público.

Vale ressaltar que Dischinger et al. (2009, p.15) destaca ainda que ao projetar novas escolas acessíveis e adaptar as existentes, é importante primeiro compreender as necessidades oriundas das diferentes deficiências e depois remover as barreiras físicas que impedem a participação de todos. Ademais, pode-se inferir que a acessibilidade se torna essencial para a construção de um ambiente escolar inclusivo, contudo é crucial que os profissionais da educação busque conhecer sobre a Constituição Federal Brasileira e as leis sobre a educação para pessoas com deficiência, a fim de alcançar uma sociedade cada vez mais disposta, abrangente e heterogênea.

Sendo assim, nenhuma instituição de ensino pode se negar a receber os alunos com deficiência em suas dependências, uma vez que a inclusão aspira não ter discriminação ou separação, muito pelo contrário, cabe ao educador se dispor, se qualificar para ensinar, tal como as escolas buscarem se regularizar com instalações adequadas para receber esse público.

Por outro lado, analisando a questão da relação da acessibilidade com a escola, pode-se dizer que ela está relacionada com a valorização da diversidade dentro da sala de aula, ou seja, o professor por meio de sua didática consegue fazer uma integração junto aos alunos, de forma a lhes mostrar que as diferenças fazem parte do cotidiano das pessoas. (SILVA, 2021, p.17)

Em suma, é importante que tanto a infraestrutura quanto a acessibilidade sejam consideradas em projetos urbanos e políticas públicas, de modo a promover um ambiente inclusivo, seguro e funcional para toda a população. As escolas devem investir fortemente nessas ferramentas de inclusão, para que assim possam atender às necessidades de todos os alunos, proporcionando um ambiente de aprendizagem dinâmico, estimulante e acessível.

4. DESAFIOS DO ENSINO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS

A práxis do professor na Educação Inclusiva nas instituições públicas de Manaus enfrenta desafios, que vão desde a falta de materiais pedagógicos, espaços físicos de qualidade até a demanda de lidar com a diversidade de habilidades, especificidades e formas de aprendizagens dos discentes. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa com cinco educadores da rede pública de Manaus, que trabalham diretamente com a Educação Inclusiva, na qual emitiram alguns juízos, elucidando quais as principais barreiras encontradas ao longo do seu trabalho.

A investigação se utilizou da ferramenta Google Forms, contendo quinze perguntas, mostrando sobre os muros que impedem o avanço e novos rumos da educação. Essa pesquisa é qualitativa, já que baseia-se em hipóteses, descrições e comportamentos diários do educador no ambiente escolar. De acordo com Minayo (2014, p.20), essa forma de pesquisa “se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja,

ela trabalha com o universo designificados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes”. A análise dos resultados partiu da técnica de pesquisa de Bardin (1977, p.95) a qual constitui em três etapas importantes: “pré análise, a exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

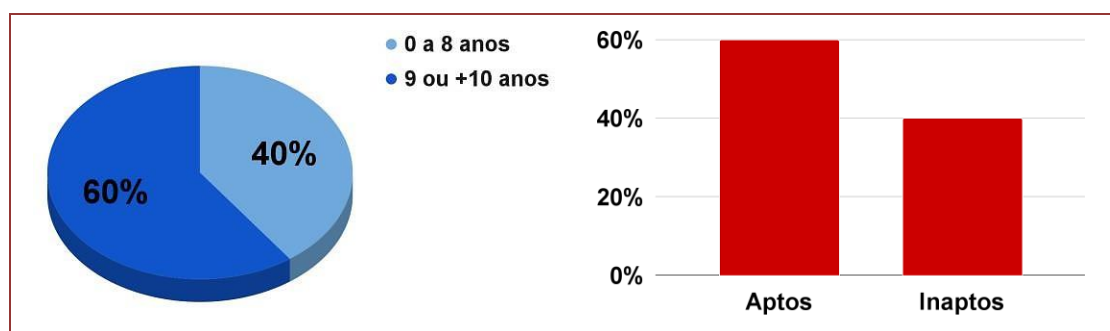
Na pré-análise, etapa que constitui a organização dos dados coletados, foram reunidas todas as respostas dadas pelos professores, estruturando e montando o corpo da pesquisa. Para Bardin (1977, p.96), esta é uma fase fundamental, uma vez que “o corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Além disso, foi feita uma leitura flutuante, primeiro contato, e utilizadas as regras de exaustividade e representatividade, para se ter ideia das expressões, sentimentos, informações que as respostas poderiam expressar e gerar hipóteses.

Na exploração dos materiais, foi feita uma análise mais detalhada do material, que foi coletado e dividido em unidade de registro e unidade de contexto. Segundo Franco (2008, p. 41) “a Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas”. Dentro da unidade de registro, os estudos foram divididos nos seguintes temas e categorias: experiência e perfil de apto ou inapto do educador, barreiras estruturais, envolvimento familiar, recursos pedagógicos, formação e avaliação. Na unidade de contexto, voltou-se ao que cada educador expressou em suas respostas, as quais foram agrupadas de acordo com cada tema.

Na etapa final da análise os resultados foram processados, concluídos e interpretados de acordo com cada tema e categoria por meio de gráficos que descrevem e refletem a exposição de cada educador à educação inclusiva.

Na prática, a pesquisa foi dividida em três etapas, conforme já elencado, pelas ideias de Bardin, a análise se deu praticamente da seguinte forma: na categoria I (experiência), 60% dos professores trabalham há mais de 10 anos com a inclusão e 40% entre 1 e 8 anos na área. Além disso, 60% dos entrevistados sentem-se aptos, enquanto 40% inaptos para atuarem como Educação Inclusiva.

Gráfico 1 - Tempo de Experiência e Perfil de Apto ou Inapto do Educador



Fonte: Autoria Própria, 2023.

Na categoria II (barreiras estruturais), 60% dos participantes afirmaram que o espaço que pretendiam não é adequado para os alunos. As salas são improvisadas. Os recursos e mecanismos para se trabalhar com as crianças não são suficientes e nem diversificados. É inegável observar que os centros de ensino, hoje ainda enfrentam muitos obstáculos no que tange a sua estrutura física e material pedagógico que por sua vez, acabam dificultando aos alunos inclusive uma plena participação na aquisição de conhecimento.

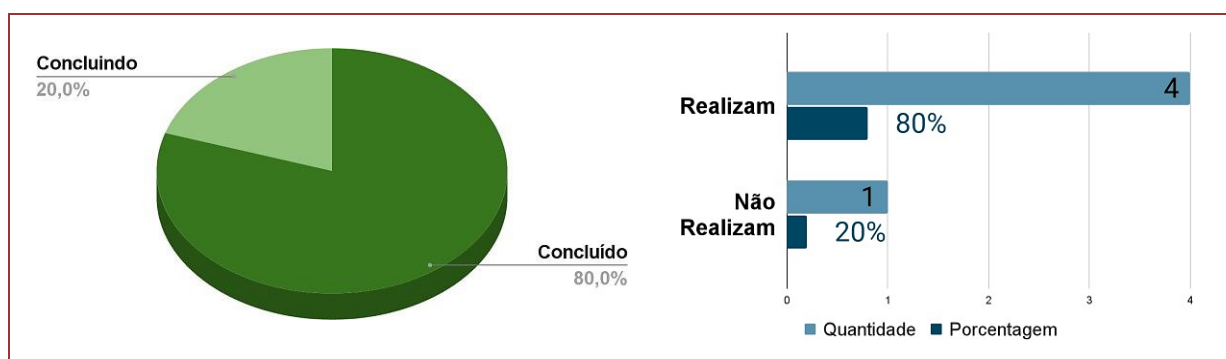
Na Categoria III (envolvimento familiar), as respostas variam, 20% acreditam que existe um envolvimento familiar razoável, outros 40% das famílias não conhecem os direitos de seus filhos ou como lidar com a deficiência dos seus filhos e 40% acreditam que os membros da família ainda estão na fase de negação, não aceitando a deficiência de seu filho, o que prejudica seu desenvolvimento. Para Mantoan, (2004, p.30) esse processo, que exige envolvimento da família, é fundamental para “mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores demonstrem as suas competências, os seus poderes e as suas responsabilidades educacionais”.

Na categoria IV (recursos pedagógicos), 40% dos participantes do estudo utilizam ferramentas conforme a necessidade e deficiência das crianças e outros 40% criam ou fazem uso de diversas formas como: jogos, softwares, jogos lúdicos, pinturas, etc, e 20% fazem a atividade seguindo as datas comemorativas ao longo do ano escolar. Estudos mostram que o uso de metodologias ativas na prática de aprendizagem dos alunos inclusos torna o ensino mais significativo, porque os discentes são desafiados com formas que lhes proporcionam mais confiança na tomada de decisões e quando o professor se propõe a utilizar tal ferramenta, com certeza, estará contribuindo de maneira com o conhecimento de seu aluno.

Na categoria V (formação), 80% dos professores dizem-se especialistas na área inclusiva e 20% estão concluindo. Da mesma forma, 80% dos educadores realizam cursos de atualização, capacitação e reciclagem da formação inicial, enquanto 20% não o fazem.

Ao longo do nosso estudo, tanto em meios bibliográficos quanto em campo, inferimos que a formação dos educadores é um fator determinante para a educação inclusiva, uma vez que esta feita de modo satisfatório poderá causar uma mudança na prática pedagógica. Entretanto, ela não pode acontecer de um jeito individualizado, é preciso que a instituição de ensino ofereça um espaço que promova um diálogo entre os docentes e a comunidade escolar, a fim de discutir a melhor maneira de fazer a inclusão.

Gráfico 2 - Docentes que concluíram ou estão concluindo a especialização e percentual dos que realizam ou não realizam atualização da formação Inicial



Fonte: Autoria Própria, 2023.

Para o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001, p.95) é necessário focar na educação continuada dos educadores, ação que contribui para a qualidade dos conhecimentos. Ao mesmo tempo, Freire (2001b, p.40) afirma que os educadores não são pessoas preparadas e acabadas: “não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou a prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos”.

Na categoria VI (avaliação), 80% das avaliações dos professores são processuais e contínuas, observando o desenvolvimento e autonomia de cada aluno. E 20%, das avaliações contam com apoio da escola e do professor regente. Por se tratar de um público que precisa ser atendido de maneira especializada, as avaliações devem ser harmoniosas com a diversidade e serem adaptadas, assim como a aquisição da aprendizagem. Por conseguinte, pudemos analisar a pesquisa quando o assunto é avaliação, os educadores acreditam que a melhor maneira é a de cunho processual, visto que afere o desempenho dos discentes em inúmeras situações, além de distinguir as especificidades de cada um.

Atualmente, a Educação Inclusiva é uma realidade em construção, e como tal deve ser sempre levada em pauta, dado que agindo dessa maneira os desafios impostos por ela vão sendo superados. Os resultados revelados neste estudo mostram não só que existe uma falta significativa de políticas públicas educacionais voltadas para a educação inclusiva, mas também falta de estrutura, formação continuada, investimentos, apoio familiar e metodologias ativas. Anseios que, Mantoan (2004, p.11), já descrevia, a educação inclusiva na atualidade está deficitária, porque “nosso modelo educacional mostra há algum tempo sinais de esgotamento, e nesse vazio de ideias, que acompanha a crise paradigmática, é que surge o momento oportuno das transformações”.

Mantoan, (2004, p. 16), argumenta ainda que “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais para que obtenham sucesso na corrente educativageral”. Nesse sentido, para que as medidas sejam mais eficazes, devem ser ampliadas e melhoradas para superar as lacunas existentes.

Em síntese, é importante aperfeiçoar as políticas públicas para garantir que exista uma participação real nos espaços escolares, que cheguem a todos, sem discriminação, e que promovam mudanças em todas as áreas da educação. Refletindo as desordens institucionais internas. Organizando e coordenando espaços de discussão e troca de informações entre os educadores. Procurando conscientizar as famílias sobre seu papel. Requisitos e processos de desenvolvimento que possam ajudar a implementar e garantir acessibilidade e equidade para todos os envolvidos na prática inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho, há o entendimento e a certeza de que mais pessoas poderão contribuir com a pesquisa, mas o terreno para agregar novas informações já foi preparado. A Educação Inclusiva é uma das modalidades da educação básica necessária para criar conhecimento acessível e de alta qualidade. Para isso, é preciso seguir bem o caminho planejado e, sobretudo, utilizar de forma criativa o que há de melhor para ambas as práticas docentes atuais e no futuro.

Os objetivos propostos foram alcançados por meio de um processo de crescimento e amadurecimento, incluindo a compreensão histórica da educação inclusiva no Brasil; além de destacar e fortalecer os conceitos e diferenças de infraestrutura escolar e acessibilidade, a fim de compreender e analisar os desafios mais importantes que os professores da rede pública de ensino da cidade de Manaus enfrentam atualmente dentro dos muros das instituições, através de dados e contribuição de educadores que trabalham na área ou que pretendem atuar nela. Foram necessários o apoio bibliográfico e a coleta de dados para o aprofundamento do assunto, o que levou ao sucesso da pesquisa realizada.

Além disso, o problema foi superado ao mostrar que é possível criar uma Educação Inclusiva que permita o acesso a todos, utilizando práticas mais emancipatórias, que respeitem as diferenças e o pluralismo e as tornem mais justas de acordo com as necessidades de cada sujeito, assim como, mostrou-se a essencialidade do processo formativo permanente dos educadores e de todos os envolvidos na educação inclusiva.

Os dados mensurados foram essenciais para se chegar ao amadurecimento do trabalho, visto que eles ajudaram a entender quais as principais lacunas existentes dentro das instituições de ensino, possibilitando aos pesquisadores reavaliar sua caminhada acadêmica e a projetar possíveis caminhos para contribuição, dentro da modalidade inclusiva.

Logo, esta pesquisa não é exaustiva e pode ser aprofundada por outros pensadores que possam enriquecer o tema abordado, destacando outros caminhos que também sirvam à contribuição, ao amadurecimento e ao desenvolvimento da comunidade acadêmica. O trabalho ajudará quem deseja mudar a sua vida e a vida dos outros através da educação, para que não negligencie ou perca passos importantes na educação de qualidade e integral dos operadores do conhecimento, bem como dos agentes e destinatários da educação.

REFERÊNCIAS

- [1] ALVES F. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro, WAK EDITORA, 2009.
- [2] AMARAL, Lígia Assumpção. **Sobre crocodilos e avestruzes**. In: AQUINO, J. Diferenças e preconceitos na escola. SP: Summus, 1998.
- [3] BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.
- [4] BRASIL. **Censo Escolar 2014**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2014.
- [5] BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.
- [6] BRASIL. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Disponível em: <<<https://www.google.com/url?sa=t&source=wtps://www.planalto.gov.br/ccivil>>>. Acesso em 20 de outubro de 2023.
- [7] BRASIL. **Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=http://portal.mec.gov.br>>>. Acesso em 23 de outubro de 2023.
- [8] BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96.
- [9] BRASIL. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: MEC, 1999.
- [10] DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.
- [11] DISCHINGER, M. et al. (Org.). **Desenho Universal nas escolas**: acessibilidade na rede municipal de ensino de Florianópolis. Florianópolis: Prelo, 2004.
- [12] Brasília: **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Especial, p. 115, 2009.
- [13] Disponível em: <<<https://www.totvs.com/blog/instituicao-de-ensino/educacao-inclusiva/>>>. Acesso em: 30 jul. 2023.
- [14] **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires - Año 17 - Nº 168 - Mayo de 2012.

<http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 30 jul. 2023.

[15] FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

[16] FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001b. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23). 57 p.

[17] GARCIA, Vera C. G. **Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Porque Ensinar? Como se ensina e como se aprende?** In: *Revista Educação*. Vol. nº 2. Porto Alegre, 2009.

[18] LIMA PA. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo; AVERCAMP, 2002.

[19] MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer**. São Paulo: Moderna, 2004.

[20] MENDES, R. M., & Miskulin, R. G. S. (2017). **A análise de conteúdo como uma metodologia**. *Cadernos De Pesquisa*, 47(165), 1044–1066. <https://doi.org/10.1590/198053143988>.

[21] MINAYO, M. C. de S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ªed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2014. 408 p

[22] **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL.

[23] PORTAL DA UFC – UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Portal da UFC: **Conceito de Acessibilidade**, 2023. Página guia acessibilidade. Disponível em: <<https://www.ufc.br/acessibilidade/conceito-de-acessibilidade> />. Acesso em: 20 de jul. de 2023.

[24] PORTAL DO TRE – TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DO PERNAMBUCO. Portal do TRE - PE: **A importância da acessibilidade**, 2020. Página guia a luta pelo combate ao preconceito e pela promoção da igualdade da pessoa com deficiência é um dever de todos nós. Disponível em: <<https://www.tre-pe.jus.br/comunicacao/noticias/2020/Dezembro/a-importancia-da-acessibilidade#:~:text=Ou%20seja%2C%20promover%20a%20acessibilidade,a%20p%C3%ABablico%20ou%20de%20uso>>. Acesso em: 15 de nov. 2023.

[25] SANTOS, Luane Diniz Dos et al. **Inclusão mediada por valores éticos e morais**. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60783>>. Acesso em: 02 ago. 2023.

[26] SILVA, Fernanda Gomes da et al. **A importância do professor pesquisador**. Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/19905>>. Acesso em: 31 jul. 2023.

[27] SILVA, Robson José de Moura (org.); da SILVA, Veronice Paula (org.). **Acessibilidade e Inclusão Escolar**. –Natal/RN: Edição do autor, 2021. Disponível em: <<https://www.amazon.com/Acessibilidade-Inclus%C3%A3o-Escolar-Portuguese-Robson/dp/B09CRTT43T>>. Acesso em: 21 out. 2023.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO - GOOGLE FORMS

1. A quanto tempo você exerce a docência?
2. Você tem ou pretende fazer uma especialização na área da Educação Inclusiva?
3. Há quanto tempo você trabalha com a Educação Inclusiva?
4. Você se considera apto para trabalhar com a Educação Inclusiva?
5. As metodologias feitas em sala de aula têm dado resultado com os alunos com deficiência?
6. Quais seus maiores desafios na Educação Inclusiva?
7. Como você planeja as atividades, brincadeiras e interações dos alunos com deficiência?
8. Qual o suporte dado pelo Município ou Estado a você professor, para a inclusão das crianças com deficiência?
9. Como se dá a participação das famílias na vida das crianças com deficiência?
10. Quais materiais e abordagens você utiliza na inclusão das crianças com deficiência?
11. Como é feita a avaliação do aluno na educação inclusiva?
12. A estrutura/espço, que você desenvolve suas práticas é adequado para as mesmas?
13. Você faz atualização, cursos, capacitações e reciclagem de sua formação inicial com intuito de torná-las mais efetiva? Sim () Não ()
14. A partir de suas experiências, quais recomendações você daria para o desenvolvimento e inclusão de crianças com deficiência?
15. O que você acredita ser necessário mudar para que a inclusão nos espaços escolares de fato possa acontecer?

Capítulo 3

Ensino e aprendizagem: a música como ferramenta metodológica da alfabetização nos anos iniciais

Sandy Feitosa Araujo¹

Ana Célia da Silva Mendes²

Resumo: A pesquisa realizada retrata de forma holista o uso da música como ferramenta atenuante no desenvolvimento da alfabetização. A metodologia adotada foi uma pesquisa qualitativa, utilizando a revisão de literatura como base para a coleta e análise dos dados. Os resultados obtidos revelam que a música desempenha um papel significativo no aprendizado da leitura e escrita, tendo a capacidade de potencializar esse processo. Ademais, foi constatado que a música também colabora para os aspectos físicos, psíquicos e mentais circundado na alfabetização. Um ponto relevante destacado na pesquisa é que a música promove a autonomia dos indivíduos na leitura tanto do texto quanto do contexto em que estão inseridos.

Palavras-chave: Alfabetização, Música, Educação, Metodologia.

¹ Graduanda. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Centro Universitário Fametro.

² Mestre em Ciências da Educação. Universidade Del Sol – PY.

1. INTRODUÇÃO

Na educação, a alfabetização é uma fase de descoberta e aprendizado, em que os educadores buscam novas metodologias para ajudar os alunos a se tornarem mais confiantes. A música é uma forma dinâmica e interativa de ensinar a alfabetização, por meio do canto, da dança e das letras das músicas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, “A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimento expressivo entre o som e o silêncio” (BRASIL, 1998, p. 45).

De tal modo, a música tem a capacidade de expressar sensações e sentimentos.

Lima ressalta, “utilizar a música na educação torna a aprendizagem mais prazerosa e trabalha conceitos de linguagem de forma lúdica. A musicalidade contribui no desenvolvimento integral do ser, incluindo aspectos culturais, sociais e motores” (LIMA, 2012). Ou seja, a música permite que as crianças expressem seus sentimentos e emoções, contribuindo para sua autoestima e criatividade.

No entanto, o uso da música como estratégia educacional ainda é pouco explorado nas escolas, sendo muitas vezes relegado apenas como ferramenta de recreação.

A música desempenha um papel lúdico ao facilitar a compreensão dos gestos e movimentos, contribuindo na construção do conhecimento durante a alfabetização. Além de ensinar a decodificar letras e números, a alfabetização promove o desenvolvimento humano e prepara indivíduos para a vida. Seu uso na educação é fundamental para um aprendizado significativo.

Na alfabetização promove a socialização e possibilita novas trocas simbólicas com outros indivíduos e pode contribuir para um ambiente escolar mais alegre e, por isso, é importante debater seu uso como facilitadora do processo de alfabetização.

Deste modo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 40) acrescenta que por meio “[...] das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem”. É compreensível que a utilização da música promova a socialização e estimule o desenvolvimento das habilidades motoras e de concentração. Seu emprego é benéfico para o processo educativo de forma abrangente.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, iremos explorar o embasamento teórico que sustenta a história da alfabetização, e como podemos empregar a música nesse processo. Será revisado alguns teóricos que são referências nessa área específica.

Torna-se importante destacar o conceito de pesquisa bibliográfica, no qual é fundamental para o estudo, assim como compreender as características e evolução da alfabetização e a influência da música nesse processo de aprendizagem.

Segundo Andrade (2010, p. 25):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar.

Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monografias não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

Então, por meio da pesquisa bibliográfica, buscou-se informações sobre a alfabetização de crianças com base nos estudos de teóricos renomados no assunto. O objetivo foi elucidar a concepção e as características desse processo, assim como explorar como a música pode auxiliar no aprendizado da língua escrita.

Ao abordar o tema, foi adotado a perspectiva dos teóricos construtivistas, pois acredita-se que essa teoria do conhecimento trouxe uma nova abordagem para o ensino nas escolas. Ela considera as experiências e o conhecimento prévio do aluno como fundamentais.

Conforme Moretto (2011) destaca, “o construtivismo é uma teoria do conhecimento, não uma teoria do ser. Isso significa que reconhecemos a existência de um mundo externo ao sujeito, mas também valorizamos as experiências que o sujeito vivencia e que o ajudam a lidar com as limitações impostas pelo mundo real” (MORETTO, 2011, p.43).

No Brasil, por volta dos anos 1980, chegaram os resultados de estudos sobre a aquisição da língua escrita pelas crianças. Essas pesquisas foram realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com base na teoria do desenvolvimento de Piaget.

Os resultados desses estudos deram origem à “Psicogênese da Língua Escrita” (1986), que passou a ser adotada como referencial teórico construtivista no processo de alfabetização no país.

Mas por que isso seria importante neste artigo?

Acredita-se que para poder iniciar as abordagens do tema propriamente dito, se faz necessário conhecer como se deu início o processo de alfabetização em nossa sociedade, suas características e concepções.

De acordo com Morais, Albuquerque (2007), a alfabetização:

(...) processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico) (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 15).

Para os tradicionalistas a alfabetização era limitada em codificar e decodificar o sistema alfabético, porém essa concepção passa por mudanças no decorrer do tempo, como veremos mais adiante.

2.1. HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

A história da alfabetização é um tema fascinante que nos permite compreender a evolução do processo de aprendizagem da escrita ao longo dos séculos. Dividida em três principais períodos, a história da alfabetização revela a influência de diferentes métodos e abordagens pedagógicas.

No primeiro período, que engloba a Antiguidade e a Idade Média, o método predominante era o da soletração. Nesse método, as letras eram ensinadas individualmente e os alunos aprendiam a reconhecê-las e pronunciá-las em sequência para formar palavras. A soletração era uma técnica que exigia paciência e repetição, mas foi fundamental para a disseminação do conhecimento escrito naquela época.

O segundo período da história da alfabetização ocorreu do século XVI ao XVIII e se estendeu até 1960. Esse período foi caracterizado pela utilização de métodos sintéticos e analíticos. Os métodos sintéticos envolviam a decomposição das palavras em seus elementos sonoros, enquanto os métodos analíticos consistiam na análise das estruturas das palavras para compreendê-las.

Durante esse período, surgiram diversas propostas pedagógicas para o ensino da leitura e escrita, como o método fônico, que enfatizava a relação entre os sons e as letras, e o método global, que privilegiava a compreensão global do texto. A forma como a Alfabetização era abordada nas escolas, foi devido a grande influência desses métodos.

Em meados de 1980, teve início o terceiro período da história da alfabetização através da divulgação dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Essas pesquisadoras questionaram as abordagens tradicionais de ensino da leitura e escrita e propuseram uma nova concepção, baseada na compreensão do processo de construção do conhecimento, pela criança.

Segundo Ferreiro e Teberosky, a criança não é uma "tábula rasa" que precisa ser preenchida com informações prontas, mas sim um sujeito ativo que constrói seu conhecimento a partir das interações com o ambiente. Essa abordagem, conhecida como construtivismo, valoriza a reflexão, a experimentação e a autonomia do aluno no processo de aprendizagem.

A partir desses estudos de Ferreiro e Teberosky, surgiram novas práticas pedagógicas que buscam desenvolver nos alunos habilidades de leitura e escrita de forma contextualizada e significativa. Essas práticas valorizam a diversidade linguística, os conhecimentos prévios dos alunos e estimulam o pensamento crítico.

Atualmente, a alfabetização é vista como um processo complexo e multidimensional, que envolve não apenas o domínio das habilidades de leitura e escrita, mas também o desenvolvimento da compreensão, da interpretação e da produção textual. Além disso, reconhece-se a importância da alfabetização digital, que envolve o uso das tecnologias da informação e comunicação no processo de aprendizagem.

A história da alfabetização tem nos mostrado o quanto o ensino da leitura e escrita vive em constante evolução. Novas teorias, metodologias e abordagens surgem a cada dia, buscando aprimorar a forma como ensinamos e aprendemos a linguagem escrita. É de extrema importância que os educadores estejam sempre atualizados e abertos às novas transformações, para que possam oferecer aos seus alunos uma educação de qualidade, que os preparem para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Em conclusão, sabemos que a história da alfabetização é marcada por três

principais períodos o primeiro, com a soletração como método predominante; o segundo, com os métodos sintéticos e analíticos; e o terceiro, com o enfoque construtivista proposto por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Cada um desses períodos trouxe contribuições importantes para o processo de alfabetização, permitindo refletir sobre as transformações sociais e educacionais de cada época.

2.2. A MÚSICA NA ALFABETIZAÇÃO

A música e a escrita são elementos que têm acompanhado a humanidade ao longo da história, em diferentes povos e culturas. Elas estão presentes em momentos importantes como eventos religiosos, nascimentos, casamentos e diversas outras ocasiões.

De acordo com Brito (2003), existem várias teorias sobre a origem e presença da música na cultura humana. A linguagem musical é interpretada e definida de diferentes maneiras em cada época e cultura, de acordo com os valores e concepções estéticas vigentes. (BRITO, 2003, p.25)

Teóricos como Penna (2014) e Parreiras (2012) definem a música da seguinte forma: “A Música é uma forma de arte que tem como material básico o som”. PENNA (2014, p.19); “A música é uma linguagem dos sentimentos, é a arte de combinar os sons. Sendo assim composta por três elementos: ritmo, melodia e harmonia.” PARREIRAS (2012, p.158)

Quando ouvimos uma música em determinada língua, podemos identificar o país e a cultura associados a ela. A música, a cultura e a língua são inseparáveis, formando um conjunto que reflete a identidade de um povo.

Essas conexões entre música, escrita, cultura e língua demonstram como essas expressões artísticas desempenham um papel fundamental na sociedade, transmitindo emoções, valores e tradições ao longo do tempo. Através da música, podemos explorar e compreender as diferentes formas de pensar e conceber o mundo em cada cultura. É uma linguagem poderosa que atravessa fronteiras e conecta pessoas de diferentes origens.

Outra característica da música, é que ela se dá como uma forma de arte que transcende as barreiras da linguagem falada ou escrita. Através de seu ritmo, melodia e harmonia, ela tem o poder de expressar uma ampla gama de sentimentos. Seja alegria, tristeza, euforia, choro ou a vontade de dançar, a música consegue traduzir essas emoções de maneira única e profunda.

Além disso, a música tem a capacidade de acessar áreas específicas do cérebro humano. O córtex, a amígdala, o cerebelo e o hipocampo são campos cerebrais que estão envolvidos na geração e processamento das emoções. Por meio dos sons, a música consegue ativar essas áreas e influenciar diretamente as emoções das pessoas.

Devido a esse impacto no cérebro humano, a música também é utilizada como terapia na área da saúde. Ela é empregada no tratamento de pacientes que necessitam de cuidados relacionados à aprendizagem, atenção, concentração e memória. A música pode ajudar a melhorar essas habilidades cognitivas e proporcionar bem-estar emocional aos pacientes.

Além de seus benefícios na saúde, a música também desempenha um papel importante como um bem cultural. Ela está presente na vida das pessoas em diferentes contextos e momentos. Desde eventos sociais até momentos de introspecção pessoal, a

música está sempre presente.

Na educação, a música é uma parceira no processo de ensino aprendizagem. Ela pode ser utilizada como ferramenta pedagógica para facilitar o aprendizado em diversas áreas. Estudos mostram que a música estimula o cérebro, promove a criatividade e melhora a capacidade de concentração dos estudantes.

A utilização da música como ferramenta metodológica para alfabetização nos anos iniciais tem se mostrado eficaz e enriquecedora no processo de ensino e aprendizagem. A música é uma linguagem universal que desperta o interesse e a criatividade das crianças, além de auxiliar no desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras.

Quando relacionada à alfabetização, a música pode ser usada de diversas maneiras. Uma delas é através de cantigas de roda e músicas que tenham letras e figuras que correspondam a cada sílaba, auxiliando as crianças na identificação dos sons e sua relação com a escrita. Essa abordagem lúdica e interativa favorece a memorização e a compreensão dos conceitos.

Além disso, a música pode ser usada para trabalhar a consciência fonológica, que é fundamental para a alfabetização. Através de atividades como a criação de rimas e músicas que enfatizem a separação das sílabas, as crianças desenvolvem a habilidade de segmentar e manipular os sons da fala, facilitando a compreensão da relação entre oralidade e escrita.

A musicalização também contribui para a ampliação do vocabulário das crianças, estimulando-as a aprenderem novas palavras e expressões por meio das letras das músicas. A repetição das canções auxilia na fixação do conteúdo e no desenvolvimento da fluência de leitura e escrita.

De acordo com Saraiva e Pereira (2010), a música exerce uma grande influência no desenvolvimento do cérebro, promovendo uma maior produtividade no processo de aprendizagem. O trabalho com música estimula a cognição e favorece o funcionamento cerebral.

Yogi (2003) destaca:

A Educação Musical é um importante mediador do desenvolvimento da criança nas suas habilidades físicas, mentais, verbais, sociais e emocionais. Uma característica própria da Educação Musical é a 'liberdade de criar e adaptar', mediante a qual as atividades se tornam atraentes aos olhos das crianças que buscam incansavelmente novidades, descobertas e vivências que lhes satisfaçam a curiosidade.

Assim, ao permitir a liberdade de criação e adaptação, as atividades musicais despertam o interesse das crianças, que estão sempre em busca de novidades, descobertas e experiências que alimentem sua curiosidade. É fundamental que os alunos sejam colocados no centro do processo de ensino-aprendizagem, proporcionando-os um ambiente educativo que valorize a individualidade e promova a participação ativa deles. Silva (2018) ressalta que [...] a musicalização na infância favorece o aspecto lúdico da aprendizagem, trabalhando diversos campos do conhecimento, como coordenação motora, socialização, memorização e alfabetização”.

Gaynza (1988) afirma que [...] “as atividades musicais na escola têm objetivos profiláticos nos aspectos físico, psíquico e mental das crianças”. Ou seja, a música promove a coordenação motora, estimula o raciocínio e a criatividade, fortalece a expressão verbal, facilita a interação social e auxilia no gerenciamento das emoções. Além disso, a música promove a interação entre os alunos, estimula a comunicação e fortalece os vínculos sociais. Através da música, as crianças aprendem a ouvir, respeitar o outro e trabalhar em equipe.

A Educação Musical também proporciona um ambiente de aprendizagem inclusivo, onde todos os alunos têm a oportunidade de participar e se expressar. A música é uma linguagem universal que não requer conhecimento prévio, permitindo que cada criança se sinta valorizada e respeitada em suas habilidades musicais.

É importante ressaltar que a música não deve ser vista apenas como um complemento ao currículo escolar, mas sim como uma disciplina fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Através da música, elas desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais e sociais essenciais para sua formação como cidadãos.

Portanto, é fundamental que as instituições educacionais valorizem e invistam na Educação Musical, proporcionando espaços e recursos adequados para o ensino e prática da música. Dessa forma, contribuiremos para o desenvolvimento pleno das crianças e para a construção de uma sociedade mais criativa, sensível e harmoniosa.

2.3. INTEGRAÇÃO DA MÚSICA NA SALA DE AULA

As músicas infantis e parlendas são recursos valiosos para o ensino da língua falada e escrita. Para trabalhar esse gênero textual em sala de aula, é possível iniciar explorando o contexto das letras das músicas. As crianças podem expressar suas compreensões e preferências por meio de desenhos, desenvolvendo habilidades de leitura e interpretação.

Na etapa seguinte, pode-se utilizar palavras-chave retiradas do texto musical para estimular a decodificação. Com o auxílio de um alfabeto móvel, as crianças são incentivadas a reconhecer e buscar as letras e sílabas correspondentes, podendo inclusive formar seus próprios nomes.

Outra atividade enriquecedora é escrever a letra da música conhecida no quadro ou em papel, cantando-a devagar e marcando as sílabas. Contar quantos "pedacinhos" cada palavra contém auxilia na construção das hipóteses de escrita das crianças.

De acordo como explica Lopes (2009):

Nesse sentido, as letras das cantigas podem ser um dos instrumentos usados pelos professores de educação infantil, pois permitem que as crianças desenvolvam atividades diversas com o uso da língua, como localizar palavras específicas, organizar versos na ordem correta, completar lacunas usando banco de palavras, entre outras. Além disso, é importante lembrar que as cantigas estão sempre associadas a outras linguagens: aos desenhos (que as crianças aprendem a associar às letras), à música, à expressão corporal sempre presente, principalmente, quando as cantigas acompanham brincadeiras de roda. LOPES (2009, p.5).

Deste modo, a utilização de músicas infantis na alfabetização proporciona uma experiência lúdica e prazerosa para as crianças, favorecendo o aprendizado da língua escrita. Segundo Micotti (1980), o método de alfabetização deve ser escolhido pelo professor, levando em consideração as necessidades dos alunos e respeitando os estágios de desenvolvimento infantil estabelecidos por Piaget.

3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão sistemática da literatura, onde foram identificadas e analisadas as obras e publicações dos autores mencionados, buscando compreender suas contribuições para o uso da música como metodologia de aprendizagem. Os resultados foram sintetizados e apresentados em um texto final que destaca as principais conclusões da pesquisa bibliográfica. A coleta de informações foi realizada em diferentes locais, como bibliotecas físicas, bibliotecas digitais, bases de dados acadêmicas online e plataformas de pesquisa científica.

4. RESULTADOS E DADOS

As canções infantis são uma excelente ferramenta na alfabetização, pois conquistam as crianças ao trazerem repertórios ou histórias que elas já conhecem. Essas músicas fazem parte da rotina das crianças em atividades como a entrada na escola, a hora do lanche, o momento de guardar os brinquedos ou até mesmo na hora do soninho. O uso de textos com rimas e ritmo nas canções possibilita o aprendizado da língua oral e escrita de forma lúdica. Nesse sentido, a música se apresenta como um recurso poderoso que o professor pode e deve utilizar para auxiliar no desenvolvimento de várias habilidades dos alunos.

A música na alfabetização não deve ser vista como um complemento ou atividade extra, mas sim como uma parte integrante do processo de ensino aprendizagem. Ela pode ser utilizada em diferentes momentos e disciplinas, enriquecendo as experiências dos alunos e ampliando suas possibilidades de aprendizado. É importante destacar que a música não substitui as demais formas de ensino, mas sim complementa e enriquece o processo educativo. Ela oferece uma abordagem diferenciada, despertando o interesse e a motivação dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso. Portanto, é fundamental que os educadores estejam abertos a explorar novas formas de ensinar e aprender, incorporando a música em suas práticas pedagógicas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, foi destacado a importância da abordagem construtivista, que incentiva a leitura mesmo antes da decodificação do código linguístico da escrita.

Além disso, foi destacado a importância de atividades pedagógicas que envolvem a linguagem musical, no qual são muito mais do que simples momentos de recreação. Quando cuidadosamente planejadas, essas atividades se transformam em uma representação vívida da vida, cultura, mundo, letras e palavras. É evidente que a música oferece inúmeros benefícios durante o processo de alfabetização, ampliando o interesse, a motivação e a compreensão dos alunos. Ao utilizar a música como instrumento pedagógico, os educadores conseguem trabalhar os conteúdos de forma lúdica e atrativa. Com isso, as crianças são naturalmente despertadas para o processo de leitura e escrita,

sem que haja a necessidade de uma abordagem forçada por partedos educadores.

Ao ser integrada à rotina escolar, a música desempenha um papel relevante no processo de alfabetização. Além de promover um equilíbrio entre corpo e mente, ela possibilita uma aprendizagem criativa e participativa, estimulando o engajamento dos alunos e tornando o processo mais envolvente e prazeroso. Ao ler e escrever letras musicais de maneira espontânea, feliz e divertida, as crianças se preparam para a fase da alfabetização.

Através das canções escritas, cantadas, lidas e recreadas, as crianças aprendem de forma envolvente e prazerosa. É importante ressaltar que a música vai além de ser apenas um dispositivo de auxílio à aprendizagem. Ela também contribui para o desenvolvimento da cidadania. Através da música, as crianças têm a oportunidade de se expressar, compreender diferentes culturas e valores, e exercitar a empatia.

Portanto, é fundamental que as escolas valorizem a presença da música em seu currículo, oferecendo espaços e recursos adequados para sua prática. Os educadores devem buscar capacitação e atualização constante, a fim de explorar ao máximo o potencial da música como ferramenta pedagógica.

Com base nessa pesquisa, é possível esperar que futuros estudos sejam conduzidos nessa área, trazendo novos dados e relatos empíricos de práticas e casos que possam enriquecer e expandir o conhecimento sobre esse assunto.

REFERÊNCIAS

- [1] ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- [2] BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://goo.gl/iPD49L>. Acesso em: 27 out 2023.
- [3] BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- [4] BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. 2ª ed., São Paulo: Peirópolis, 2003.
- [5] FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- [6] GAYNZA, V. H. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. São Paulo: Summus, 1988
- [7] LIMA, S. R. A. **Música na Escola**. Educar para crescer. 2012.
- [8] LOPES, Maria Graciete Carramate. **Discurso**: formação de valores nas canções de nenar e de roda. Curitiba-PR, 4 a 7 de setembro de 2009.
- [9] MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Piaget e o processo de alfabetização**/Maria Cecília de Oliveira Micotti. São Paulo: Pioneira, 1980.
- [10] MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Alfabetização e letramento**. Construir Notícias. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.
- [11] MORETO, Vasco Pedro. **Construtivismo**. A produção do conhecimento em aula. 5.ª edição. Editora Lamparina: Rio de Janeiro, 2011.
- [12] PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino** / Maura Penna 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2014. 247p.
- [13] SARAIVA, J. R.; PEREIRA, V. W. **Música, linguagem, cognição e ensino**: interfaces psicolinguísticas para a alfabetização. Letrônica, v. 3, n. 2, p. 144-152, 2010. Disponível em: <https://goo.gl/hcV4eS>. Acesso em 25 out 2023.

- [14] SILVA, E. D. S. **A música como recurso pedagógico no processo de alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental**: uma análise da literatura entre os anos de 2006 à 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Pará, 2018. Disponível em: <http://bdm.ufpa.br/jspui/handle/prefix/714>. Acesso em 16 out 2023.
- [15] SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017. E-book.
- [16] YOGI, C. **Aprendendo e Brincando com música e com jogos**. Belo Horizonte: Fapi, 2003.

Capítulo 4

Ensino e aprendizagem: as atividades lúdicas e a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil

Andréia da Silva Souza¹

Francisca Martins²

Raquel Rosário Guedes³

Ana Célia da Silva⁴

Resumo: Esse artigo deseja compreender e, sobretudo, analisar a importância dos jogos e brincadeira na educação infantil. A ludicidade faz parte da vida e pensamento da criança. Ela auxilia como ferramenta para ajudar a mesma a decifrar o mundo e formar suas próprias opiniões a respeito do que as rodeia. O objetivo principal do artigo é demonstrar as atividades lúdicas no cotidiano da criança na perspectiva do brincar e aprender. A pesquisa é de cunho bibliográfico e com embasamento em artigos acadêmicos, biblioteca virtual, Google Acadêmico, sites entre outros. Como resultado da pesquisa concluso, a ludicidade contribui na aprendizagem e desenvolvimento da criança, ajuda a desenvolver a criatividade seu potencial cognitivo motor e social.

Palavra- chave: Lúdico, Educação infantil, jogos e brincadeiras.

¹ Graduanda em Pedagogia. Centro Universitário FAMETRO.

² Graduanda em Pedagogia. Centro Universitário FAMETRO.

³ Graduanda em Pedagogia. Centro Universitário FAMETRO

⁴ Mestre em Ciência Educação. Universidade Del Sol-PY.

1. INTRODUÇÃO

Fazer uso das atividades lúdicas adequadas, levando em consideração as particularidades de cada criança é fundamental para a sua evolução, pois além de favorecer o desenvolvimento social e emocional também facilita o processo evolutivo das funções e habilidades no plano motor e cognitivo.

O lúdico é uma ferramenta de suma importância no processo de assimilação, especialmente das crianças, já que elas vivem num universo de imaginação, fantasia e faz de contas, onde muitas vezes, misturam com a realidade. Quando brincam elas interagem com outras crianças e pessoas, sentem-se livres para expressar a sua essência e explorar tudo ao seu entorno. Assim, o lúdico tem contribuído para o conhecimento, desenvolvimento e compreensão no ensino da criança em sala de aula.

Almeida (2014) complementa quando cita que, as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, porque colabora na sua formação, no seu desenvolvimento pessoal e conseqüentemente no desenvolvimento de uma autoestima satisfatória.

De início no primeiro tópico do artigo é abordado o lúdico como suporte de aprendizagem onde retrata como a ludicidade é importante para o desenvolvimento das crianças. O lúdico na educação infantil viabiliza nas crianças mais vivência, essência e satisfação, para seguirem desenvolvendo suas relações e habilidades, no momento que estão brincando.

Em seguida no tópico seguinte, é colocado em pauta os benefícios e a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil. Os jogos e as brincadeiras tem um papel importante na aprendizagem para a educação infantil. Através do lúdico a criança aprende de forma prazerosa, desenvolve seu cognitivo e sua vida social.

Dando continuidade no assunto no terceiro tópico que tem como tema as atividades lúdicas no cotidiano das crianças na perspectiva de brincar e aprender é abordada a importância do brincar na vida de uma criança. Assim o ato de brincar contribui no processo de ensino e aprendizagem da criança, pois ela facilita a construção na autonomia e na criatividade.

2. O LÚDICO COMO SUPORTE DE APRENDIZAGEM

Lúdico é um adjetivo que indica algo divertido que inclui brinquedos ou jogos, que entretém e distrai. “O jogo é um termo do latim “jocus” que significa gracejo, brincadeira, divertimento. Ele é uma atividade motora e intelectual que integra um sistema de regras, onde estas são construídas pelos próprios jogadores” Marcellino (2002 p.).

O lúdico é uma característica fundamental do ser humano, do qual a criança depende para se desenvolver. Para crescer, brincar e para se equilibrar frente ao mundo precisa do jogo. Aprender brincando tem mais resultados, pois a assimilação infantil adapta-se facilmente à realidade (PIAGET apud SANTOS, 2001.173).

As atividades lúdicas proporcionam um aprendizado divertido para as crianças. Na infância o lúdico tem um papel de ampla complexidade no treinamento de habilidades psicomotoras e do psiquismo.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens 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 (BRASIL, 1998, p.23).

Vários autores e estudiosos pesquisam sobre o lúdico como suporte no ensino das crianças e caracterizam evolução nessa etapa da infância. Segundo Piaget (1971), “existem três formas básicas de atividade lúdica que caracterizam a evolução do jogo na criança, de acordo com a fase do desenvolvimento em que aparecem”. Jogos de Exercício Sensorio motor – Descrevem a etapa que vai do nascimento até o aparecimento da linguagem, ou seja, de 0 a 2 anos de idade. Predominando assim, a acomodação, (Fase da latência); Jogo Simbólico – É compreendido entre os 2 a 6 anos, nessa fase se manifesta a ludicidade, isto é, assimilação, imaginação, joga de ficção e imitação, (Primeira infância); Jogo de Regras - Que vai dos 7/8 anos em diante esse desenvolvimento predomina por durante toda a vida do indivíduo. O jogo de regras é caracterizado por meio de uma regulamentação proporcionando conexões entre os indivíduos.

O mesmo autor cita que na fase da infância a criança passa por várias etapas de desenvolvimentos, não só no corpo como também, psicológico. Assim, os jogos e brincadeiras contribuem para a construção de caráter, conhecimento e a socialização com outras crianças.

Quando falamos em brincar, não pensamos só em diversão e sim, em favorecimento e desenvolvimento para a criança no cognitivo, afetivo e social. Com isso, propiciando no desenvolvimento do contexto escolar também. Há vários benefícios nos jogos e brincadeiras para as crianças no âmbito escolar na educação infantil o professor pode e deve desenvolver atividades como práticas pedagógicas. Essas estratégias acabam facilitando a aprendizagem das crianças. Para Oliveira (2005):

A brincadeira infantil beneficia-se de suportes externos para sua realização: rituais interativos, objetos e brinquedos, organizados ou não em cenários (casa de bonecas, hospital, etc.), que contêm não só temas, mas regras. Em virtude disso, o professor pode organizar áreas para desenvolvimento de atividades diversificadas que possibilitem as crianças estruturarem certos jogos de papéis em atividades específica (OLIVEIRA, 2005, p.231).

Assim, o autor aponta para a importância do trabalho do professor na sala de aula ou em outros ambientes escolares, em que a ludicidade facilita e estimula os professores a reconhecer a dimensão do lúdico na evolução da criança. Para 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 aprendizagem que articulem os recursos e capacidades efetivas, emocionais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Nessa perspectiva Fontana (1997, p.54) fala sobre o importante papel da escola e do professor quanto às estratégias pedagógicas.

O papel fundamental da escola é dar a criança oportunidades de agir sobre os objetos de conhecimentos: o professor não deve ser aquele que transmite conhecimentos a criança, mas sim um agente facilitador e desafiador de seus processos de elaboração; a criança é que constrói o seu próprio conhecimento (FONTANA 1997, p.54).

Entender e observar o ser humano é um desafio, mas ao mesmo tempo te estimula e dar a possibilidade de se aprofundar no conhecimento sobre a criança, um fator fundamental nesse estudo é o conhecimento sobre o mundo da criança. As suas conquistas lhe proporcionam experiências e aprendizado para o resto de sua vida como indivíduo. Ou seja, o ser humano está preparado para outras vivências no futuro, ou seja, experiência íntegra pensamento e ação. De acordo com a RCNEI:

Nessa perspectiva crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (Brasil, 1998.21-22).

Para tanto, o lúdico pode interferir no ensino e aprendizagem da criança? No olhar crítico e observador sobre determinado ponto de vista, acreditamos que não ao invés de interferir ele proporciona na criança uma troca de aprendizado. Logo, sua importância dar-se pelo apoio pedagógico, proporcionando prazer e eficácia na aprendizagem da criança.

É importante salientar a importância do lúdico na infância pois é, através dele que a criança explora o mundo ao seu redor. O brincar já faz parte do cotidiano das crianças e isso é de extrema relevância para a educação, socialização e construção do pensamento. Portanto, Piaget (1971) ressalta “Que o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico, ela precisa brincar para crescer”.

Com embasamento nos autores mencionados percebe-se que o lúdico é fundamental na Educação Infantil. Os autores mencionados intervêm no aproveitamento em que os jogos e brincadeiras são importantes na aprendizagem educativa da criança, porém é, uma ferramenta essencial no desenvolvimento pessoal e social. Pois é nessa fase, que estão descobrindo a cerca do mundo e suas vivências com outras crianças e pessoas.

Portanto, o lúdico é indicado para trabalhar as habilidades delas como raciocínio lógico, coordenação motora ampla dentre outras. As brincadeiras que desenvolvem socialização, interação, agilidade, locomoção e equilíbrio. Os jogos de memória de figuras, jogos de montar peças e jogos de blocos lógicos entre outros etc.

3. OS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Os jogos e as brincadeiras tem um papel importante na aprendizagem para a educação infantil. Através do lúdico a criança aprende de forma prazerosa, desenvolve seu cognitivo e sua vida social, o ato de brincar contribui no processo de ensino e aprendizagem da criança, pois ela facilita a construção na autonomia e na criatividade.

Rodrigues (1997, p. 52) retrata que: “O jogar é essencial para que a criança

manifeste sua criatividade, utilizando suas potencialidades de maneira integral. Apenas sendo criativa é que a criança descobre seu próprio eu”.

O Brinquedo é um objeto que tem como objetivo principal o divertimento, ele é utilizado para compor a maioria dos jogos e brincadeiras, fazendo parte da rotinas das crianças desde o início da infância, Por isso é recomendando que as crianças façam uso de jogos que ajude no seu aprendizado. Amado (2008, p.87-88) faz uma classificação para os brinquedos:

Os brinquedos artesanais: eram (e são) produzidos por mãos artesãs a partir dos mais diversos tipos de matéria-prima, sobretudo barro e madeira, com intuídos de comercialização e fazendo, desde há séculos, em feiras e romarias, as delícias da pequenada. Os brinquedos industrializados: podem considerar-se fruto de uma longa evolução dos brinquedos artesanais, cuja produção em série atinge grandes proporções no século XIX, para se tornar uma das indústrias mais prósperas dos nossos dias. Os brinquedos populares: são produzidos, em geral, pelas próprias crianças, num exercício frequente de colaboração mútua e com base num conhecimento que é transmitido ao longo dos séculos como patrimônio cultural.

Referente ao brinquedo educativo, segundo Kishimoto (2005, p. 37), “ao assumir a função lúdica e educativa, o brinquedo, dentro do contexto educacional assume função lúdica, porque propicia diversão, prazer e até mesmo desprazer”. No ponto de vista de Kishimoto o ato de brincar não estar apenas relacionado à diversão, brincar vai, além disso, o brincar é um meio de aprendizagem para as crianças que estão iniciando sua vida escolar. O autor continua ressaltando que “[...] escolher a oportunidade lúdica sem refletir, ser psicologicamente informativa sobre nós mesmos e podem sugerir uma série de questões muito interessantes sobre o significado psicológico dessas escolhas”. Trabalhando o lúdico a criança desenvolve seu cognitivo.

Para Kishimoto, (2005, p.18), “o jogo é para a criança um fim em si mesmo, ele deve ser para nós um meio (de educar), de onde seu nome - jogo educativo - que torna cada vez mais um lugar na linguagem da pedagogia maternal”. Entretanto, a ludicidade desempenha um papel importante na vida de uma criança, é através dos jogos e brincadeiras que ela estimula seus sentidos e emoções. Na educação infantil pode-se trabalhar os jogos para desenvolver o raciocínio lógico a memória, lateralidade e a coordenação motora entre outras habilidades. Kishimoto (2005, p.40) ressalta que “os jogos de construção são considerados importantes, porque enriquecem a experiência sensorial, estimula a criatividade e o desenvolvimento das habilidades da criança”.

Nessa mesma perspectiva Araújo (2000, p.64), salienta que “[...] ao jogar de regras, as crianças assimilam a necessidade de cumprimento das leis da sociedade e das leis da vida”. De acordo com o autor, quando uma criança brinca ela aprende a cumprir regras que serão essenciais para sua vida na escola e em sociedade. O mesmo segue afirmando que a característica do jogo simbólico é “liberdade total de regras; desenvolvimento da imaginação e da fantasia; ausência de objetivo; ausência de uma lógica”. Araújo (2000, p.63),

Para, Vygotsky (apud WAJSKOP, 1995, p.16), a brincadeira infantil é “entendida

como atividade social da criança, de natureza e origem específicas, elementos fundamentais para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere”. O autor defende que a brincadeira faz parte da vida da criança, e da construção de sua personalidade. As mesmas, desde seus primeiros dias de vida já tem contato com brinquedos e tais são importantes para o seu desenvolvimento, de acordo que a criança vai crescendo novos brinquedos e brincadeiras são acrescentadas no seu cotidiano.

Nesse contexto, Kishimoto (2005, p.33) cita que as atividades lúdicas contribuem para o “desenvolvimento intelectual da criança sugere a utilização de atividades motoras sob a forma de jogos para o domínio de conceitos e para o desenvolvimento de algumas capacidades psicológicas”. Diante disso Kishimoto(2005, p.38), aponta “ao utilizar de modo metafórico a forma lúdica para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou o espaço definitivo na educação infantil”. O autor cita que o lúdico já é uma realidade na educação infantil, hoje já são bastante usado brincadeiras jogos lúdicos na educação das crianças. Conforme Oliveira (2007, p.128)

Na vivência de uma brincadeira, está a expressão e a produção cultural de um povo e nelas estão representados importantes saberes populares. De tal forma, a vivência de uma brincadeira constitui a prática social. Isto porque, são os seres humanos, situados historicamente, que constroem os seus brinquedos e brincadeiras e que, diante de valores questionadores ou reprodutores da sociedade, atribuem sentido e significado a sua prática e vivem uma experiência lúdica, na qual, certamente se dá uma aprendizagem social.

O brincar é fundamental na vida de uma pessoa através da brincadeira a criança desenvolve suas potencialidades, trabalha suas limitações físicas cognitivas e sociais. O brincar também é uma forma de comunicação com o meio com o outro e consigo mesmo. Ela pode ser em conjunto ou individual

Com base nos autores, citados pode-se perceber que os jogos e brincadeiras são essenciais na Educação Infantil, os mesmos defendem a utilização dos jogos e brincadeiras nessa fase, pois é o período em que a criança está em processo de desenvolvimento e o Lúdico é o meio mais indicado para trabalhar, pois elas podem usar sua criatividade e imaginação, é possível também usar os jogos para desenvolver muitas habilidades das crianças como a pintura a memórias, com jogos como: jogo da memória e quebra cabeça. Podendo também ser trabalhado o raciocínio lógico a lateralidade a coordenação motora dentre outros.

4. AS ATIVIDADES LÚDICAS NO COTIDIANO DAS CRIANÇAS NA PERSPECTIVA DE BRINCAR E APRENDER

As atividades lúdicas têm grande importância na educação infantil, pois ao brincar os pequenos adquire conhecimentos de forma mais divertida e prática, ela deve não só estar presente na escola como também deve estar no cotidiano.

É fato saber que a ludicidade é primordial no aprendizado das crianças e que contribuem para o desenvolvimento de habilidades dos mesmos. A brincadeira faz parte

da vida da criança em qualquer setor, sendo um deles o principal: o ambiente escolar, onde a brincadeira é utilizada como método de aprendizado. Na vida cotidiana da criança ela brinca e usufrui da sua criatividade, ampliando sua capacidade de adquirir conhecimentos e reproduzindo suas experiências de vida em seu dia a dia através da sua imaginação.

Quando se faz a utilização de atividades que envolvem a brincadeira como meio de aprender na educação infantil, é importante ressaltar que não se busca somente um olhar para a diversão, mas também para ajudar a criança nas complicações que ela apresenta em sala de aula ou na sua vida cotidiana, sendo assim Silva (2007) comenta que “qualquer atividade em que existe uma concentração espontânea de energias com finalidade de obter prazer da qual os indivíduos participam com envolvimento profundo e não por obrigação” (SILVA,2007, p.7).

Contudo a utilização do lúdico na educação infantil é fundamental, pois as crianças demonstram ter mais interesse e participa das atividades por querer e não por obrigação, fazendo com que tenha um desenvolvimento mais eficaz.

Assim, fazendo uso dos recursos pedagógicos, os discentes se envolvem de forma positiva e encontra processos significativos em sua vida diária, onde ela e seu professor interagem de forma divertida e amigável. Nesse sentido, as atividades lúdicas não podem ser consideradas apenas hobbies, pois é através delas que a criança consegue expressar e desenvolver sua criatividade e imaginação.

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

É notório que quando são utilizadas atividades lúdicas na educação infantil observa-se que há um interesse maior por parte das crianças, além disso, traz consigo um aprendizado mais elaborado, atraindo o foco e o interesse do aluno, conforme cita o autor.

A imaginação das crianças são bastante intensas e criativas e deve ser explorada pelos professores, pois é através da ludicidade que a criança começa a diferenciar o imaginário do real e a compreender o mundo ao seu redor, segundo Paulo Freire (1997) diz:

A criança faz uso da imaginação, vive e encarna um sem-número de relações. Saltar um rio largo, atravessar uma ponte estreita, repartir a comida feita, são atividades que materializam, na prática, a fantasia imaginada, e que retornarão depois da prática em forma de ação interiorizada, produzindo e modificando conceitos, incorporando-se às estruturas de pensamento. Ou seja, no brinquedo simbólico a ação vai e vem incessantemente, da ação ao pensamento, modificando-se em cada trajeto, até que as representações do indivíduo possam se expressar de forma cada vez mais compreensível no universo social. A prática social não

interrompe, contudo, esse jogo de idas e vindas da ação e da representação, pelo contrário, sofisticada cada vez mais as representações que o sujeito faz do mundo. (FREIRE, 1997, p.46)

Ademais Luckesi (2000) comenta que é necessário a utilização das atividades lúdicas em sala de aula para se obter bons resultados no aprendizado das crianças, ele menciona que:

As atividades lúdicas são aquelas que proporcionam experiências de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, as quais não se restringem ao jogo e à brincadeira, mas incluem atividades que possibilitam momentos de prazer, entrega e integração dos envolvidos. (LUCKESI, p.46, 2000).

De acordo com o autor existem e podemos nos apropriar na sala de aula de recursos pedagógicos variados, dentre eles que se destacam: jogos educativos, brincadeiras, dinâmicas, recorte e colagem. Por tanto fazendo a utilização dessas atividades no ensino-aprendizado pode se obter resultados significativos.

Portanto, os docentes devem pôr em prática a estimulação da criatividade e a imaginação do aluno em sala de aula, utilizando-se atividades diárias para fantasiar e brincar com as atividades lúdicas, sendo assim um ensino-aprendizagem mais desenvolvido e prazeroso. Deve-se ouvir e respeitar as necessidades que os alunos apresentam no momento de escolha dos jogos, é importante ressaltar que cada faixa etária precisa especificamente de jogos e brincadeiras que melhorem e estimulem o aprendizado do aluno. Segundo os Parâmetros Curriculares nacionais:

É preciso considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, são necessários que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades socioculturais. (BRASIL, 1998, p. 25).

Dessa forma os docentes devem trazer atividades lúdicas que trabalhem as habilidades cognitivas, sociais, afetivas e motoras das crianças, deve-se levar em conta a explorar as dificuldades que os pequenos apresentam e o meio social em que estão inseridos, pois dessa forma podemos localizar as complexidades apresentadas pelos mesmos de forma mais ágil.

Segundo Kishimoto (2001, p. 51, apud SOUZA; SILVA, 2000), “O brincar infantil não é apenas uma brincadeira superficial e desprezível, pois no verdadeiro e profundo brincar, acordam e avivam as forças da fantasia, que por sua vez, chegará a ter uma ação prazerosa sobre o cérebro”.

Kishimoto (1999) sugere uma maneira de possibilitar tal articulação é possível na medida em que o professor ao propor uma atividade lúdica as crianças com vista a estimular certos tipos de aprendizagem, preserve as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar. A autora acredita que o professor estar potencializando as situações de aprendizagem, maximizando a construção de conhecimento do introduzir a dimensão do prazer e instigando a capacidade de iniciação e ação ativa da criança (Sommerhalder, 2011, p. 56)

Vygotsky (1991) define que os professores devem fazer da ludicidade uma ferramenta em sala de aula, pois tem grande contribuição no ensino-aprendizado, e que através do brincar a criança consegue se expressar, compreender e progredir.

Utilizando-se as atividades lúdicas como meio de ensino para o desenvolvimento de habilidades das crianças, pode se perceber que se obtém grande avanço na educação infantil. Pois através dessas atividades que a criança começa a compreender o mundo em si e a desenvolver sua imaginação, a memória e a interação social, dentre outras. Não se busca somente um olhar direcionado a diversão, mas sim ao aprendizado da criança e se tem apresentado melhoria. De acordo com os autores citados, a aplicabilidade das atividades lúdicas no ambiente escolar, a criança expõe mais interesse e aprende com o brincar, porém na vida cotidiana da mesma é de suma importância a família estar presente nessa fase, elaborando um espaço onde a criança possa trabalhar o seu desenvolvimento social, cultural e pessoal, além de trazer benefícios para a sua saúde tanto física como mental.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização da pesquisa pode-se perceber a importância de trabalhar a ludicidade nas escolas, especificamente com as crianças da educação infantil. A pesquisa foi relevante, pois através dela foi possível descobrir a relevância do assunto. Que ao longo do tempo vem sendo defendido por autores, e grandes estudiosos.

Utilizando-se as atividades lúdicas como meio de ensino para o desenvolvimento de habilidades das crianças, pode se perceber que se obtém grande avanço na educação infantil. Com base nos autores, citados pode-se perceber que os jogos e brincadeiras são essenciais na vida das crianças.

Portanto, o lúdico é indicado para trabalhar as habilidades como raciocínio lógico, coordenação motora ampla dentre outras. As brincadeiras desenvolvem socialização, interação, agilidade, locomoção e equilíbrio. Os jogos de memória de figuras, jogos de montar peças e jogos de blocos lógicos entre outros.

É importante também ressaltar que as brincadeiras trazem para a criança uma sensação de prazer, assim tirando aquele peso de que está na escola por obrigação. Dessa forma os professores devem utilizar de metodologias lúdicas para trabalhar com essas crianças, trazendo para seu cotidiano brincadeiras que possam trabalhar seus sentimentos, e movimentos assim como seu raciocínio e sua coordenação motora.

Durante a realização da pesquisa os resultados esperados é trazer uma visão da importância do lúdico, na educação das crianças, mostrando que brincar é uma forma

privilegiada de aprendizagem, pois nesse ato que os discentes trazem para suas brincadeiras o que veem, escutam e observam, e os educadores precisam por mais em praticas as aulas lúdicas, trazendo sempre o uso dos brinquedos pedagógicos e jogos, fazendo entende-los, que o valor de brincar está diretamente relacionado para o desenvolvimento pedagógico na aprendizagem da criança.

Assim, espera-se que através da pesquisa os educadores possam descobrir os benefícios dos jogos e brincadeiras e reconhecer a importância dessas atividades no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- [1] ARANTES, Adriana Rocha Vilela; BARBOSA, Jéssica Thaynara da Silva. O lúdico na educação infantil. **Revista online De Magistro de Filosofia**, Ano X, no. 21, 1^o. Semestre de 2017. Disponível em: < <https://www.catholicadeanapolis.edu.br/revistamagistro/wp-content/uploads/2017/04/o-l%C3%BAdico-na-educac%C3%A7%C3%A3o-infantil.pdf> > acesso em: 18/11/2023.
- [2] DIOGENES, Maysa Barbosa. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. Alto Santo- CE. 2022. Disponível em: < <https://www.passeidireto.com/arquivo/116698964/2-maysa> > Acesso em: 18/11/2023.
- [3] DOS SANTOS, Débora Camilo. **Jogos e brincadeiras na educação infantil: importância para a aprendizagem**. Gama-DF, 02 jun. 2021. Disponível em: < https://dspace.uniceplac.edu.br/bitstream/123456789/976/1/D%C3%A9bora%20Camilo%20dos%20Santos_0008021.pdf > Acesso em: 18/11/2023.
- [4] DUDAR, Claudia Zajac; DOS SANTOS, Jandira Inez Garcia. **O Lúdico e o Papel do Jogo na Aprendizagem Infantil**. Só pedagogia, 17/set/2015. Disponível em: < https://www.pedagogia.com.br/artigos/o_ludico/index.php > Acesso em: 18/11/2023.
- [5] FACHINELLO, Reni Terezinha Wolmuht. SABADIN, Marlene Neri. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Produção Didático-Pedagógica. V. II. 2016.
- [6] FREITAS, Antonia Vanderli da Silva; NUNES, Maria da Providência Ferreira. **Importância dos jogos e brincadeiras para construção do conhecimento na educação Infantil na Escola M. E. F. E. Inf. Seninha**, município de Capitão Poço/PA. 2015. Disponível em: < <https://bdta.ufra.edu.br/jspui/bitstream/123456789/665/3/A%20import%C3%A2ncia%20dos%20jogos%20e%20brincadeiras%20para%20constru%C3%A7%C3%A3o%20do%20conhecimento%20na%20educac%C3%A7%C3%A3o.pdf> > acesso em: 22/11/2023.
- [7] LIMA, Edrielly Milena da Silva. **Contribuições da ludicidade para o desenvolvimento integral de crianças da educação infantil**. Universidade federal da Paraíba, Lucena – PB 2020. Disponível em: < <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19146/1/EMSL05012021.pdf> > Acesso em: 18/11/2023.
- [8] MONOGRAFIAS BRASIL ESCOLA. **A importância do lúdico na educação infantil**. Disponível em: < <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm> > Acesso em: 18/11/2023.
- [9] MARTINS, Cosma Catunda Borges. **A importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil**. JUSBRASIL. Disponível em: < <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/a-importancia-dos-jogos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil/875591105> > Acesso em: 18/11/2023.
- [10] MELO, Gilcerlandia Pinheiro Almeida Nunes. **A ludicidade como um recurso pedagógico na educação infantil**. Vitória- ES, v. 24, p. 29-43, jan./jun. 2018 Disponível em: < <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/20405> > Acesso em: 18/11/2023.
- [11] MINEIRO, Márcia; D'ÁVILA, Cristina. **Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação**. São Paulo: v. 45, 2019. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ep/a/pfxVGbRyGr7cjhYwZzkbFG> > Acesso em: 18/11/2023.
- [12] MIRANDA, D. B.; DOS SANTOS, P.G.; RODRIGUES S. de S.. **A importância dos jogos e brincadeiras para a educação infantil**. Faculdade Multivix-Serra. Serra 2014. Disponível em: <

<https://www.multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/06/a-importancia-dos-jogos-e-brincadeiras-para-a-educacao-infantil.pdf>> Acesso: 18/11/2023.

[13] OLIVEIRA, Islânia. TEIXEIRA, Vanessa Teixeira; COSTA, Naelle. **A importância da ludicidade na educação infantil**. issn 2447-5017, v. 8, n. 1, jan/jun. de 2022. Disponível em:< file:///C:/Users/Usuário/Downloads/463-1320-1-PB%20(1).pdf >. Acesso: 18/11/2023.

[14] PAPI, Adão Schmidt. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Produção Didático-Pedagógica. V.I. Jacarezinho - PR 2016.

[15] RODRIGUES, Any Cristina Veras et al.. **O cuidar e o educar na educação infantil: narrativas de professoras**. Anais IV FIPED... Campina Grande: Realize Editora, 27 de jun. de 2012. Disponível em:< <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79> > Acesso em: 18/11/2023 23:16.

[16] SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca; LESSA, Francine Guímel de Cristo; ARUEIRA, Kelly Ciane Viana dos Santos. O lúdico e as metodologias ativas, uma leitura da Teoria da Aprendizagem de Vygotsky na Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 20, 31 de maio de 2022. Disponível em: < <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/20/o-ludico-e-as-metodologias-ativas-uma-leitura-da-teoria-da-aprendizagem-de-vygotsky-na-educacao-infantil> > Acesso em: 18/11/2023.

[17] SILVA, Leonardo Toledo. **Jogos brinquedos e brincadeiras**: algumas reflexões. Revista multidisciplinar da UNIESP, Saber acadêmico, nº 11, jun.2011. Disponível em: < <https://www.passeidireto.com/arquivo/20972346/artigo-jogos-brinquedos-e-brincadeiras>> Acesso em: 22/11/2023.

Capítulo 5

Ensino e aprendizagem: metodologias ativas e as suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem

Betânia Silva Sousa¹

Suzi Danielle de Melo Lima²

Vanessa Santos de Souza³

Ana Célia da Silva Mendes⁴

Ygor Geann dos Santos Leite⁵

Resumo: Metodologias ativas são estratégias de ensino direcionadas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo, de forma flexível, interligada e híbrida (MORAN, 2018). Dessa forma, este estudo busca destacar a eficácia das metodologias ativas nos processos de ensino, além de fomentar sua importância para eliminar as barreiras postas entre a sala de aula e o aluno. O contexto buscou enfatizar as transformações ocorridas nas práticas educacionais a partir da aplicação desses novos métodos e a ressignificação do modelo de ensino. Para tal, foi realizada uma vasta pesquisa de cunho bibliográfico, a partir de livros e artigos científicos, para possibilitar maior compreensão e reflexão do assunto abordado. Portanto, a utilização dessas novas ferramentas didáticas é capaz de realizar mudanças profundas e disruptivas no processo de ensino aprendizagem, principalmente no atual cenário tecnológico onde tudo muda constantemente.

Palavras-chave: Ensino Aprendizagem. Metodologias ativas.

¹ Graduação em Pedagogia. Centro Universitário Fametro.

² Graduação em Pedagogia. Centro Universitário Fametro

³ Graduação em Pedagogia. Centro Universitário Fametro

⁴ Mestrado em Ciência da Educação. Universidade Del Sol-PY

⁵ Mestre em Ciência e Engenharia de materiais. UFAM

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o campo da educação tem passado por uma considerável transformação, estimulada por uma crescente compreensão da importância do engajamento ativo dos discentes no processo de aprendizagem. Assim, as metodologias ativas têm emergido como uma abordagem promissora para potencializar o aprendizado e envolver os estudantes de maneira proativa em sua própria educação.

Corroborando, MORAN (2014, p.18) ressalta que: “são muitos os mecanismos associados às metodologias ativas com potencial de levar os estudantes a aprendizagens por meio da experiência propulsora do desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e do protagonismo”, por isso, é pertinente a discussão dessa temática, porque colabora para reflexão das várias possibilidades de educar.

Contudo, para melhor compreensão dos fatos serão pontuados e analisados os modelos educacionais que mais impulsionaram as práticas educativas no último século, algumas evidências científicas que respaldam a eficácia dessas abordagens e posteriormente discutiremos as implicações na prática, para educadores e instituições de ensino.

Para isso, o trabalho foi dividido em três tópicos, onde o primeiro abordará sobre o contexto histórico, fundamentos e conceitos das metodologias ativas, o segundo vai discutir acerca do processo de ensino e aprendizagem através desses novos métodos e o último por sua vez, traz alguns exemplos de metodologias na prática.

Dessa forma, este estudo propõe examinar o papel das metodologias ativas e sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem, além de abordar brevemente sobre suas origens, princípios fundamentais e o impacto nas experiências de aprendizado dos alunos.

2. CONTEXTO HISTÓRICO, FUNDAMENTOS E CONCEITO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Para melhor compreensão do seu contexto histórico, é importante observar a evolução da educação cronologicamente. Ao longo do século XIX, a educação era predominantemente centrada no professor e na transmissão de conhecimento, os alunos eram vistos como receptores passivos de informação. As metodologias ativas neste contexto eram praticamente inexistentes, porém, a partir do movimento da Escola Nova, no início do século XX, começaram a surgir ideias que valorizavam a participação ativa dos alunos na aprendizagem. Pensadores como John Dewey promoveram a concepção de que a educação deveria ser mais centrada no estudante, encorajando a experimentação e a aprendizagem prática. Sobre isso:

Gadotti (2001) afirma que:

Dewey “praticou uma crítica contundente à obediência e submissão até então cultivadas nas escolas”, que seriam verdadeiros obstáculos à educação. Para superar essas posturas, defendia os princípios da iniciativa, da originalidade e da cooperação para liberar as potencialidades dos indivíduos para uma ordem social a ser progressivamente aperfeiçoada. A realização dos princípios da Escola Nova demandava métodos ativos e criativos, centrados no aluno e essa foi uma grande contribuição desse movimento da

educação, que se fortaleceu por meio de seus seguidores. (Gadotti, 2001, p. 148)

Nesse sentido, os ideais do Escolanovismo foram difundidos de forma positiva para a construção de um novo modelo de ensino, baseado em métodos diferenciados e criativos que colocavam o aluno também como responsável pela sua aprendizagem.

Assim, a partir de 1960 surgiram muitas outras abordagens mais formalizadas das metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseadas em Problemas (PBL) e o Estudo de Casos. Essas teorias destacaram a importância de desafios práticos e da resolução de problemas como estratégias de ensino. Para Bordenave; Pereira (1982, p. 233), “o método de projetos tem como principal propósito arrostar contra a artificialidade da escola e aproximá-la o mais possível da realidade da vida”. Ou seja, a proposta pedagógica vislumbrava por uma atuação mais ativa e participativa do que mecanicista e de memorização.

Dessarte, em meados dos anos 2000, com o avanço da tecnologia, a educação precisou se adaptar e se reinventar mediante ao novo cenário global. Neste contexto, as metodologias ativas foram reformuladas e amplamente adotadas, sendo incorporado o uso das tecnologias de informação e comunicação, como por exemplo: a aprendizagem online, a sala de aula invertida (flipped classrooms) e a colaboração entre estudantes, fato que as colocou ainda mais em evidência devido a praticidade. A esse respeito Carpeño et. al. (2011 p. 229) enfatiza que “O ensino ativo estabelece um ambiente de sala de aula mais dinâmico e imprevisível em comparação com uma aula tradicional baseada em palestras, na qual o conteúdo e o ritmo são rigidamente regulados”.

Entende-se, dessa forma, que esse método incentiva a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, porque se utiliza de técnicas direcionadas para melhor compreensão do ensino, além de agregar e otimizar na organização do tempo em que o mesmo precisa para conceber o conhecimento. Diante disso, SOARES; ALVES; TARGINO, 2017, p. 40 afirma:

A aplicação da metodologia ativa vai além da mera utilização de uma atividade prática em uma disciplina qualquer, ou seja, não se trata apenas de integrar a teoria com a prática, mas, sobretudo, em pautar o ensino na concepção crítico-reflexiva, trazendo os discentes ao centro da discussão para que os mesmos formulam conhecimentos e novas perspectivas, bem como compreendam o processo de aprendizagem (SOARES; ALVES; TARGINO, 2017, p. 40).

Assim sendo, podemos dizer que as metodologias são hoje um caminho progressista para diversificar os modelos de ensino. A educação torna-se a partir dela mais direcionada no aluno e cada vez mais completa para atender às demandas da educação contemporânea.

A esse respeito, Moran (2018) as conceitua como “estratégias de ensino direcionadas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Isto é, a sistêmica de ensino acontece de forma síncrona onde os alunos são estimulados a participar ativamente das

atividades de aprendizagens, envolvendo-se em discussões, resolução de problemas e projetos práticos, colaborando uns com os outros e por fim, desenvolvam habilidades, pensamento crítico-reflexivo e principalmente sejam capazes de aplicar na prática em situações do cotidiano.

Conforme menciona Fujita et al. (2016), o uso de metodologias ativas flexíveis e construídas em conjunto com alunos e professores promove a explicitação de um ambiente onde a criatividade, o protagonismo, o senso crítico e a inovação centram-se como pilares de uma estrutura pedagógica. Podemos pensar, a partir desse conceito, que as metodologias ativas fazem com que os alunos vão além de receptores passivos de informações e se tornam agentes ativos que constroem seu próprio conhecimento por meio de interações, reflexões e experiências práticas.

Desta maneira, a relação professor/aluno torna-se um diferencial para potencializar os desafios da jornada do conhecimento, visto que o educando dirige parte da sua aprendizagem, quer seja ao assistir uma aula online ou ainda um podcast sobre o tema. Nesse momento ele próprio decide o que mais lhe chama atenção, onde precisará empreender mais tempo e pesquisa, necessariamente tudo precisará ser dosado para que não haja desperdício de elementos indispensáveis na construção do saber.

3. METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O cenário educacional contemporâneo tem testemunhado uma transformação significativa no que diz respeito à forma como o ensino e a aprendizagem são concebidos e praticados. Nesse contexto, as "metodologias ativas" emergem como um conceito essencial, revolucionando a maneira como os educadores abordam a disseminação do conhecimento. Em contraposição com os métodos tradicionais de ensino, as metodologias ativas promove a participação ativa, o envolvimento e a construção colaborativa do saber.

Segundo Machado e Quaresma (2019), "as metodologias ativas têm suas raízes no pensamento teórico de Paulo Freire, que propunha uma abordagem pedagógica baseada na liberdade e na inovação, com a premissa de desenvolver um aluno autônomo em seu próprio processo de aprendizagem". Ou seja, garantir autonomia durante a aquisição do conhecimento é fundamental para estimular a criatividade e aguçar o pensamento crítico, permite o estudante avançar nas possibilidades de seu crescimento intelectual, mas isso tudo só é possível quando o educador não conduz o processo de ensino somente sob sua ótica, logo, exige uma mudança de postura do mesmo para poder então, construir o conhecimento coletivamente, onde os professores atuam como mediadores e os alunos se tornam protagonistas de seu próprio aprendizado. Nesse sentido, a educação vai além de transferir conhecimento, sendo também um instrumento de conscientização para a construção do saber como afirma Freire (1980, p. 22- 23).

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjogue. Freire (1980, p. 22-23)

Ou seja, mais uma vez, predomina a ideia de que o fazer docente em hipótese alguma poderá limitar o aprendiz, mas este deverá articular -se com outros métodos a fim de colocar as necessidades e representações dos alunos no cerne do processo de aprendizagem, sendo assim um contraste com o ensino tradicional, onde os docentes são meros transmissores de conhecimento.

Gomes et al. (2018) e Belfor et al. (2018) concordam que os professores, sob o contexto das metodologias ativas, devem atuar como mediadores, apoiando o desenvolvimento de capacidades dos alunos. Isso implica em uma mudança de papel, de transmissores de conteúdo para facilitadores de aprendizado.

Ainda sobre o contexto acima, outros estudiosos como, Beckes et al. (2012) destacam que as metodologias ativas proporcionam aos alunos uma vivência mais próxima da realidade social, o que pode aumentar a relevância do aprendizado. Maia et al. (2012) enfatizam que essas abordagens complementam o ensino tradicional, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e criativo. Fujita et al. (2011) e Costa et al. (2014) apontam que a autonomia é um pilar fundamental das metodologias ativas. Centralizar o aluno no centro do processo de ensino- aprendizagem transforma-o no protagonista da construção de seu próprio conhecimento, facilitando a criação de aprendizados mais significativos e duradouros.

Em geral, essas citações refletem a evolução na concepção de educação, onde as metodologias ativas desempenham um papel vital na transformação do ensino em um processo mais centrado no aluno, interativo e contextualizado com a realidade, visando o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida. Teutônia; Moura (2020, p.9), acrescenta que:

O objetivo das Metodologia Ativas é projetar no sujeito aprendiz a capacidade de se colocar como agente que desenvolva o protagonismo na conquista da própria aprendizagem, buscando encontrar soluções para um problema ou uma situação que motivem a construção de meios para apontar alternativas que possam agregar conhecimentos e trazer estratégias para se chegar a uma aprendizagem que possa modificar a si mesmo ou o seu entorno. Teutônia; Moura (2020, p.9)

Nesta lógica, as metodologias ativas tornam o aprendiz protagonista de seu próprio aprendizado, isso significa que eles têm um papel ativo na aquisição de conhecimento, em vez de serem receptores passivos de informações transmitidas pelo professor, por isso as metodologias ativas incentivam a aplicação prática do conhecimento. Os alunos geralmente resolvem problemas reais, participam de projetos ou discutem casos concretos, o que torna o aprendizado mais significativo e relevante para suas vidas, elas promovem a colaboração entre os educandos. Isso não apenas ajuda na construção do conhecimento, mas também desenvolve habilidades sociais essenciais, como comunicação, trabalho em equipe e resolução de conflitos.

Essas abordagens pedagógicas geralmente são flexíveis em termos de tempo e espaço. Os alunos podem ter mais liberdade para definir seu ritmo de estudo e escolher quando e onde aprendem, desde que atinjam os objetivos de aprendizagem. Permitir que os alunos escolham o ritmo e a abordagem que melhor se adapte ao seu estilo de aprendizado, tornando o processo mais personalizado.

Sem dúvida a tecnologia desempenha um papel fundamental no apoio às metodologias ativas. Plataformas online, recursos interativos e ferramentas de colaboração permitem que os alunos acessem informações, colaborem e demonstrem seu aprendizado de maneiras inovadoras. Como afirma Silva e Sales 2017:

O processo educativo do aluno é fruto da constante interação entre os diversos campos em que o sujeito está inserido: a família, a sociedade, o momento histórico, a filosofia e as tecnologias. O avanço cada vez mais acelerado de dispositivos eletrônicos e a democratização do acesso à internet mudaram os fluxos informacionais, a velocidade e o alcance com que as informações são compartilhadas [...]. Sendo assim, a escola tem pela frente um enorme desafio. (SILVA; SALES, 2017, p.783).

Em muitas metodologias ativas, a avaliação não é apenas sobre testes e notas. Ela é contínua, subjetiva e não punitiva, inclui avaliação formativa, na qual os alunos recebem feedback contínuo para melhorar seu desempenho ao longo do tempo. A implementação bem-sucedida de metodologias ativas pode exigir um investimento de tempo e recursos por parte dos educadores.

No entanto, os benefícios incluem maior engajamento dos alunos, retenção de conhecimento a longo prazo e preparação dos alunos para enfrentar problemas complexos do mundo real, onde a capacidade de aprender de forma independente e colaborativa é fundamental.

Diante do exposto, as metodologias ativas representam uma abordagem dinâmica eficaz no contexto do ensino e aprendizagem, pois elas promovem a participação ativa dos alunos estimulando o pensamento crítico e a construção de conhecimento significativo. Através da aplicação das estratégias de aprendizado baseados em projetos, ensino híbrido e outras abordagens, as metodologias ativas capacitam os educadores a criar ambientes de aprendizagem mais envolventes e adaptados às necessidades dos alunos, preparando-os para os desafios do século XXI.

Dessa forma, ao utilizar metodologias ativas, fortalecemos o processo de ensino e aprendizagem, capacitando os estudantes a se tornarem aprendizes autônomos e críticos.

4. METODOLOGIAS ATIVAS: ALGUNS EXEMPLOS NA PRÁTICA

Pensando em adaptar às necessidades urgentes da educação do século XXI com as novas tecnologias educacionais, muitos educadores vêm transformando suas práticas educativas por meio das Metodologias Ativas.

Nesse sentido, vamos destacar alguns desses métodos criativos e eficazes que estão inovando o fazer docente e colaborando para uma educação com mais eficiência e qualidade.

4.1. SALA DE AULA INVERTIDA

A sala de Aula invertida é um exemplo de metodologia ativa inovadora e tecnológica, inovadora porque se utiliza de um método que coloca o aluno como foco do processo de ensino, contrapondo o antigo método tradicional onde o professor era o único

detentor do conhecimento, e tecnológica porque faz uso dos mais variados recursos midiáticos e tecnológicos. Podemos aqui exemplificar, o aparelho celular, notebooks, e os próprios aplicativos educativos, através das videoaulas.

Segundo KENSKI:

Não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação. Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino- aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor (2014, p.50).

Vale ressaltar que com o advento da pandemia do coronavírus este método ganhou força e se expandiu para escolas públicas e privadas de todo o país, sendo utilizado nas diferentes modalidades educacionais, não somente na educação a distância onde mais se usava.

Por isso, vem sendo aplicado e apresenta muitos benefícios como a otimização do tempo, maior participação em sala de aula e menos lição para casa. São apenas alguns dos tantos benefícios, ao contrário do que muitos pensam e tentam diminuir as possibilidades de alcance da aula invertida, visto que a mesma não se resume aos materiais disponibilizados de forma antecipada para leitura em casa, mas abre um leque de oportunidades onde o aluno poderá fazer várias pesquisas sobre o assunto e passará a ter um prévio entendimento para discussão em sala ou até mesmo em grupo, sendo esta apenas uma das inversões.

Conforme aponta Moran et al. (2018, p.56):

A aula invertida tem sido vista de uma forma reducionista como assistir vídeos antes e realizar atividades presenciais depois. Essa é uma das formas de inversão. O aluno pode partir de pesquisas, projetos e produções para iniciar-se em um assunto e, a seguir, aprofundar seu conhecimento e competências com atividades supervisionadas”.

Observa-se que todo esse processo ocorre de maneira planejada. O educador seleciona a temática e envia de forma antecipada para os alunos e os mesmos conforme o seu tempo e disponibilidade irão aprofundar suas aprendizagens e conseqüentemente, mudar suas estratégias de estudo, se assim for necessário.

Sobre isso, Moran (2015) reforça que as metodologias ativas “são excessivamente importantes, mas a melhor forma de aprender é acordando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada.” Desse modo, o aluno precisa acompanhar atentamente cada passo a passo dessa jornada de conhecimento. Ele se envolve e cria muitas expectativas a respeito, o que colabora para o seu engajamento e participação ativa no seu processo de aprendizagem.

4.2. MÉTODO GAMIFICAÇÃO

Todas as metodologias ativas são abordagens educacionais de resolução de problemas e aplicação de prática de conhecimento. De métodos tradicionais, essas técnicas aguçam a autonomia e a colaboração entre os alunos, reflexões críticas, e proporcionam experiências e habilidades necessárias para enfrentar desafios do mundo real. Nesse sentido, vale lembrar o que conceituou FADEL et al, (2014,p.6)

Embora a palavra tenha sido utilizada pela primeira vez em 2010, a gamificação tem sido aplicada há muito tempo. Na educação, por exemplo, a criança podia ter seu trabalho reconhecido com estrelinhas (recompensa) ou as palavras iam se tornando cada vez mais difíceis de serem soletradas no ditado da professora (níveis adaptados às habilidades dos usuários). FADEL et al, 2014, p.6

O intuito de implementar práticas de gamificação em sala de aula, e incorporando elementos lúdicos com finalidade educativa, visa tornar as aulas mais atrativas e envolventes, não somente aumentando os interesses dos alunos, mas promovendo competências socioemocionais com trabalhos em equipes e resiliência. A utilização dos mecanismos e das dinâmicas dos jogos são eficazes no contexto educacional, os games são ferramentas importantes para o desenvolvimento cognitivo do discente, potencializando e estimulando a refletirem estratégias para conseguir pontuação e obter resultados positivos no desempenho pedagógico em todos os aspectos. Concordamos com FIGUEIREDO; JUNQUEIRA (2017) que nos aponta que:

[...] os elementos dos jogos, por si só, não são capazes de promover engajamento [...] é necessário, pois, que as práticas tenham impactos emocionais e sociais naqueles que nelas se engajam, nos sujeitos que se tornam jogadores em situações de não jogo, nas atividades escolares gamificadas. (FIGUEIREDO; JUNQUEIRA, 2017, p. 3)

Portanto, o uso de elementos como jogos para motivar e engajar os estudantes necessita de suportes tecnológicos adequados que possam assegurar ações espontâneas e envolventes entre aluno e aprendizagem, sendo fundamentais os desafios da competição, os feedbacks e as recompensas, para que nesse estudo sejam desenvolvidas a cooperação de equipe e a aplicação de estratégias.

4.3. MÉTODO DE APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP)

As aprendizagens baseadas em problemas (ABP) não somente fortalecem os conhecimentos disciplinares, mas incentivam habilidades críticas e capacidade de resolver problemas de forma colaborativa. Podem ser aplicadas e alinhadas as demandas do mundo contemporâneo, os benefícios para essa temática são enriquecer e complementar seu processo de aprendizagem. Como citado por BACICH E MORAN (2018):

A aprendizagem baseada em problemas, de forma mais ampla, propõe uma matriz não disciplinar ou transdisciplinar, organizada por temas, competências e problemas diferentes, em níveis de

complexidade crescentes, que os alunos deverão compreender e equacionar com atividades individuais e em grupo. Cada um dos temas de estudo é transformado em um problema a ser discutido em um grupo tutorial que funciona como apoio para os estudos. (BACICH; MORAN, 2018, p. 59)

Nesse sentido, sua implementação requer uma organização estrutural cuidadosa, visando envolver os alunos de maneira significativa, despertando o interesse do aluno e curiosidade, fomentando as diversidades de perspectivas, trocando ideias e conhecimentos. O docente sempre deve oferecer suporte contínuo estimulando a resolução autônoma de problemas, valorizando não apenas a resolução final, mas todo o passo a passo e as habilidades desenvolvidas. Nesse contexto o professor segundo Jófili, 2002, p.196 deve:

“assegurar um ambiente dentro do qual os alunos possam reconhecer e refletir sobre suas próprias ideias; aceitar que outras pessoas expressem pontos de vista diferentes dos seus, mas igualmente válidos e possa avaliar a utilidade dessas ideias em comparação com as teorias apresentadas pelo professor” (Jófili,2002,p.196)

Portanto, o método aprendizagem baseado em problemas(ABP) coloca o educando no papel ativo, promovendo pensamento crítico e autônomo, ao ser incentivado pelo docente a debater e resolver situações de diferentes áreas, que será bastante significativa em suas profissões futuras. , As avaliações críticas de metodologias ativas visam considerar limitações e pontos de aprimoramentos e a importância de um assunto personalizado e flexível alinhada aos objetivos educacionais envolvidos em projetos reais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste, pretendeu-se evidenciar as inúmeras contribuições das metodologias ativas no mundo educativo, um método que vem inovar as práticas pedagógicas, resgatando o sentido de educação significativa e participativa por todos envolvidos no processo.

Além disso, busca superar todos os anos em que predominou o método de ensino tradicional baseado nas técnicas de memorização e conservadorismo. Logo, a proposta das metodologias ativas é necessária para que a educação seja capaz de acompanhar o ritmo acelerado das tecnologias, pois é impossível virar as costas para esse fenômeno, uma vez que se tornaram ferramentas imprescindíveis para democratização do ensino.

Vale ressaltar que mesmo sendo notáveis os inúmeros benefícios das metodologias ativas, ainda há certa resistência por parte de algumas instituições e seus docentes, muitas das vezes por falta de domínio e/ou por não se sentirem seguros diante do mundo virtual.

A partir das leituras e pontuações bibliográficas realizadas durante esta pesquisa, fica a mensagem de reflexão de que precisamos superar essa postura, apesar das barreiras estruturais históricas que ainda permeiam a educação deste país, que este não seja o argumento, para não superarmos os estigmas aos quais se deleitam as práticas educativas,

mas que seja um aporte para transformar a vida das pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem. E assim, possamos formar pessoas cada vez mais completas e capazes de resolver os problemas desencadeados pelas transformações da sociedade.

Nesse sentido, a utilização em conjunto das diferentes metodologias ativas aponta para maior engajamento dos alunos nas atividades propostas, culminando no melhor desempenho pessoal ou coletivo dos envolvidos, promovendo o protagonismo e a autonomia. Destarte, cabe aos educadores explorarem todas essas ferramentas que estão ao alcance das nossas mãos, a fim de ressignificar o modelo atual de ensino e tornar o ambiente de sala de aula um espaço cada vez mais interativo e participativo tanto para o aluno quanto para o professor.

REFERÊNCIAS

- [1] BELFOR, J. A.; SENA, I. S.; SILVA, D. K. B. da; LOPES, B. R. da S.; JUNIOR, M. K.;
- [2] SANTOS, B. E.F. dos. **Competências pedagógicas docentes sob a percepção de alunos de medicina de universidade da Amazônia brasileira**. *Ciencia & saude coletiva*, v. 23, p. 73- 82, 2018.
- [3] BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, p. 56, 2018.
- [4] BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, p. 59, 2018.
- [5] BACKES, D. S. **Vivência teórico-prática inovadora no ensino de enfermagem**. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, v. 16, n. 3, p. 597-602, 2012.
- [6] BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- [7] CARPEÑO, A. et al. The key factors of an active learning method in a microprocessors course. **IEEE Transactions on Education**, London, v. 54, n. 2, p. 229-235, 2011.
- [8] COSTA, J. R. B.; ROMANO, V. F.; COSTA, R. R.; GOMES, A. P.; ALVES, L. A.; SIQUEIRA-BATISTA, R. **A transformação curricular e a escolha da especialidade médica**. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 38(1), 47-58, 2014.
- [9] FADEL, Luciane Maria et al (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. 300 p 6.
- [10] FIGUEIREDO, Mércia Valéria Campos; JUNQUEIRA, Eduardo S. **Princípios Teóricos- práticos da gamificação apropriados por professores em uma formação continuada na escola pública**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís. Anais [...]. São Luís ANPED, 2017. p. 01-17.
- [11] FREIRE, P. **Conscientização : teoria e prática da libertação : uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo-SP : Cortez & Moraes, p.22-23, 1980.
- [12] FUJITA, J. A. L. da M.; CARMONA, E. V.; SHIMO, A. K. K.; MECENA, E. H. de. **Uso da metodologia da problematização como Arco de Maguerez no ensino sobre brinquedo terapêutico**. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 29, n. 1, 2016.
- [13] GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, p. 148, 2001.
- [14] GOMES, R.; PADILHA, R. de Q.; LIMA, V. V.; SILVA, C. M. F. P. da. **Avaliação de percepções sobre gestão da clínica em cursos orientados por competência**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 23, 17-28, 2018.
- [15] JÓFILI,Zélia; **Piaget, Vigostsky, Freire e a construção do conhecimento na escola.Educação: Teorias e Práticas**. v, n.2,, p.191-208, dezembro 2022.
- [16] MAIA, E. R.; JUNIOR, J. F. L.; PEREIRA, J. dos S.; ELOI, A. de C.; GOMES, C. das C.; NOBRE, M. M. F. **Validação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na promoção da saúde alimentar infantil**. *Revista de Nutrição*, v. 25, n. 1, p. 79-88, 2012.

- [17] MACHADO, AB e QUARESMA, FRP. **Metodologia ativa no processo de ensino aprendizagem dos profissionais de saúde**. Revista Educação. V14, n.1,2019.
- [18] MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.
- [19] SILVA, J. B.; SALES, G. L. **Gamificação aplicada no ensino de Física: um estudo de caso no ensino de óptica geométrica**. Acta Scientiae, v.19, n. 5, p.782-798, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3174> >. Acesso em: 29 out. 2023.
- [20] SOARES, Ana Maria Jerônimo; ALVES, Rodrigo Leone; TARGINO, Elma Núbia de Medeiros Araújo. **Da teoria à prática: a formação do administrador contemporâneo dinamizada por Metodologias Ativas**. Revista Brasileira de Ensino Superior, Passo Fundo, v. 3, n. 4, p. 36-58, out./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/2195/1533> Acesso em: 08 out. 2023.
- [21] TEOTONIA; MOURA. **Metodologias ativas na aprendizagem: um desafio para o professor do século XXI**. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/65465>. Acessado em: 22 out. 2023.

Capítulo 6

Ensino e aprendizagem: o impacto do currículo escolar na realidade da educação ribeirinha

Jessica Rayele Almeida de Almeida¹

Ana Célia da Silva Mendes²

Resumo: Às margens de vastos rios e abrigando numerosas famílias que habitam nas proximidades dessas vias fluviais, tradicionalmente conhecidas como povos ribeirinhos, sendo o foco deste projeto, que visa investigar a influência do currículo escolar na educação das comunidades ribeirinhas. O objetivo desse artigo é sublinhar as políticas públicas voltadas a educação, descrevendo o processo de ensino- aprendizagem nessas escolas e apontar um possível aprimoramento no ensino dos educandos participantes desse processo de aprendizagem. Para o alcance do objetivo proposto, foram adotadas uma abordagem por meio de pesquisa bibliográfica para analisar e sintetizar as descobertas de estudos prévios relacionados ao impacto do currículo escolar na realidade da educação ribeirinha, seguindo os princípios éticos de pesquisa, descrita de forma clara e detalhada.

Palavras-chave: Ribeirinhos. Educação. Educação do Campo.

¹ Graduação em Pedagogia. Centro Universitário Fametro.

² Mestrado em Ciência da Educação. Universidade Del Sol-PY

1. INTRODUÇÃO

A educação é um pilar fundamental para o desenvolvimento de qualquer sociedade. Ela desempenha um papel crucial na formação de indivíduos, na promoção de oportunidades e na construção de um futuro mais promissor. No entanto, a realidade da educação não é uniforme em todo o mundo, e as comunidades rurais, particularmente as ribeirinhas, enfrentam desafios únicos no que diz respeito ao ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, o currículo escolar desempenha um papel central na definição da qualidade e relevância da educação oferecida a essas comunidades.

De acordo com Posey (1980), os ribeirinhos são considerados comunidades tradicionais devido ao seu modo de vida, baseado no uso e na conservação dos recursos naturais e da biodiversidade do ambiente em que vivem.

Povos que originalmente vivem à margem do rio, onde são esquecidas pelo poder público e tem a maioria dos serviços precários, são as que mais sofrem. Ao olhar o cenário, é possível ver que o mínimo de política pública é disponibilizado, sendo umas dessas políticas, a Educação. Pensar em condições para que os alunos possam ter direitos à educação e à aprendizagem de qualidade, torna-se um desafio em pleno século XXI.

Chaves (2001) ressalta que as Políticas públicas implementadas, na região, vêm sendo marcadas pelos interesses e estratégias de expansão das relações capitalistas, mediante as correlações de força existentes nas diferentes esferas do poder, que incidem, diretamente, no modo de vida das comunidades tradicionais.

A realidade da educação nos municípios mais distantes do estado do Amazonas continua diferenciado do que é proposto nos currículos nacionais e projetos políticos pedagógicos. Ou seja, entre a realidade em que vivem e o que está descrito nos livros, há uma lacuna gigantesca. Isso surge por falta de infraestrutura e políticas públicas de qualidade.

Este estudo pretende explorar o impacto do currículo escolar na educação ribeirinha, destacando as complexidades e desafios que essas comunidades enfrentam em relação ao acesso à educação de qualidade. Ao analisar a interação entre o currículo escolar e as características específicas das áreas ribeirinhas, podemos identificar áreas de melhoria e estratégias que podem ser implementadas para promover um aprendizado mais eficaz e relevante para os alunos que vivem nessas regiões.

A análise se concentrará não apenas nos conteúdos curriculares, mas também nas abordagens pedagógicas, nos recursos disponíveis e nas políticas educacionais que moldam a experiência de ensino e aprendizagem nas comunidades ribeirinhas.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E CURRÍCULO

A Educação é uma força poderosa que molda o futuro de indivíduos e sociedades. Paulo Freire (1999) destacava que a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem, não pode temer o debate, a análise a realidade, não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Contudo, depende uma ação governamental para que se efetive na prática. Para isso, são criadas e implementadas as Políticas Públicas Educacionais, que por sua vez, desempenham um papel fundamental na determinação da qualidade, acessibilidade e equidade do sistema educacional, através de estratégias, programas e ações

governamentais.

Segundo Santos (2011) foi somente em fins do século XIX e no início do século XX, no contexto da Primeira República que a educação começou a ser reclamada como necessidade ao “desenvolvimento do país”, ou seja, até esse período, a educação não era para todos, somente pessoas com bom poder aquisitivo poderiam ter acesso.

Todavia, com o passar dos anos, essa ideologia foi perdendo força e hoje sabemos que as Políticas Públicas Educacionais são uma das formas de atender as necessidades da população, além de fazer parte das Políticas Públicas Sociais do país, previstas na constituição.

A Constituição Federal do Brasil do ano de 1988 é o pilar fundamental sobre o qual repousa a estrutura jurídica e política da nação, o documento desempenha um papel crucial na definição dos princípios e valores que norteiam o país. Diante disso, a constituição em seu pleno exercício cita no capítulo 2 dos direitos sociais, artigo 6º:

“São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência social aos desamparados, na forma desta constituição” (BRASIL, 1988)

Essas políticas constituem um elemento de normatização do Estado, visando garantir o direito universal a educação e tem origem nas leis votadas pelo poder legislativo nas esferas federais, educacionais e municipais, com a importância de construção e desenvolvimento do educando. Podem ser encontradas principalmente dentro da Constituição Federal e, da Lei De Diretrizes e Bases Da Educação Nacional 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Salienta-se que são aspectos fundamentais relacionados a políticas públicas educacionais: o acesso à educação com medidas que combatam a evasão escolar, a qualidade de ensino que é uma preocupação central norteadora da educação, a igualdade de oportunidades destacando a redução as disparidades no acesso a educação especialmente entre grupos desfavorecidos.

Ainda mais, no capítulo III da Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206, é destacado que o ensino será ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Em complemento, pode-se citar o artigo 208 que garante que deve haver atendimento ao educando em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Diante desse pressuposto de integração de políticas públicas educacionais, o governo cria programas que buscam entrar no contexto de Escola Para Todos, como por exemplo o programa governamental Caminho Da Escola, que foi criado em 2007 que objetiva garantir, prioritariamente, o acesso diário e a permanência de estudantes residentes em áreas rurais e ribeirinhas nas escolas públicas de educação básica.

Programa esse que é assegurado pela Lei nº 12.816, de 5 de junho de 2013 onde dispõe sobre o apoio da União às redes públicas de educação básica na aquisição de veículos para o transporte escolar, e permite que os entes federados usem o registro de preços para aquisição de bens e contratação de serviços em ações e projetos educacionais.

Ainda no contexto de qualidade de ensino, o governo principalmente o estadual, disponibiliza de merenda escolar. A merenda escolar é ponto fundamental para a educando de baixa renda no Brasil, onde é na maioria dos casos, a única refeição do dia daquele educando.

O termo “merenda escolar” foi inicialmente apresentado junto ao programa criado em 1950, sob o nome de Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME), em um contexto de programas de combate à desnutrição. Tratava-se de um programa de suplementação alimentar para escolares de baixa renda (Silva, Amparo-Santos & Soares, 2018).

De acordo com Lima (2022), a merenda escolar chega às comunidades ribeirinhas através de balsas empurradas por barco a motor. A distribuição da merenda escolar envolve planejamento de logística e movimenta um número significativo de pessoas.

Normalmente correspondem a 15 coordenadores de polo, dois práticos, dois motoristas, cinco trabalhadores de convés e duas cozinheiras. Para realizar os trabalhos de carga e descarga dos alimentos nas escolas das comunidades ribeirinhas, toda a tripulação ajuda, com exceção das cozinheiras. Lima (2022) também destaca que alguns aspectos dificultam essa dinâmica, como os portos de difíceis acessos e lugares de vazantes com a terra em processo de secagem.

No aspecto escolar ribeirinho, é considerado uma esfera institucional que engloba aspectos pedagógicos, socioeconômicos e culturais. Nesse sentido, é de suma importância que a escola compreenda a dinâmica social da comunidade que serve, permitindo-lhe assim atender às demandas específicas dessa população e desempenhar uma de suas principais funções sociais.

“O fato de que a instituição escolar tenha que responder com o currículo a uma série de necessidades de ordem social e cultural, fazem da prática pedagógica um trabalho complexo, no qual é preciso tratar com os mais diversos conteúdos e atividades” (Sacristán, 2017, p. 147)

A compreensão da dinâmica social da comunidade é vital para que a escola possa oferecer uma educação mais eficaz e relevante, atendendo às necessidades específicas dos alunos, mas também em se integrar à comunidade, entendendo suas tradições, valores e desafios particulares.

Lobato e Davis (2019, p.174) destacam que os ribeirinhos possuem forte relação com sua cultura local, com a diversidade de fauna e flora, característica e peculiaridades que são facilmente percebidas no espaço escolar e exigem, como verádante, uma prática pedagógica específica.

Logo, um dos papéis do currículo é desenvolver a função social como citado acima por Sacristán, onde a escola deve valorizar e condizer com a realidade do sujeito ribeirinho, garantindo seu direito a educação básica e de qualidade. Oliveira e Pessoa (2018) comenta em um conceito de currículo escolar e contexto social, que o currículo que ignora as experiências sociais dos sujeitos de uma determinada comunidade está comprometido com uma educação adestradora.

Ao atender a esse contexto social e às demandas dessa população, a escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento social e na promoção de igualdade e oportunidades. É uma visão holística da educação, reconhecendo que a escola tem um

papel fundamental na tessitura do tecido social e no empoderamento das comunidades ribeirinhas.

Sacristán (2017, p. 106) cita que o currículo além de fornecer uma ideia ordenada sobre a validade deste aspecto tão importante da educação, deve contribuir para identificar os aspectos da ordem social existente.

Contudo, o currículo desempenha um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento da resiliência pedagógica do professor, pois não se limita apenas às disciplinas, mas também orienta a forma como o conhecimento adquirido pelo aluno pode ser aplicado na prática.

Oliveira e Pessoa (2018, p. 74) analisar o currículo escolar é uma forma de conhecer mais detalhadamente a realidade escolar. Por esta razão, se compreende o currículo como elemento central do Projeto Político Pedagógico (PPP), pois mantém uma ligação intrínseca com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem a partir da realidade social.

3. PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS

O processo de ensino-aprendizagem nas comunidades ribeirinhas é singular e influenciado por diversas particularidades geográficas, culturais e socioeconômicas que caracterizam a sociedade. Para Valente (2017), a educação ribeirinha encontra-se dentro do contexto da educação no Campo.

Ao ser contextualizada dentro do âmbito mais amplo da educação no campo, a educação ribeirinha ganha visibilidade como parte integrante de uma abordagem educacional que busca compreender e atender às necessidades das populações rurais em diversos contextos geográficos e culturais, valorizando suas identidades e conhecimentos locais.

A educação do campo possui então um conceito diferenciado da educação urbana, tendo um significado que incorpora os espaços das florestas, da pecuária, das minas e da agricultura (BRASIL, 2012). Dada a elevada quantidade de escolas em áreas rurais, o seu processo educacional requer um plano de estudos que seja elaborado de maneira colaborativa com a comunidade na qual está inserida.

Isso implica reconhecer que as comunidades ribeirinhas têm suas próprias dinâmicas, modos de vida e interações com o ambiente natural que diferem significativamente de contextos urbanos ou mesmo de outras comunidades rurais. Essa diferenciação ressalta a importância de abordagens educacionais adaptadas e sensíveis às particularidades locais, considerando não apenas os aspectos pedagógicos, mas também os aspectos culturais e sociais específicos das comunidades ribeirinhas.

Isso permitirá que os agricultores e moradores ribeirinhos valorizem seu trabalho e cultura, ao mesmo tempo em que adquirem conhecimento para sua educação na sociedade. Souza (2017) cita que todo construído coletivamente, onde os saberes sociais e historicamente construídos sejam partes integrantes e componentes iniciais e fortalecedores da identidade cultural de cada ribeirinho.

No momento em que é reconhecido e integrado esses saberes na educação, a escola não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também preserva e valoriza a riqueza cultural e a herança histórica da comunidade ribeirinha, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e empoderador.

Moreira e Silva (2006) se reportam às influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos pelas pessoas de seu meio social, vivenciados na escola e na sala de aula. A cultura agregada ao currículo é vista como uma produção, terreno, política social que tem várias conotações.

Essa ideia enfatiza a diversidade e a riqueza que a cultura dos alunos traz para o ambiente educacional, reconhecendo-a como uma força que pode moldar as abordagens de ensino e aprendizagem. Isso ressalta a necessidade de os currículos escolares considerarem e integrarem as diversas perspectivas culturais para promover uma educação mais inclusiva e significativa.

De acordo com Andrade e Mochmáki (2022), a fala dos professores que atuam em escola ribeirinhas é que os temas culturais priorizados pela escola é a cultura do aluno, que é trabalho durante todo o semestre, a cultura do sociedade, o modo de vivencia do aluno e temáticas relacionadas a cultura deles, como o modo de falar, dizer, contar histórias e em alguns momentos eles ocorrem a atividades.

Logo, é de sumo interesse observar que os professores reconhecem a importância de incorporar esses elementos culturais no processo educacional, integrando-os às atividades escolares. Essa abordagem pode contribuir significativamente para a valorização da identidade cultural dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e relevante para a comunidade ribeirinha.

“O currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é um fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 27).

As diretrizes curriculares destacam a necessidade de uma abordagem educacional sensível e adaptada às particularidades da vida no campo, buscando oferecer uma educação mais inclusiva e alinhada com as necessidades e realidades dos estudantes rurais. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010 estabelecem, em sua Seção IV, artigo 35, que:

“Art. 35 Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural” (BRASIL, 2010a, p. 12).

Esse trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010 destaca a importância da modalidade de Educação Básica do Campo, reconhecendo a necessidade de adaptações específicas para atender às peculiaridades da vida no campo e de cada região. O que reforça a ideia citada acima por Lopes e Macedo.

Matuoka (2018) adenda que para os povos ribeirinhos, os rios são a cerne da vida: deles extraem grandes partes dos alimentos e deles dependem para ir e vir. Por isso, parte dessas escolas adotam um calendário letivo adaptado ao ciclo das águas. O calendário escolar estabelecido pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação) na região amazônica começa em janeiro e termina em outubro, levando em consideração as variações climáticas causadas pela cheia e pela vazante dos rios. Esse calendário segue as diretrizes do artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e tem como objetivo assegurar a realização dos 200 dias letivos e 800 horas de ensino, conforme exigido pela legislação.

Em 2023, a seca severa no Amazonas teve como resultado a paralisação do ano letivo das escolas ribeirinhas situadas ao longo do Rio Negro. Conforme uma matéria publicada pelo G1 em outubro de 2023, a prefeitura de Manaus tomou a decisão de encerrar o ano letivo nas escolas da rede municipal que atendiam às comunidades ribeirinhas do Rio Negro. Isso aconteceu devido ao fato de que o Amazonas havia entrado em situação de emergência, afetando 60 dos 62 municípios do estado.

A falta de transporte escolar também é uma realidade ainda nos dias atuais mesmo sendo assegurado por um dos pilares importantíssimos da justiça brasileira. Em uma matéria feita pelo G1 em 2023, os pais de alunos ribeirinhos do Estado do Pará reclamam da falta de serviço que antes era oferecido de forma gratuita aos estudantes o que gerou uma evasão escolar durante aquele período, já que esse era seu principal meio de transporte. O inciso primeiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394/96) cita que o poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá zelar, junto aos pais e responsáveis pela frequência à escola.

Alencar e Costa (2021) citam que alguns programas foram criados e supostamente estão sendo aplicados com objetivo de capacitar de maneira adequada os profissionais que atuam nessas escolas, mas, em 2016, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), divulgou um relatório de monitoramento das do Plano Nacional de Educação 2014.

“O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, tem como objetivo implementar até 2024, programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial” (BRASIL, 2001).

Observa-se, portanto, que apesar da existência de leis para garantia de uma educação qualificada e com equidade, estas não são postas em práticas, e tampouco são observadas atualmente ferramentas e instrumentos que vislumbrem alguma mudança nesse cenário.

“O processo de preparação do professor para atuar na realidade ribeirinha deve dotá-lo de mecanismos para a resiliência pedagógica, possibilitando a reflexão de suas dificuldades e fornecendo-lhes subsídios para novos métodos de ensino. Ao

adquirir a capacidade de resiliência pedagógica, os professores estarão mais preparados para o atendimento das demandas escolares e sociais” (MACHADO et al., 2015).

Em tese, a comunidade ribeirinha está à margem das políticas públicas e não somente a margem dos rios em que vivem. A garantia dos seus direitos e qualidade de ensino são deixadas de lado, apesar de ser uma realidade diária e que muitos políticos e familiares da cidade urbana saírem dessa parte. Silva (2001, pág. 37) toda política pública é uma forma de regulação e intervenção na sociedade.

“É uma forma de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social” (Hofling, 2001, p. 30)

4. APRIMORAMENTO DO ENSINO APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS RIBEIRINHAS

Nas escolas ribeirinhas, é fundamental considerar os desafios específicos que podem afetar o ensino e a aprendizagem. Oliveira e Pessoa (2018) discutiram-se, até o presente momento, os desafios que a escola tem que enfrentar para efetivar uma proposta de educação comprometida com a dinâmica da realidade ribeirinha.

A proposta primordial para a comunidade é o acesso a recursos básicos como a garantia de estruturas adequadas, salas de aulas seguras, bibliotecas e laboratórios adaptados à realidade ribeirinha. O fornecimento de materiais como a segurança de acessos a livros e materiais didáticos, até mesmo recursos básicos como caderno, lápis, tornam-se indispensáveis para essa comunidade.

“Além do uso de metodologias de ensino inadequadas, as escolas rurais do Estado do Amazonas enfrentam diversos problemas que limitam o acesso ao ensino de qualidade. Possuem infraestrutura precária, com espaços constituídos de uma sala para um elevado número de alunos, sofrem com ausência de laboratórios, bibliotecas e recursos eletrônicos, dificuldades de acesso à energia elétrica, além da precariedade do abastecimento de água e das condições sanitárias. Estes fatores resultam em altas taxas de analfabetismo, distorção idade-série e baixa qualificação dos estudantes.” (ALENCAR E COSTA, 2021, pág. 3)

Alencar e Costa destacam que os desafios enfrentados pelas escolas rurais, apontam uma série de problemas estruturais que impactam significativamente a qualidade do ensino oferecido. O que inclui uma infraestrutura precária e dificuldade de acesso a serviços básicos, ocasionando um impacto nas taxas de educação, como altas taxas de analfabetismo, baixa qualificação dos estudantes.

Essa realidade poderia ser mudada, também, com recursos didáticos contextualizados, com a adaptação de materiais para refletir a realidade e os contextos culturais das comunidades ribeirinhas e a promoção de atividades práticas, como agricultura, preservação ambiental e projetos relacionados ao ambiente em que o educando está inserido.

A FAS - Fundação Amazônia Sustentável, que é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, promoveu no ano de 2021, um projeto de melhoria da educação em comunidades ribeirinhas, que beneficiou mais de 400 estudantes. Foram disponibilizadas oficinas de ensino complementar de práticas agroecológicas, educação e práticas de leitura e arte.

No ano de 2023, a FAS também lança “Caderno de Boas Práticas Pedagógicas de Leitura”, que se trata de um guia voltado para educação ribeirinha na Amazônia, o material consiste em métodos e práticas educativas para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes em comunidades do interior da Amazônia.

Quando vamos inserir esse tipo de conteúdo para o aprimoramento do ensino aprendizagem dessas crianças, é perceptível que se precisa investir em capacitação contínua de professores atuantes, oferecer treinamentos para adaptar métodos de ensino e peculiaridades do ambiente ribeirinho, estimulando a troca de experiências entre os educadores para promover o aprendizado e o desenvolvimento profissional. Portanto, são necessárias ações de estímulo aos professores para a busca de atualização e formação continuada. A formação possibilita a compreensão de novas propostas, práticas e caminhos que promovam o avanço educacional no que diz respeito ao processo de aprendizagem (CANEN; XAVIER, 2011).

A inovação pedagógica também é uma estratégia fundamental para o professor, de acordo com Alencar e Costa (2011) O que se observa nas escolas ribeirinhas do Amazonas é o reflexo de cursos de graduação em pedagogia ainda distantes do preparo holístico e multidimensional do professor. Os professores são formados com limitadas habilidades para atuação em ambiente diferenciado da escola urbana, pois as teorias aprendidas na graduação muitas vezes não se adequam à realidade rural amazônica.

Essa fala de Alencar e Costa nos mostra a importância de utilizar abordagens educacionais que se adaptem às necessidades individuais dos alunos, considerando ritmos de aprendizados variados. Ao adquirir a capacidade de resiliência pedagógica, os professores estarão mais preparados para o atendimento das demandas escolares e sociais (MACHADO et al., 2015).

Por fim, trazer de fato o monitoramento e avaliação, implementando sistemas de avaliação contínua para acompanhar o progresso dos alunos e identificar áreas que necessitam de mais atenção e usar os resultados das avaliações para ajustar e melhorar as estratégias de ensino.

Contudo, ao focar em estratégias adaptadas às necessidades e realidades das escolas ribeirinhas, é possível promover um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz. A ênfase na personalização do ensino, acesso a recursos básicos, monitoramento e avaliação contínua são fundamentais para garantir um progresso educacional sustentável e significativo nessas comunidades ribeirinhas. Ao investir nessas abordagens, as escolas podem contribuir não apenas para o desenvolvimento educacional, mas também para o fortalecimento das comunidades locais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, exploramos profundamente os aspectos fundamentais relacionados ao tema em questão. A análise minuciosa revelou insights significativos sobre O Impacto Do Currículo Escolar Na Realidade Da Educação Ribeirinha.

Através da revisão detalhada da literatura é possível considerar os desafios singulares enfrentados pelas escolas ribeirinhas, é evidente que estratégias adaptadas são essenciais para promover uma educação eficaz e inclusiva. A integração de tecnologia contextualizada, o envolvimento comunitário ativo e o foco na inovação pedagógica são pilares fundamentais para o aprimoramento do ensino- aprendizagem nessas áreas remotas.

As descobertas evidenciam foram relevantes para perceber a lacuna existente entre um ensino urbano, que muitas das vezes é precário, para o ensino que é proposto em comunidades vulneráveis. Este estudo não apenas reforça a compreensão existente, mas também oferece contribuições importantes para educação ao sugerir a melhoria de estruturas, formação contínua através de treinamento para professores, uma inovação pedagógica e avaliação contínua para observar o desempenho dos alunos.

Em resumo, este trabalho destaca o Impacto Do Currículo Escolar Na Realidade Da Educação Ribeirinha e suas implicações no meio da educação. Espera-se que as descobertas aqui apresentadas sirvam como base para futuros estudos e contribuam significativamente para o avanço do conhecimento nesta área.

REFERÊNCIAS

- [1] ALENCAR, Danielle Golvim da Silva; COSTA, Francimara Souza da. **Resiliência pedagógica: escolas ribeirinhas frente às variações de seca e cheia do Rio Amazonas**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 47, e230347, 2021.
- [2] ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- [3] BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: Diretrizes Bases da Educação: MEC, Brasília, DF, 1996.
- [4] CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pireli de Moura. **Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, v. 16, n. 48, p. 641-813, 2011.
- [5] COSTA, Ana Heloisa Santos da; SANTOS, Manoel Raimundo dos. **O Processo De Ensino- Aprendizagem Na Escola Municipal Samaúma No Vale Do Jari**.
- [6] FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila G1. **Seca severa faz Manaus encerrar ano letivo nas escolas ribeirinhas do Rio Negro**. Outubro de 2023. Disponível em: <<https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2023/10/03/seca-severa-faz-manaus-encerrar-ano-letivo-nas-escolas-ribeirinhas-do-rio-negro.ghtml>> acesso em 20 de outubro de 2023.
- [7] MACHADO, Ana Carolina et al. **Estar resiliente: uma estratégia pedagógica para professores da escola pública**. 2015. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Centro Universitário Anhanguera de Santo André, Santo André, 2015.
- [8] MATOS, Gláucio Campos Gomes de. **Ethos e figurações na Hinterlândia Amazônica**. Manaus: Ed. Valer : FAPEAM, 2015.
- [9] MATUOKA, Ingrid. **A escola dos povos ribeirinhos: entre a potência e os desafios**. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/a-escola-dos-povos-ribeirinhos-entre-a-potencia-e-os-desafios/>> acesso em 20 de outubro de 2023
- [10] MENDES, Leila Said Assef Mendes. **A prática docente em uma escola ribeirinha na ilha do Marajó: um estudo preliminar em contexto naturalístico**. Revista Educação, 31: 80-87, 2008
- [11] PRAZERES, Maria Sueli Corrêa dos; CARMO, Eraldo Souza do. **Educação do campo e políticas públicas na Amazônia: desafios e possibilidades**: 1-13, ANPAE, São Paulo, 2011.
- [12] SACRISTÁN, J. GIMENO. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2017.

- [13] SAVIANI, Dermeval. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular**. Movimento Revista de Educação, 3: 54-84, 2016
- [14] SILVA, Edleuza Oliveira; AMPARO-SANTOS, Lígia; SOARES, Micheli Dantas. **Alimentação escolar e constituição de identidades dos escolares: da merenda para pobres ao direito à alimentação**. CSP – Cadernos de Saúde Pública, Bahia, 2018.
- [15] VERDUM, Priscila de Lima. **Prática pedagógica: o que é? O que envolve?**. Revista Educação por Escrito, 4: 91-105, 2011.

Capítulo 7

Formação de professores: inclusão da criança com deficiência na educação infantil

Anna Flávia Moutinho da Costa¹

Denise de Oliveira Brasil²

Josiane Pereira de Oliveira³

Ana Célia da Silva Mendes⁴

Resumo: Este projeto busca analisar a capacitação dos professores para atender a inclusão da criança com deficiência na educação infantil, bem como os principais obstáculos e avanços existentes na prática de ensino em sala de aula, durante a formação continuada de professores que atuam na educação inclusiva. A formação de professores é fundamental para garantir a efetivação da educação inclusiva. Tanto as instituições de ensino públicas quanto as privadas têm o compromisso de desenvolver as habilidades e competências necessárias para que os professores atuem com sucesso, qualidade e eficiência nesse contexto. Para isso, é importante que os materiais disponíveis abordem o tema da inclusão educacional, tanto em livros, dissertações, teses e artigos nacionais, quanto em sites de órgãos governamentais e bases de dados científicas disponibilizados pela internet. No entanto, é preciso que as pessoas envolvidas no processo aceitem os desafios e acreditem que é possível promover a inclusão. A educação inclusiva é um processo gradativo, dinâmico e em constante transformação, e é necessário que todos estejam dispostos a ampliar as ações pretendidas. As considerações finais deste trabalho abrem espaço para continuarmos a discutir o assunto a partir de novos dados e pontos de vista, visando uma compreensão mais aprofundada dessa importante área do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Formação de Professores, Educação Infantil.

¹ Graduanda em Pedagogia. Centro Universitário Fametro.

² Graduanda em Pedagogia. Centro Universitário Fametro.

³ Graduanda em Pedagogia. Centro Universitário Fametro.

⁴ Docente do Centro Universitário Fametro.

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil amplia novos paradigmas pedagógicos capazes de favorecer a construção de uma educação plural, transgressora e democrática, desconstruindo o sistema escolar excludente, normativo e elitista. Nas escolas inclusivas o aluno é visto como sujeito integral e capaz, não tendo sua identidade determinadas por modelos ideais, permanente e essenciais (MANTON,2015).

Como primeira etapa da educação básica, a educação infantil deve ser a porta de entrada para uma educação inclusiva, possibilitando o direito de todas as crianças ao desenvolvimento socio afetivo, físico, intelectual e, ao mesmo tempo, o avanço na construção do conhecimento, independentemente de suas diferenças. (BRASIL,2015). É importante ressaltar que os professores que trabalham nessa área desempenha um papel crucial como facilitadores desse processo, e é essencial que sejam devidamente qualificados. Infelizmente, ainda há uma falha significativa de investimento público nesse setor, além de desvalorização dos profissionais que nele atuam. Atualmente a função dos profissionais da educação infantil está passando por grandes transformações, uma vez que as expectativas em relação a eles mudaram bastante ao longo das últimas décadas. Portanto, é essencial que os profissionais que trabalham nas escolas de educação infantil tenham uma formação sólida e consistente, além de se manterem atualizados por meio de programas de formação continuada oferecidos pelas escolas.

Esta pesquisa busca analisar a capacitação dos professores para atender a inclusão de alunos com deficiência na educação infantil, bem como os principais obstáculos e avanços existentes na prática de ensino em sala de aula e, durante a formação continuada de professores que atuam na educação inclusiva.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE TRABALHAM COM A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação de professores que trabalham com a inclusão na educação infantil é um tema de extrema importância para garantir uma educação de qualidade e igualdade para todas as crianças. A inclusão na educação infantil refere-se à prática de incluir crianças com deficiência ou necessidades especiais em salas de aula regulares, proporcionando a elas as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento que as demais crianças.

No processo de ensino-aprendizagem, o aluno é o sujeito e o construtor do processo, toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento entre os elementos que participa do processo, ou seja, aluno, professor, colegas de turma: diálogo, colaboração participação, trabalhos e jogos (brincadeiras) em conjunto ou em grupos e respeito mútuo (KULLOK, 2002, p.11).

A formação desses professores deve ser abrangente e abordar diferentes aspectos relacionados à inclusão, como conhecimento sobre as necessidades específicas das crianças com deficiência, estratégias de ensino adaptadas, recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis, além de habilidades de comunicação e trabalho em equipe.

É fundamental que os professores sejam capacitados para identificar as necessidades individuais de cada criança e adaptar suas práticas pedagógicas de acordo com essas necessidades. Eles devem ser capazes de criar um ambiente inclusivo e

acolhedor, onde todas as crianças se sintam valorizadas e respeitadas.

Além disso, a formação de professores que trabalham com a inclusão na educação infantil deve incluir a sensibilização para a diversidade e a promoção de uma cultura inclusiva em toda a comunidade escolar. Os professores devem estar preparados para lidar com situações de preconceito e discriminação, e para promover a igualdade de oportunidades para todas as crianças.

Incluir não é só integrar [...] não é estar dentro de uma sala onde a inexistência de consciencialização de valores e a aceitação não existem. É aceitar integralmente e incondicionalmente as diferenças de todos, em uma valorização do ser enquanto semelhante a nós com igualdade de direitos e oportunidades. É mais do que desenvolver comportamentos, é uma questão de consciencialização e de atitudes (CAVACO, 2014, p. 31).

A formação contínua também é essencial nesse processo, uma vez que as necessidades das crianças e as práticas pedagógicas estão em constante evolução. Os professores devem estar atualizados sobre as novas abordagens e recursos disponíveis, e serem capazes de refletir sobre sua prática e buscar aprimoramento constante.

Em resumo, a formação de professores que trabalham com a inclusão na educação infantil é fundamental para garantir uma educação de qualidade e igualdade para todas as crianças. Esses professores devem ser capacitados para identificar e atender às necessidades individuais de cada criança, criar um ambiente inclusivo e promover uma cultura de respeito e valorização da diversidade. A formação contínua também é essencial para acompanhar as mudanças e avanços na área da inclusão.

3. OS DESAFIOS E AVANÇOS ENFRENTADOS PELO PROFESSOR

Os professores enfrentam muitos desafios em suas carreiras. Alguns dos desafios mais comuns incluem: lidar com a falta de recursos, com a falta de apoio administrativo, com a falta de tempo, falta de motivação dos alunos, com a falta de disciplina dos alunos, com a falta de envolvimento dos pais, entender diferentes estilos de aprendizagem, falta de comunicação eficaz, ficar atualizado com a tecnologia de aprendizagem, lidar com a diversidade cultural e linguísticas e com a falta de financiamento.

A falta de recursos é um problema que afeta muitas escolas públicas no Brasil e dificulta o trabalho dos professores. No entanto, existem algumas formas de lidar com essa situação e buscar alternativas para oferecer uma educação de qualidade aos lugares

Durante várias décadas, houve diversas transformações: a pré-escola não tinha caráter formal, não havia professores qualificados e a mão de obra era muita das vezes formada por voluntários, que rapidamente desistiram desse trabalho (MENDONÇA, 2012). Graças a Constituição de 1988, a criança foi colocada no lugar de sujeito de direitos e a educação infantil foi incluída no sistema educacional.

Muitos são os avanços obtidos na educação infantil para crianças de 0 a 6 anos por intermédio da Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996 que reconheceu a criança como um sujeito de direitos, inclusive o direito de uma educação de qualidade, onde esses avanços representam um marco nas políticas públicas assim Gomes (2009, p. 46), destaca algumas leis que reforçam essa decisão:

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/90), que baseado na “Doutrina da Proteção Integral”, buscou garantir e protege direitos para criança e adolescentes previstos na CF/88, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que também reforçou e ampliou essa perspectiva, ao tratar a educação infantil como primeira etapa da educação básica e o FUNDEB-Fundo manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

Porém, faz-se necessário ficar atento para que estes avanços não tenham ocorrido em vão, “é preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história”. (KUHLMANN Jr, 1998, p. 31).

Para tanto essas mudanças ocorridas, desde o assistencialismo até chegar à função educativa, provocaram um avanço significativo, pois hoje se pode ver que direito de todos e dever de o Estado ofertar uma educação de qualidade, atendendo as especificidades de cada indivíduo. Portanto, a Constituição Federal no seu artigo 208, inciso I e IV é dever do Estado:

I-educação básica obrigatória e gratuita dos 04(quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta para Todos os que a ela não tiveram acesso a idade própria; IV- educação infantil em creche e pré-escola, às crianças até 05 (cinco) anos de idade;

Com a organização educacional dada pela CF de 1988, a Educação Básica passa a ser constituída por 3 etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Assim, a educação brasileira alcançou diversos avanços nos direitoseducacionais a partir da universalização do ensino, pois antes a escolarização era restrita para alguns. A concepção de educação para todos tornou- a, portanto, o direitouniversal. Segundo a LDB de 1996:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.

Após as grandes definições envolvendo a CF de 1998, a educação adquiriu diretrizes, leis e documentos que auxiliam na construção de um ensino igualitário. Em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como uma legislação específica acerca dos direitos da criança. A fim de assegurar as políticas de atendimento a esses sujeitos, em 1996, uma nova LDB foi aprovada, regulamentandoa Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Sendo assim, a Educação Infantil fazendo parte da Educação Básica, tem a mesma

importância que as demais etapas do ensino; todas são constituídas por acontecimentos históricos que são marcadas por avanços e desafios de acordo com o seu tempo.

As novas concepções de Educação Infantil devem estar norteadas nas conquistas e dificuldades que marcaram a construção da história educacional que promoveram ou promovem situações significativas de aprendizagens, assim aproximando-se de uma compreensão mais adequada sobre as perspectivas que circundam a Educação Infantil.

Com isso, deve ser abordadas todas as áreas que envolvem a educação de crianças pequenas, principalmente, em relação à formação dos docentes, já que a Educação Infantil no Brasil apresenta avanços e, principalmente, distorções em relação a essa área.

4. NECESSIDADES EDUCACIONAIS DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

As necessidades educacionais especiais são requerimento ligados aos estudantes avançados ou que enfrentam desafios na aprendizagem. Esses alunos não são necessariamente portadores de deficiência, mas são considerados especiais quando demandam abordagem e atenções particulares.

“O termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. As escolas tem de encontrar maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que tem deficiência graves” (BRASIL, 1994, P.17-18).

A resolução de 4/2009 da CNE/CEB para promover a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação na educação regular. Estabeleceu diretrizes e normas para garantir que esses alunos recebam educação em igualdade de condições com os demais estudantes. A resolução destacou também a importância da formação dos professores, parcerias entre escola, família e comunidade, e a criação de salas de recursos multifuncionais nas escolas. Isso foi um marco importante na trajetória da educação inclusiva no Brasil, buscando garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes.

“pessoas com deficiência são aquelas que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual (mental) ou sensorial (visão e audição) os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.”

Uma pessoa com deficiência enfrenta restrição ou incapacidade em suas atividades diárias. Essas deficiências podem ser congênitas ou adquiridas ao longo da vida e podem afetar um ou mais aspectos do seu funcionamento. Geralmente, essas pessoas necessitam de cuidados especializados, como terapia física ou estímulo motor, para fins terapêuticos. Além disso, é fundamental oferecer suporte para que possam aprender a lidar com suas limitações e desenvolver suas habilidades e potenciais.

Portanto as pessoas com deficiência são frequentemente subestimadas em sua capacidade de serem socialmente ativas, apesar de demonstrarem diariamente suas

habilidades e capacidades. São indivíduos ativos que encontram maneiras alternativas de se movimentar, exploram o ambiente com partes diferentes do corpo e não dependem apenas da visão e audição. Eles podem ler com os dedos, se comunicar por meio de gestos e pensar por meio de imagens mentais. Portanto, são capazes de realizar tudo o que as demais pessoas fazem, desde que lhes sejam garantidas as condições e acessibilidade necessárias, que devem ser asseguradas a todos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise de informações coletadas, fica evidente que pensar na formação de professores para a inclusão da criança com deficiência na educação infantil é um desafio que precisa ser enfrentado de forma comprometida e contínua. É necessário que os professores adquiram conhecimentos teóricos e práticos sobre as deficiências, estratégias inclusivas e recursos adaptados, além de desenvolverem uma postura sensível e acolhedora diante da diversidade.

A inclusão da criança com deficiência na educação infantil não se trata apenas de garantir sua presença física na sala de aula, mas sim de proporcionar a ela oportunidades de aprendizado e desenvolvimento pleno. Isso requer um ambiente inclusivo, onde todas as crianças sejam respeitadas e valorizadas em suas diferenças. Visto que, formação de professores deve contemplar também a reflexão sobre as políticas públicas e os direitos das crianças com deficiência, para que os professores possam atuar como defensores desses direitos e promover uma educação de qualidade para todos.

Desse modo, é importante ressaltar que a formação de professores para a inclusão da criança com deficiência na educação infantil não é um processo isolado, mas sim um trabalho conjunto entre professores, gestores, famílias e profissionais de outras áreas. A colaboração e o diálogo são fundamentais para o sucesso da inclusão. Em suma, a formação de professores para a inclusão da criança com deficiência na educação infantil é um investimento necessário e urgente. É preciso que os professores estejam preparados e engajados nessa missão, para que todas as crianças tenham acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, independentemente de suas habilidades e limitações.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. MEC/CNE. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília-DF: MEC/CNE, 2006.
- [2] BRASIL. *Lei nº 9.394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- [3] CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). **Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC:SEF: Coedi: 1995.
- [4] CANDAU, Vera Maria “**Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores**”. In: VIII Endipe, Anais, v. II, Florianópolis, 1996.
- [5] 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.
- [6] COTA, Maria Célia. **Formação de Professores: construção e Reconstrução do Fazer docente**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1997 (Tese de Doutorado).
- [7] GARCIA, Carlos Macedo. “**A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**”. In; NÓVOA, António. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

- [8] GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, A. (org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- [9] KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Relação professor-aluno: Contribuição prática.** Maceió; EDUFAL, 2002.
- [10] Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1998.
- [11] NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____(org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- [12] SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote,
- [13] VIEIRA, M. A. F. O.; CÔCO, V. **Educação Infantil do Campo e Formação de Professores.** Cad. Cedes, Campinas, v. 37, nº 103, p. 319-334, set./dez. 2017.

Capítulo 8

Formação do professor: desafios e oportunidades na formação de Pedagogos para educação inclusiva

Ana Maria Parédio dos Santos¹

Camila Crispim do Nascimento²

Jéssica Damaris Pinheiro Albuquerque³

Rafaela de Souza Nogueira⁴

Ana Célia da Silva Mendes⁵

Resumo: O presente trabalho está relacionado a problemática da formação de professores na educação inclusiva, é um tema importante que tem em vista como os educadores devem buscar conhecimentos para atuar de forma eficiente na educação especial, fazendo com que o aluno possua um aprendizado eficaz. O objetivo desse trabalho é compreender as dificuldades e o desempenho do pedagogo no processo de inclusão do sistema brasileiro de acordo com a prática docente, assim, a pesquisa foi baseada em dados bibliográficos, com análises em livros e documentos já existentes da Educação, foi selecionado a pesquisa qualitativa, que contribuiu para o avanço das práticas pedagógicas da educação inclusiva.

Palavras-Chave: Educação inclusiva, desafio, formação.

¹ Graduação em Pedagogia. Centro Universitário Fametro.

² Graduação em Pedagogia. Centro Universitário Fametro.

³ Graduação em Pedagogia. Centro Universitário Fametro.

⁴ Graduação em Pedagogia. Centro Universitário Fametro.

⁵ Mestre em Ciência da Educação. Universidade Del Sol-PY

1. INTRODUÇÃO

A inclusão educacional é um processo complexo que requer conhecimentos e habilidades específicas por partes dos pedagogos, a fim de adaptar suas práticas de ensino, desenvolver estratégias diferenciadas e criar ambiente onde o aluno incluso se sinta acolhido.

Durante séculos pessoas com deficiência não tinham direito a estar em um ambiente educacional, porém atualmente existem leis que citam que a educação é para todos. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de Dezembro de 1996, afirma que é direito de todos o acesso à educação, garantindo ainda que esse processo deva ser mediado por profissionais com especialização adequada, formados inicialmente ou capacitados para atuar e fazer integrar esses alunos nas classes comuns.

Atualmente os índices de crianças especiais crescem a cada ano que passa e isso se torna um desafio para o educando em sala de aula, por muito tempo é observado professores que atuam na inclusiva sem especialização adequada, partindo de tais observações, pode-se compreender que o processo de inclusão escolar terá o desenvolvimento esperado, se os profissionais da educação forem capacitados para atuarem com ensino de qualidade.

O propósito desse trabalho é investigar as bases teóricas e conceituais da educação especial, abrindo discussões sobre os desafios enfrentados pelo pedagogo durante sua formação. Nesse sentido, tratou-se dos princípios norteadores para o desenvolvimento desses profissionais, à pesquisa que tem o intuito de discorrer acerca da formação dos docentes na educação inclusiva.

O primeiro tópico da pesquisa busca entender os pensamentos de alguns teóricos sobre os conceitos da Educação Inclusiva no contexto pedagógico, e os desafios enfrentados pelos profissionais da educação, bem como, compreender as oportunidades de aprendizado para o desenvolvimento na formação do pedagogo.

Esses conceitos foram fundamentais para a compreensão do trabalho, que se utilizou de referencial teórico como embasamento para dar ênfase ao trabalho, que irá contribuir para os novos pesquisadores, no avanço das práticas pedagógicas da educação especial, identificando as melhores abordagens de ensino e estratégias que vão ser integradas à formação do pedagogo.

2. TEORIAS E CONCEITOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO PEDAGÓGICO

O ensino inclusivo toma por base a visão das diferenças, reconhece assim que todas as crianças são diferentes, e que escolas e sistemas de educação precisam ser transformados para atender às necessidades individuais de todos os educandos com ou sem necessidade especial. Contudo, os pedagogos podem contribuir com a inclusão escolar da pessoa com deficiências, na medida em que promove a participação de toda a comunidade escolar, de forma democrática, possibilitando trocas de conhecimento acerca desse processo, seus limites e possibilidades e a necessidade de respeito às diferenças.

Todavia é essencial cogitar que a educação não ocorre de forma casual, mas está adaptada em um cenário social, que não se deve diluir o fato de que o professor não necessita de uma formação ou estudos na área da educação especial. Assim,

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional de todos que considera as necessidades de todos os

alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança na perspectiva educacional pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral “(MANTOAN,1997, p.121).

Para MANTOAN (1997) produzir um pensamento educacional que possa ser inovada, com novas propostas nas escolas gerando resultados positivos que facilite o avanço da aprendizagem, e idealiza um ambiente na qual o aluno esteja confortável para aprender, buscando métodos e oportunidades para que o aluno realize suas atividades com aptidão. O autor relata que, uma transformação dentro do ambiente escolar é necessária o apoio entre funcionários, alunos e família, para que o educador possa exercer seu trabalho de uma forma mais eficaz.

O índice de crianças especiais que ainda não frequentam escola cresce a cada ano que passa muitos responsáveis não sabem o direito de seus filhos, pois não são alfabetizados ou são de baixa renda. No ensino público o aluno tem direito a um mediador escolar, mas geralmente essas informações não são repassadas para os responsáveis do aluno, segundo Staiback, “Educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos (...) em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas”.

Entretanto, muitos alunos especiais ainda são negados em escolas, e na constituição afirma que a educação é um direito para todos, mas na realidade, ainda falta muito para que esse direito possa ser estendido a todos os estudantes, pois, muitas escolas não têm recursos pedagógicos adequados e profissionais especializado na área para desenvolver um trabalho de qualidade na escola. Sendo assim,

A grande dificuldade que encontramos nas escolas especiais deve-se à limitação no horizonte social das crianças com necessidades especiais. Enquanto estas precisariam da convivência com crianças com condições cognitivas e socioafetivas diferenciadas das suas, vêm se, através das situações pedagógicas e sociais correspondentes, atreladas a um modelo limitado de interação. (BEYER, 2006, p)

São apontadas pelo autor o entrave para o desenvolvimento da educação inclusiva, onde estas dificuldades estão ligada também na cultura, na parte social e pedagógicas das escolas, em que defende os direitos de todas as crianças especiais.

Atualmente ainda encontra se um tabu, onde muitas crianças especiais não estão inclusas dentro do ambiente escolar, quando estas encontram se com aprendizagem irregular. Portanto,

(...) um novo paradigma, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o

que exige ruptura com o instituído na sociedade e, consequentemente, nos sistemas de ensino. (Arantes 2006, p.47)

Arantes (2006) enfatiza a inclusão e seu processo educativo com uma ideia de compreensão, no contexto de incluir e quebrar os paradigmas da sociedade que não enxerga o outro na sua diferença. Por isso, é necessária que haja políticas públicas que conscientize a sociedade sobre direitos a igualdade, que cada pessoa tem suas limitações, que não somos todos iguais, mas que devemos respeitar as diferenças.

No processo escolar, essas limitações muitas vezes excluem o estudante da sala de aula, por falta de professores capacitados, o currículo escolar não é flexível para esses alunos e para que haja essa inclusão é necessário um intercâmbio entre a escola e a sociedade, pois quando pensamos em inclusão, pensamos no ensino como um todo, como uma ação reflexiva, ativa e compensatória. Assim,

Educar é colaborar para que os professores e alunos- nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem, todavia sendo essencial a inclusão dos alunos nas escolas, pois a escola é o espaço onde o aluno cria sua identidade pessoal e profissional e projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornar se cidadãos realizados e produtivos (MORAN, 2000, p. 15)

Todavia educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas. (STAINBACK S. 1999).

Sendo assim, conforme a visão dos direitos humanos e do conceito da cidadania a educação passa a ser responsável pela socialização do indivíduo, ajudando a estes a conviverem com qualidades de vida dentro da sociedade, construindo por tanto um caráter cultural acentuado, tornando-se viável a integração do discente como meio.

Sabe-se que as contribuições de Mantoan são essenciais para entendermos a relação entre inclusão e a escola. A autora afirma que a inclusão causa uma mudança na perspectiva educacional, e não se limita a ajudar somente os alunos, mas também todo o corpo educacional.

3. DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PEDAGOGOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dentre os inúmeros desafios que os professores enfrentam em sala de aula, podemos citar que os maiores estão relacionados a prática diária e a falha de informação em relação a educação inclusiva, pois a educação não é mais paralela a regular e é preciso respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos discentes. Para Fávero, et.al,

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhora da qualidade de educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiências possam exercer o direito a educação em sua plenitude, é indispensável que

essa escala aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças. (2007, p.45).

Segundo o autor os obstáculos enfrentados pelo educador para se trabalhar com crianças especiais é a falta de preparo em suas graduações, não tinha em sua grade curricular matérias que envolvia a inclusão, ou seja, está ligada a uma formação incompleta, como também a falta de atualização do profissional. Com isso a falta de prática é um desafio a ser enfrentada, a formação é uma renovação profissional é um reflexo no seu cotidiano escolar.

Entre tantos avanços no processo de formação, sabe-se que há a necessidade de se refletir sobre essa prática docente, porém o educador deve ir à busca de melhoria, de novas habilidades, principalmente em se tratando da educação inclusiva, muitos profissionais se sentem despreparados. É necessário que haja uma troca de conhecimentos entre os docentes que já tem experiência, para assim promover mudanças de atitudes do professor à inclusão educacional.

Com tudo dentro de alguns percalços da inclusão de crianças, nota-se que a maioria das instituições sofre com a falta de infraestrutura adequada, tais como: rampas de acesso, banheiros adaptados, professores com formação especializada voltada para o melhor atendimento a esse público. Assim,

São grandes as responsabilidades cometidas ao professor do ensino regular: esperasse que utilizasse estratégias e desenvolva atividades de ensino individualizado junto da criança com necessidade educacional especial - NEE mantenha um programa eficaz para o resto do grupo e colabore na integração social da classe. Sem a formação necessária para responder às necessidades educativas destes alunos, não conhecendo muitas vezes a natureza dos seus problemas e as implicações que têm no seu processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio adequado (CORREIA, 2013. p. 39).

As dificuldades muitas vezes encontradas estão ligadas ao ambiente, em que muitas escolas não têm uma estrutura adequada para receber e aceitar alunos especiais e muitos professores necessitam de uma sala de recurso, que supra a necessidade da aula: com jogos, atividades que possa facilitar a aprendizagem do aluno, ou até mesmo para o descanso do aluno. Sendo assim,

Necessidade de que cada educador conheça seus próprios limites pessoais e de formação e saiba em que medida pode contribuir para a inclusão da criança deficiente. As condições e limites de cada escola sejam examinados. As formas possíveis para que o processo de inclusão se realize em benefício da criança deficiente sejam analisadas. Os projetos educacionais se façam numa dialética teoria/prática, numa constante avaliação do que ocorre com a criança deficiente. (VOIVODIC, 2013.p.34).

Atualmente professores são cobrados por pais e escolas, porém muitas vezes não

tem apoio deles. Os pais por não acompanharem seus filhos nas atividades ou até mesmo em médicos para as crianças com graus de autismo elevado e escola por não ter um ambiente correto e cobranças por índice de aprovações. Pimenta afirma que “A necessidade de formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados” (2002)”

A cerca da afirmação do autor acima, observamos que o curso de graduação não prepara adequadamente os discentes para as tal situações ditas acima. Ferreira (2006), afirma que a “Formação Inicial do professor começa no Ensino Superior e que se prolonga por todo percurso profissional, pois o professor deve estar em aprendizado constante” (p.22).

Seguindo nesse contexto, um dos maiores desafios enfrentados atualmente é a formação de profissionais capacitados para trabalhar na área. Entretanto, isso acaba desmotivando os professores a acreditar que realmente podem oferecer uma Educação Inclusiva, também duvidando da própria formação inicial que não prepara para a realidade das escolas.

No entanto os educadores da educação básica são cobrados por pais e escolas pela falta de especialização, trabalhar com alunos especiais vai muito além de acompanhar esses alunos dentro da sala de aula, pois necessita de práticas não somente a teoria. Nos dias atuais muitos profissionais precisam também de uma atenção especial, pois muitos estão extremamente cansados mentalmente, o preparo que eles devem ter não está somente relacionado a formação, mas psicologicamente, o autor afirma que para o processo avançar e necessário o professor está preparado mentalmente para enfrentar os desafios na realidade escolar ou seja saber lidar com suas contradições. Assim,

Investir na formação do professor é importante, nessa formação, precisam ser incluídas questões que auxiliem o professor a modificar suas concepções acerca do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Além do conhecimento e treino no uso de tecnologia e recursos, é necessário o professor conhecer todo o mecanismo de relações interpessoais e sociais presentes em situações de ensino- aprendizagem e as influências que podem sofrer (Omonte, 2000, p 60)

Sabe se que ensinar vai muito além de competência e pesquisa é também querer o bem dos profissionais, os desafios aumentam quando o educando se depara com um aluno que tem outro ritmo de aprendizagem. Diante disso é necessária uma compreensão na parte dos profissionais em atuação no ambiente escolar.

Segundo Ferreira e Smeha (2008), por muitos anos os profissionais dedicavam na educação tradicional que encontravam se somente alunos não deficiente, porém com as propostas na educação para todos, houve mudanças para esse tipo de ensino, os autores afirma que esse processo pode repercutir em prazer ou sofrimento dos professores, outros autores como (NAUJORKS e BARASUOL, 2004; NAUJORKS, 2002; GASPARINI et al., 2004) aplicaram esse termo como se fosse algo negativo, pois acreditava um possível esgotamento através desse processo.

Um ambiente inclusivo exige um lado mais afetivo, necessita que o profissional esteja capacitado, para Ferreira e Smeha (2008), muitos profissionais não têm um

preparo adequado para lidar com a diversidade, eles afirmam que esse despreparo pode levar ao sofrimento e desencantamento do profissional. Assim,

As certezas, a maneira correta de proceder e as “receitas” vão cedendo lugar à incerteza, aos dilemas, às diferenças e à necessidade de soluções singulares. Nesse cenário, os professores se deparam com um impasse, cuja formação, provavelmente, não lhe deu condições de antever. Nesse contexto, o professor, confrontado com o seu “não saber”, terá que aprender a conviver com sentimentos conflitantes e paradoxais, ao mesmo tempo em que deverá estar aberto, disposto a rever suas ideias e modelos educativos tradicionais. (DUEK, 2006 p. 76)

Todavia observa-se que o aumento do índice de crianças especiais nas escolas diminuiu os profissionais capacitados para receber esses alunos, muitas vezes por falta de capacitação ou por partes de profissionais frustrados por conta da realidade do cotidiano, com escolas despreparadas, pais que não são participativos, e com responsabilidades e cobranças de ambas as partes. Segundo (Duek 2006) afirma que muitos profissionais se acham incapazes de assumir uma sala ou um aluno especial por falta até mesmo, de apoio das escolas ou responsáveis.

Pimenta declara que há necessidade de formar profissionais capazes de ensinar em todos os tipos de situações, por isso é necessário a formação dos docentes desde a universidade para que ele saiba atuar desde o começo no processo da educação escolar.

4. OPORTUNIDADES DE APRENDIZADO PARA O DESENVOLVIMENTO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

A formação inicial do professor começa no ensino superior, sendo a Universidade a principal responsável por fornecer os conhecimentos teóricos e práticos necessários para lidar com a Educação inclusiva na sala de aula. Pois é no ensino superior que o futuro docente aprenderá as estratégias e abordagens adequadas para trabalhar com a diversidade e a promoção da igualdade de oportunidade para todos os alunos. A formação inicial, a meu ver, diz respeito exclusivamente à formação institucional oferecida a estudantes que não são professores e, portanto, não atuam em escolas ou outra forma de serviço educacional informal. (Ferreira, 2006, p. 227).

Segundo Ferreira, os profissionais da educação necessitam de uma formação para atuar com alunos especiais, pois atualmente a porcentagem de alunos especiais aumenta a cada ano que passa, portanto o desafio principal é despertar no educador o desejo de buscar o conhecimento, para que possa executar de maneira eficaz seu papel de ensinar e aprender.

Para Rodrigues “O desenvolvimento de competências para a Educação inclusiva ainda que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser plenamente assumido ao longo de uma prática em serviço”. (Rodrigues, 2006, p. 307). Segundo o autor o crescimento profissional do docente não se resume somente em cursos de capacitação na área de inclusão. É necessário que haja uma troca de conhecimentos entre os docentes que já tenham experiências na educação inclusiva em sala de aula, para assim promover mudanças de atitudes do docente em relação à inclusão educacional.

Além disso, o processo de capacitação inclusiva é aprimorado durante a formação, é necessário a prática de uma formação contínua, que esteja conectada com experiência e vivências dos professores desde o início de sua formação docente, ressaltando então, a suma importância do estágio supervisionado na perspectiva da educação inclusiva.

Outro ponto a ressaltar é as instituições de ensino em parceria com as esferas governamentais (Federais, municipais, estaduais) devem motivar, estimular e incentivar os professores a continuação das formações continuadas, oferecendo recursos e apoio para que possam desempenhar sua função de maneira eficiente. Isso permitirá que se tornem professores mais reflexivos e ativos na sua profissão, contribuindo para uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem para os educandos na educação inclusiva.

O atual e grande desafio para a formação de professores para atuação na educação inclusiva é o de produzir conhecimentos que possibilitem a compreensão de situações complexas de ensino, onde os mesmos possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para as diversidades de pessoas, como salienta Novoa (2005 p.2,3) “O aprender contínuo é essencial e se encontra em dois pilares: a própria pessoa como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”.

Nessa perspectiva, o autor declara que, a formação continuada se dá de forma coletiva e da experiência e reflexão como instrumento de análise, ao compreender que a escola tem como objetivo auxiliar o aluno a adquirir habilidades e conhecimentos que lhes permita viver em sociedade de maneira independente, os serviços de apoio como processo de construção da escola inclusiva são de tamanha importância, tanto para o aperfeiçoamento da prática do professor quanto para o desenvolvimento do aluno.

O processo de formação se dá por meio da comunicação e a experiência, o objetivo da pedagogia é construir uma teoria visando à prática e desenvolver metas, trabalhando com prática cultural e o desenvolvimento humano, a pedagogia está relacionada ao entendimento humano em cada momento histórico e lugar assim como afirma o autor Boufleuer (2004, p.315), “A pedagogia trabalha com a formação humana, ou seja, atendendo ao saber e ação, visando a formação. Sendo assim,

A pedagogia tem como sua tarefa precípua a tematização do sentido do humano, reconstruído em cada contexto histórico, e das condições que permitem a sua produção através de processos educativos intencionalmente estabelecidos. [...] Podemos entender por pedagogia o campo de estudos que se ocupa dos fundamentos e das condições de possibilidade do encontro de educadores e educandos, em dialético confronto de anterioridade e posterioridade pedagógica. Esse encontro ocorre em função de um saber a ser comunicado, de uma percepção de mundo a ser transmitida (BOUFLEUER 2004, P.315)

A formação teórica e a prática poderão contribuir para o melhoramento da qualidade de ensino visto que as mudanças sociais que poderão gerar transformações no que tange ao ensino-aprendizagem são decorrentes de um ensino de qualidade, onde será necessária uma qualificação profissional e pessoal, o pedagogo ocupa um grande espaço em trabalho pedagógico sendo um articulador no processo de formação cultural. Portanto,

Por muitos anos o pedagogo era visto como um profissional indefinido, com a formação do curso de pedagogia que não tinha identidade clara, com o passar do tempo foi gerando mudança e o pedagogo foi incluído nas leis das diretrizes e base da educação nacional, gerando mais empregos para os profissionais da educação. Contudo,

A identidade do curso de pedagogia, segundo os pressupostos do presente projeto, passa pela docência e pela capacidade de produzir e gestar conhecimentos sobre os processos educativos. A formação para atender demandas das modalidades de ensino como: educação distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas; educação étnico racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação profissional; educação comunitária ou popular deverá estar contemplada no currículo de forma complementar, transversal ou aprofundada através de componentes curriculares que poderão ser optativos ou não (PPP – UVA, 2006).

Observa-se que ainda são poucos os recursos de órgãos voltados para a organização de capacitação de professores, educadores que precisam se incrementar para ampliar seu conhecimento sobre a educação inclusiva, sempre atualizando conforme o passar dos anos. Sendo assim faz-se necessário delinear novos espaços de conhecimento com pedagogos capacitados.

Segundo Ferreira 2006, os profissionais da educação necessitam de uma formação para atuar com alunos especiais, pois atualmente a porcentagem de discentes da educação inclusiva tem crescido a cada ano que passa, portanto o desafio principal é despertar no educador o desejo de buscar o conhecimento para que possa executar de maneira eficaz seu papel de ensinar e aprender.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo teve como pressuposto básico, entender a importância da formação do professor para uma educação inclusiva de qualidade. Além disso, revisitar alguns autores, foi fundamental para compreensão no processo de todo o trabalho e em uma perspectiva de um olhar mais atento, no que diz respeito a formação do professor, seus desafios e suas oportunidades na formação de pedagogos para educação inclusiva. Buscando assim, reafirmar que a inclusão causa uma mudança na perspectiva educacional, e não se limita a ajudar somente os alunos, mas também todo o corpo educacional referente aos desafios enfrentados pelos profissionais da educação inclusiva.

Nesse íterim, nota-se que muitos autores confirmam que, os professores necessitam de uma formação especializada para atuar com alunos especiais, pois atualmente a porcentagem de discentes da educação inclusiva tem crescido a cada ano que passa, portanto, um dos desafios é despertar no educador o desejo de buscar o conhecimento para que possa executar de maneira eficaz seu papel de ensinar e aprender.

Hoje a inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas comuns, está reconhecida nos textos legais da legislação, onde de fato tem sido superado a cada dia,

tornando-se assim, uma conquista para todos, porém ainda a muito a ser pensado na modalidade inclusiva, pois nem um instrumento além da educação, com a participação de todos é possível de transformar a sociedade para um ensino mais igualitário com seus direitos e deveres, e a valorização da pessoa por ser diferente.

Devemos ir sempre em busca de novas expectativas, para que a sociedade e as políticas públicas, desenvolvam uma escola humanitária e inclusiva à Educação brasileira. Assim, os desafios exigem mudanças de posturas, percepção e organização do sistema educacional.

REFERÊNCIAS

- [1] DE DIRETRIZES, Lei. **Bases da Educação Nacional**. 1996.
- [2] MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da educação inclusiva**. In: Gaio Roberta; MENEGUETTI. 1997, p.121.
- [3] STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão: um guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- [4] BEYER, H.O. **Por uma epistemologia das crianças com necessidades especiais**. In: Inclusão: Revista da Educação Especial. V2. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2006.
- [5] MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva: orientações pedagógicas**. In: FÁVERO, Eugênia A. Gonzaga; PANTOJA, Luísa de; MANTOAN, Maria Teresa Eglér.
- [6] Atendimento educacional especializado: Aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. p.45.
- [7] ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p.47.
- [8] CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto Codex, Portugal: Porto Editora. (Coleção Educação Especial, 1), 2013.
- [9] VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 7ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- [10] MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo, Papirus. Editora 2000, p.15.
- [11] FÁVERO, E. A. Gonzaga; PANTOJA, L. de M.P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.
- [12] PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- [13] Omote A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa/Portugal: Educa, 2000
ROMANOWSKI, J. P. Formação e profissionalização docente. 3. Ed. Curitiba: IBPEX, 2007.
- [14] DUEK, V. P. **Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria-RS, 2006.
- [15] FERREIRA, J. R. **Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras**. In: Inclusão e Educação – Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva. David Rodrigues (Orgs.). São Paulo: Editora Summus, 2006.
- [16] RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- [17] BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia latino-americana: Freire e Dussel**. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.
- [18] Uva. Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da nossa época, v. 77).

Capítulo 9

O lúdico como ferramenta na aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista

Maicleide Duarte¹

Naili Castro²

Pâmela Castro³

Ana Célia da Silva Mendes⁴

Resumo: O presente artigo tem como intento o estudo do Lúdico como ferramenta na aprendizagem de crianças com transtorno do espectro autista. A pesquisa bibliográfica, mostra que o ato de brincar pode e deve ser conduzido no tempo, espaço ou de objetos que vão proporcionar a esse educando, que ele crie, recrie, invente, use a sua imaginação, tornando assim, o espaço da sala de aula e o tempo de qualidade um atrativo, onde ele vai querer estar aprendendo e brincando. O objetivo específico desse artigo foi analisar a contribuição das atividades lúdicas no ensino; as características do aluno com TEA; o processo de interação do aluno com transtorno do espectro autista em sala de aula. Durante a pesquisa colhemos informações de autores que fizeram pesquisa de campo, usando a observação de como as brincadeiras e jogos foram positivos na educação e aprendizado desses educandos, e quanto o papel do professor mediador é importante nesse trabalho, pois não há „cobranças“ o que torna o aprendizado muito mais prazeroso.

Palavras-chave: Lúdico, Aprendizagem e Transtorno do Espectro Autista.

¹ Graduação em Pedagogia. Centro Universitário Fametro.

² Graduação em Pedagogia. Centro Universitário Fametro.

³ Graduação em Pedagogia. Centro Universitário Fametro.

⁴ Mestre em Ciência da Educação. Universidade Del Sol-PY

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema: O Lúdico como Ferramenta na Aprendizagem da Criança com Transtorno do Espectro Autista, e visa mostrar quais as contribuições das atividades lúdicas como ferramentas de aprendizagem de crianças autistas.

Em 1980, o autismo foi reconhecido e colocado na categoria de transtorno Global de Desenvolvimento no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Distúrbios Mentais (DSMIII), criado pela Associação Americana de Psiquiatria, a nova estrutura do DSM se baseia através do CID10, que engloba os diversos tipos de autismo, o tema é importante porque, o cenário atual dentro da sala de aula de ensino, em algumas escolas deixa a desejar por vários motivos: Falta de educadores capacitados para trabalhar com este público, que está adentrando no ambiente escolar; Falta de auxiliares de sala de aula, para ajudar a criança autista a desenvolver o seu aprendizado no seu tempo e com estratégias que facilitem esse entendimento; Falta de PEI – Projeto Educacional Individualizado.

As brincadeiras, jogos e brinquedos quando expostos no cotidiano da criança com TEA, proporcionam uma aprendizagem mais equilibrada e eficaz, contribuindo de forma positiva nas habilidades físicas, intelectuais e morais desse indivíduo.

O quadro clínico de autismo evidencia-se pelo prejuízo na evolução social e na comunicação. Suas manifestações variam conforme o nível de desenvolvimento e a idade desse sujeito, outra característica, a comunicação verbal e não verbal pode ser prejudicada ou ausente.

A participação do professor mediador com a criança com TEA é tido como um papel decisivo, pois é o professor o primeiro a fazer contato com esse educando na escola.

Segundo Gutero (2016), o diagnóstico do autismo é clínico, devido ao desconhecimento de sua etiologia, não sendo, portanto, possível diagnosticar por meio de exames laboratoriais. Dentro desse contexto, o lúdico como ferramenta de aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista, vai desenvolver o cognitivo, a socialização e o intelectual desse educando.

Sendo assim, o processo de aprendizagem da criança com TEA, pode ocorrer de forma mais lenta e gradativa, por isso é importante que o educador esteja qualificado para atender esse educando, produzindo técnicas de comunicação que possam atingi-lo de maneira significativa.

A metodologia adotada para a elaboração do artigo foi baseada em levantamento bibliográfico por meio de artigos publicados na internet. O método de abordagem de pesquisa será qualitativa, descritiva e bibliográfica.

Diante disso, nosso artigo é importante, pois busca contribuir de forma positiva para a sociedade acadêmica e para ajudar os professores que atuam na área de educação especial, entendendo o processo de aprendizagem e melhorando a qualidade de ensino.

2. AS CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO

A ludicidade é um recurso que permeia a educação infantil e o avanço da criança. Ela está correlacionada às múltiplas linguagens infantis e por estar ancorada nas interações humanas, se faz presente desde o período mais tenro da História.

A ludicidade permite à criança, a formação e construção da identidade, graças à sua característica histórico-cultural.

É na verdade uma prática na qual o indivíduo adquire conhecimento de si mesmo e do outro, pois ocasiona momentos de compreensão, ressignificação, expressividade, fantasia, imaginação e autenticidade. Ele ultrapassa o brincar, uma vez que esses componentes potencializam o processo de ensino-aprendizagem na infância. O lúdico humaniza a criança através das relações com o outro, produz cultura e ajuda a modificar o universo em torno dela.

O lúdico quando existente no método educacional da criança auxilia de maneira prazerosa e mais ativa, para o desenvolvimento e engrandecimento de habilidades motoras e do conhecimento da pessoa. Silva e Santos (2009), por meio da brincadeira que a criança vencerá seus limites passando a ter novos desafios todos os dias, instigações que vão além da realidade tendo como desenvolvimento sua consciência crítica.

As brincadeiras, jogos e brinquedos quando exposto no cotidiano da criança fazem com que a aprendizagem seja mais tranquila e eficaz contribuindo para o desenvolvimento e engrandecimento das habilidades físicas, intelectuais e morais do indivíduo. Na pesquisa da importância do lúdico no método de alfabetização, entende-se conforme Barata (1995, p.9) que:

É pela brincadeira que a criança passa a conhecer a si mesma, as pessoas que a cercam, as relações entre as pessoas e os papéis que elas assumem;

- é através dos jogos que ela aprende sobre a natureza e os eventos sociais, a dinâmica interna e a estrutura do seu grupo; - as brincadeiras e os grupos tornam-se recursos didáticos de grande aplicação e valor no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Cunha (2007) é no brincar que a criança conhece e coloca em prática seus pontos positivos, além de aprender e considerar as diferenças que existem de uma pessoa para outra.

Oliveira (2013, p. 18), esclarece que o lúdico dentro do processo educativo pode construir-se numa atividade muito rica, na medida em que professores e alunos interagem construindo conhecimentos e socializando-se.

A atividade lúdica tem sido uma das estruturas, mais bem sucedidas no que se refere a estimulação do desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem de uma criança, pois ao ser aplicada em sala de aula ela é significativa, ou seja, desenvolve a capacidade de atenção, memória, percepção, sensação e todos os aspectos básicos de aprendizagem.

Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo de saber a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidade e naturalidade. (KISHIMOTO, 1994)

A ludicidade é tão valiosa para a saúde mental do ser humano. É um espaço que merece a atenção dos pais e professores, pois é o ambiente para expressão mais genuína do ser, é o direito de toda criança exercer a relação afetiva com o mundo que a cerca, isso inclui pessoas e objetos.

A ludicidade pode ser utilizada como forma de sondar, introduzir ou reforçar os conteúdos, fundamentados nos interesses que podem levar o aluno a sentir satisfação em descobrir um caminho interessante no aprendizado. Assim, o lúdico é uma ponte para auxiliar na melhoria dos resultados que os professores querem alcançar. (BRASIL, 2007).

Assim o melhor exemplo pedagógico para o desenvolvimento integral é a formação da autonomia infantil, deve-se oportunizar situações em que a criança possa vivenciar as mais diversas experiências, fazer escolhas, tomar decisões, socializar conquistas e descobertas. De acordo com Santos, (2001, p.80) apud Vieira, Rodrigues e Fernandes o trabalho de formação de professores deve, portanto, basear-se simultaneamente, em grupos de reflexão sobre teorias e princípios de infância ligada ao brincar e nas vivências de acontecimentos de jogos interativos, tendo como ponto de apoio crianças em tarefas lúdicas, assim como avaliação de prática pedagógica dos atuais e futuros docentes.

Professor bom não é aquele que dá uma aula perfeita, explicando o conteúdo; professor bom é aquele que transforma o conhecimento, a ser aprendido, um brinquedo e seduz o aluno a brincar. Depois de seduzido, não há quem o segundo (Alves apud VIDAL, 2001).

Sendo assim é de suma importância que o educador procure pesquisar e conhecer o desenvolvimento infantil, a fim de poder organizar atividades que proporcione à criança experimentar situações diversas. Visto que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

E o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente 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. Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. (1998, p. 28).

Vale ressaltar que a escola precisa atingir seus objetivos de desenvolver ações voltadas para suprir as reais necessidades das crianças que envolvam o cuidar, o brincar e o educar, pois a criança desenvolve brincando e atuando com o adulto. Esse tripé da educação é importante para o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que, a prática de convivência com outras crianças e a mediação do educador, a criança se sinta protegida e a vontade no ambiente escolar.

Fontana (1997) deixa claro a contribuição dos jogos e brincadeiras para sala de aula, ultrapassa o ensino dos conteúdos lúdicos, ou seja, as crianças nem percebem que estão aprendendo. Múltiplas aprendizagens estão envolvidas no brincar, pois “Brincando, elas se apropriam criativamente de formas de ação social tipicamente humana, e de práticas sociais específicas dos grupos aos quais pertencem, aprendendo a respeito de si mesmas e sobre o mundo em que vivem” (DRAGO RODRIGUES, p. 22, 2009).

Não é ensinar como agir, e sim, por meio dos jogos e brincadeiras facilitar a criança a desenvolver a sua hipótese e raciocínio lógico definindo as suas inteligências múltiplas, para o processo de ensino-aprendizagem.

A criança ao brincar ou jogar está comunicando ao mundo seus sentimentos, suas ideias, sua imaginação e criatividade, está construindo cultura ao mesmo tempo em que se apropria da mesma e se sente pertencente ao seu meio. Além disso, é por meio da brincadeira que a criança obtém a lateralidade e a noção de tempo e espaço, ambos muito importantes na formação do sujeito e que estão diretamente ligadas às oportunidades estimuladoras proporcionadas em ambientes que o brincar direcionado oferece (CUNHA, 2007).

O importante é que as crianças se sintam livres para criar, transformar e construir um amplo contato com a natureza, em que o mesmo aprenderá brincando, construindo sempre com atenção para com suas limitações e para com o intervalo natural da vida. Segundo Santos (2008, p. 15):

As brincadeiras alimentam o espírito, o imaginário exploratório e incentivo do faz-de-conta e, a isso, chamamos de lúdico. Brincar tem o sabor de desconhecer o que se conhece, pois cada brincadeira é um universo a ser sempre descoberto, vivido e aprendido. O faz-de-conta tem um sentido muito profundo e repleto de significados em nossa vida, principalmente a vida da criança.

Perante de tantos aspectos positivos é perceptível a importância do uso da ludicidade por causa da sua eficiência e contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, servindo de ferramenta para os profissionais da área da educação. Segundo Kishimoto (1994, p. 13):

O jogo como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino, já que colocar o aluno diante de situações lúdicas como jogo pode ser uma boa estratégia para aproximá-lo dos conteúdos culturais a serem veiculados na escola.

Jean Piaget, ademais colaborou com estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, esses estudos contribuíram para a educação. Para ele, a aprendizagem é edificada de forma progressiva e que passa por mudanças de acordo com o crescimento da criança, não sendo algo predeterminado, e acontecendo até sua maioridade. A aprendizagem não advém pelo simples contato entre a criança e o (novo) apresentado.

3. AS CARACTERÍSTICAS DO ALUNO COM TEA

O quadro clínico de autismo evidencia-se pelo prejuízo na evolução social e na comunicação. Suas manifestações variam conforme o nível de desenvolvimento e a idade do sujeito. A criança com autismo pode desconhecer outras pessoas, assim como não entender as necessidades delas. A comunicação verbal e não-verbal pode ser prejudicadas ou estar ausente. O timbre de voz, bem como a velocidade, o ritmo e a ênfase da fala podem ser anormais.

Assim, a capacidade de compreensão da linguagem é lesada, e as brincadeiras são ausentes ou prejudicadas. O DSM-IV (American Psychiatric Association, 1995), diz que, nos casos de autismo em geral, as brincadeiras imaginativas estão ausentes ou apresentam prejuízo acentuado. Além de que, as crianças com TEA tendem a não se ligar nos jogos de imitação e rotinas simples da infância, porém, podem ocorrer fora do contexto e de forma mecânica. A maioria dos autistas interessa-se por rotinas e irrita-se quando os seus hábitos, por algum motivo, são alterados. Muitos apresentam movimentos corporais estereotipados que envolvem bater palmas, estalar de dedos dentre outros; tem fascinação por objetos em movimento como o do ventilador, de rodas e de abrir e fechar portas.

A condição é também caracterizada por padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados. Isto torna a forma de uma tendência a impor rigidez e rotina a uma ampla série de aspectos do funcionamento diário, usualmente, isto se aplica tanto a atividades novas como a hábitos familiares e a padrões de brincadeiras. (Organização Mundial da Saúde, 1993, p.248)

Portanto, o interesse pelo procedimento de atividades é restrito, justamente pelas dificuldades impostas pela condição do quadro clínico. Apoiado no CID-10 (1993), o autismo infantil é um transtorno invasivo do desenvolvimento anormal ou comprometido que se manifesta antes da idade de três anos e pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as três áreas de interação social, comunicação e modos: restrito e repetitivo.

Conhecido esse desenvolvimento da criança, é possível, então, observar quando ocorre um desvio. É nos primeiros anos de vida que os transtornos invasivos do desenvolvimento se manifestam, transtornos esses frequentemente associados a algum grau de retardo mental (Ellis,1996).

Porém, os primeiros estudos sobre autismo tiveram início em 1943, pelo psiquiatra americano Leo Kanner quando descreveu por meio de um artigo, um estudo baseado em 11 crianças que apresentavam características individualizadas em relação às demais síndrome. Kanner nomeou previamente como "distúrbio autístico do contato afetivo", analisando no comportamento um "afastamento social" desde o nascimento e observou alguns sintomas que surgem em princípio.

De acordo com Kanner (1949), refere-se ao quadro com o nome de Autismo Infantil Precoce, evidenciando serias dificuldades de

contato com pessoas, ideias fixa em manter os objetivos e as situações sem variá-los, fisionomia inteligente, alterações na linguagem do tipo inversão predomina, neologismo e metáfora. (RODRIGUES 2010, p.8).

Kanner (1949) apud Uchôa (2015) distinguiu que os sintomas do autismo eram relevantes, e diferentes das diversas psicoses infantis, como a esquizofrenia infantil. Mas devido aos trabalhos publicados por Eugen Bleuler eles causaram dificuldades em distinguir o diagnóstico do autismo.

O autismo é definido pela Organização Mundial de Saúde como um distúrbio do desenvolvimento, sem cura e severamente incapacitante. Sua incidência é de 5 casos em cada 10.000 nascimentos caso adote uns critérios de classificação rigorosa, e três vezes maior se considerar casos correlatados, isto é, que necessitam do mesmo tipo de atendimento (MANTOAN, 1997, p.13).

Os estudos de Wing e Gould (1979) deram origem a um conjunto de características apresentadas pelas pessoas com espectro autista. As crianças que tinham essa dificuldade também apresentavam os sintomas mais marcantes do autismo. São sujeitos com dificuldades na interação social e na comunicação, mas não mostram todas as características de uma criança autista. O espectro autista pode ter vários graus.

Conforme o termo da lei 12.764/2012 (Institui a Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista). Segundo esta lei, a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. O Art. 3º trata dos direitos conferidos à pessoa com transtorno do Espectro Autista, quais sejam:

- Vida digna, integridade física e moral, livre desenvolvimento da personalidade, segurança e lazer;
- Proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- Acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo, o atendimento multiprofissional, a nutrição adequada e a terapia nutricional, os medicamentos e as informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
- Acesso à educação e ao ensino profissionalizante;
- Acesso à moradia, inclusive à residência protegida;
- Acesso ao mercado de trabalho;
- Acesso à previdência social e à assistência social.

No dia 02/04 é celebrado o Dia Mundial de Conscientização sobre o Autismo, o Ministério da Saúde chama a atenção para o assunto importante o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dados do Sistema de Informação Ambulatorial (SIA), mostram que o Brasil realizou em 2021 9,6 milhões de atendimentos ambulatoriais a pessoas com autismo, sendo 41 milhões ao público infantil com até 9 anos de idade. O Sistema Único de Saúde (SUS), conta com uma rede de apoio e assistência a pacientes com essa condição. Na atenção Especializada em Reabilitação Ambulatorial (CER), que são pontos de atenção

ambulatorial especializada em: reabilitação, responsáveis por diagnóstico, tratamento, concessão, adaptação e manutenção de tecnologia assistida de apoio.

Em relação à lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei 9.394/96), dedicando capítulo inteiro à educação especial, prescreve que sempre que necessário haverá serviços de apoio especializado, na escola, para atender as peculiaridades dos alunos de educação especial. Determinando, ainda, a LDB, no Artigo 59 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, inciso III assegura aos educandos com deficiência, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para aprazimento especializado, bem como docentes do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns.

Sonegar à criança ou ao adolescente com transtorno do espectro autista o direito a acompanhante especializado em sala de aula, quando necessário, evidenciada a sua inevitável necessidade, importa em última inspeção desfazer o agente público do direito constitucional à educação. Que deverá de imediato ser remediada pela ação da Defensoria Pública compelindo o Poder Público ao cumprimento dos ditames da legislação em vigor. Segundo a Lei federal nº 7.853/89 em seu artigo 8º, alterado pela Lei federal nº 13146/2015-julho; Artigo 8º É dever do Estado, da sociedade e da família garantir à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação o dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico; * constitui crime. Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5(cinco) anos e multa; I – recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno ou estabelecimento de ensino de algum curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência.

O gestor escolar, ou autoridade competente, que negar-se a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de três a vinte salários-mínimos. Em fatos de insistência deverá haver a perda do cargo.

4. O PROCESSO DE INTERAÇÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO ESPECTRO AUTISTA EM SALA DE AULA

A participação do professor como um mediador para criança autista é considerada um papel determinante para o desenvolvimento educacional, pois é professor que sempre recebe e estabelece o primeiro contato com as crianças na escola, seja ele positivo ou negativo, Segundo FREIRE:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, e suas dúvidas e suas incertezas". FREIRE (1996, P.96).

Freire (1996) ressalta que o afeto do professor se manifesta no compromisso com o aluno, no cumprimento ético no seu dever e no exercício da sua autoridade. Segundo ele, o afeto traz alegria e a atividade do professor e essa alegria não pode ser desvinculada da seriedade do professor. Nessa perspectiva, o professor torna possível a socialização da criança com autismo na sala de aula, e adequar sua metodologia para atender as necessidades desses educandos. Pois existem inúmeras atividades que auxiliam nessa proximidade.

As atividades didáticas que fazem uso do lúdico ajudam a criança a organizar-se de forma prazerosa, proporcionando-lhe momentos de análise, de lógica, de percepção sensorial, dentre vários outros aspectos. O processo de aprender o mundo se dá pela curiosidade que impulsiona a pessoa para a descoberta e repetidas explorações[...] (YOGI 2003, p.5).

Sendo assim, ele é um grande responsável por efetivar ou não o processo de inclusão do aluno, considerando que é seu dever criar a possibilidade de desenvolvimento para todos, adequando sua metodologia às necessidades diversificadas de cada estudante. As atividades recreativas agregam informação, conhecimento e desenvolvimento. Para que a criança autista obtenha resultados melhores é importante que o professor realize brincadeiras voltadas para afetividade como, por exemplo: o sorrir, o abraçar, o olhar, estimular o toque e a interação entre os alunos.

Segundo os autores Silva et al (2013), as brincadeiras desenvolvem o potencial psicomotor, afetivo, social e cognitivo do autista, respeitando o seu nível de desenvolvimento e proporcionando prazer.

Sousa (2015) aponta que o autista tem de ser visto como alguém capaz de desenvolver habilidades, portanto é fundamental para o educador ter acuidade e sensibilidade para trabalhar com esse aluno, e fazer com que ele descubra suas aptidões e capacidades.

Desta forma, a falta de habilidade do professor para se adaptar ao ensino e inclusão do aluno com TEA pode causar dificuldades de aprendizagem do aluno, ou até mesmo evasão escolar. Enfim, o professor deve buscar cada vez mais se especializar e adquirir conhecimentos na área, para construir uma sala de aula saudável, que promova o desenvolvimento integral destes alunos. Professor em sala de aula é peça fundamental para que a ação educativa junto aos alunos com necessidades educacionais especiais tenham margem razoável de sucesso [...] (BEYER, 2007, p. 80).

sem dúvida, o professor não pode ficar parado, pois deve buscar manter sua formação continuada sempre ativa, agregando novos saberes à sua práxis pedagógica. Pois assim, terá condições de trabalhar com alunos especiais e incluí-los no contexto da educação inclusiva.

[...] para uma educação efetivamente inclusiva é necessário que o processo educativo seja desenvolvido a partir da recriação da prática pedagógica, da importância dada à ação e à centralidade do

sujeito, a flexibilidade da estrutura metodológica, a participação de todos. (BAPTISTA, 2002, p. 109).

Dessa maneira, a inclusão de alunos especiais envolve múltiplas ações que devem ser adotadas não só no espaço escolar, mas exigem políticas amplas que envolvam capacitação, formação continuada de docentes e gestores, recursos para adequação de espaços e adquirir materiais didáticos pedagógicos que contribuam para uma ação docente mais dinâmica e atrativa que culmine no desenvolvimento dos alunos especiais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme se analisou no decorrer deste artigo, a brincadeira no ensino da Educação Infantil com alunos autistas é muito preciso no que diz respeito ao desenvolvimento educacional e social. Detectar e designar precocemente o tipo de autismo no auxiliar excessivamente os pais e, futuramente, os professores a saberem lidar melhor com esses sujeitos, principalmente no que diz respeito à construção do aprendizado através do lúdico.

O estudo sobre o lúdico contribui para a evolução do processo ensino-aprendizagem, em que toda criança tem direito de brincar e por meio do brincar, as crianças igualam as tensões procedentes de seu mundo cultural, construindo sua marca pessoal e sua personalidade. A ludicidade é fundamental para a criança com TEA, pois aprimora o seu desenvolvimento em múltiplas habilidades e aplicabilidades no plano cognitivo, social e emocional.

É propício ter um novo olhar na aprendizagem das crianças autistas, com a aplicabilidade adequada dos jogos, fortalecendo atividades lúdicas intensificando a aprendizagem, beneficiando o avanço das mesmas, reduzindo as dificuldades nas diferentes áreas e desenvolvendo habilidades necessárias de modo atraente para essas crianças, obtendo como resultado mais aprendizagem significativa, aperfeiçoando a sua qualidade de vida. Pensar no autismo e no jeito como a criança com autismo constrói seu conhecimento, nos reflete várias questões que perpassam o meio social e a forma como entendemos o mundo.

O lúdico é um método importante para contribuir na instrução das crianças da Educação Infantil, além de apoiar no ensino aprendizagem, através das regras, ocasiona exploração dos conteúdos e do espaço em sua volta facilitando aprendizagem de maneira significativa. Para o aluno autista a atividade lúdica age como um elo entre vários aspectos, pois a criança desenvolve sua aquisição, através do desenvolvimento, cultural e social contribuindo para uma vida saudável física e mental, reproduzindo um meio criativo e comunicativo através da espontaneidade.

A aprendizagem precisa ser configurada num âmbito estimulador de convívios com os outros colegas, assim a ludicidade consegue favorecer essa interação no qual o aluno é um ser que constrói e percebe seu próprio conhecimento. Para dedicar-se à criança com autismo, são necessários métodos e técnicas adaptadas para que a inclusão aconteça, um planejamento organizado em que as brincadeiras e jogos sejam aplicados continuamente ajudando os alunos com TEA a reconhecerem o mundo ao seu redor; que favoreça a interação entre todos envolvidos.

A maneira de conhecimento é preciso compreender que, para que de fato a aprendizagem escolar se realize na prática com a ludicidade, necessita-se de um conjunto de ações que motivem professores, escolas, pais e comunidade, enfim, toda a sociedade, para que seja capaz verdadeiramente dar condições reais de aprendizagem e desenvolvimento para os autistas dentro do âmbito escolar.

Além disso, ainda que sejam diversos os jogos e brincadeiras, o educador precisa estar apto para desenvolver esse trabalho com alunos autistas, pois através de competências e preparos temos pleno conhecimento que estaremos no caminho certo para fazer esse trabalho com êxito.

REFERÊNCIAS

- [1] **A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM** – Artigo pub. 27.03.2017 por Leilane Alves de Oliveira – Pedagoga – WEBARTIGOS.com Acesso: 27.10.23
- [2] BARATA, Denise. **Caminho com Arte na Pré- Escola**. São Paulo: Summer 1995.
- [3] BAPTISTA, C. R. **A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas**. In: BPTISTA, C. R. (org). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre, Mediação, 2006, p. 93. Acesso 12/11/2023 às 2:45.
- [4] BEYER, H. O. **A educação inclusiva: ressinificando conceitos e práticas da educação especial**: Revista inclusão, v. 2, 8-12. 2007. Acesso 12/11/2023 às 02h38min
- [5] BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>
- [6] BRASIL, ministério da educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2007. [19/11 17:53]
- [7] BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. I. Brasília: MEC/SEF, 1998.[19/11 18:12]
- [8] CUNHA, Nylse Helena Silva. **Criar para brincar: a sucata como recurso pedagógico**. 2. Ed. São Paulo: Aquariana, 2007.[20/11 13:13]
- [9] DRAGO, Rogério; RODRIGUES, Paulo da Silva. **Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo**: algumas reflexões. FACEVV, Vila Velha, v. 5, n. 3, p. 12-13, dez. 2009.
- [10] FONTANA, Roseli A. C. e CRUZ, Maria Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo, Saraiva 1997.
- [11] KANNER, (1949) apud Uchôa (2015). UNIVERSIDADE C NDIDO MENDES AVM EDUCACIONAL - PÓS-GRADUAÇÃO LATUSENSO. **O autismo no cotidiano escola**. RIO DE JANEIRO 2020. Disponível em: <www.avm.edu.br>. Acesso em: 26/10/2023
- [12] KISHIMOTO, T.M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 6. Ed. São Paulo, Cortez, 1994.
- [13] L 13146 – PLANALTO. GOV. BR. Acesso: 31.10.23
- [14] **LIVRO – Ludicidade, jogos e Brincadeiras na Educação Infantil** – pt. Scribd.com- document 369282671. Acesso: 27.10.23
- [15] OLIVEIRA, Maria Miguel de. A inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular. **Revista Ciências da Educação**. Maceió, ano I, vol. 02, n. 01, Abri/Jun. 2013.
- [16] ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e do Comportamento da CID – 10**: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. Acesso 21/11/2023 as 23:23
- [17] PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: **saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

[18] SANTOS, Santa Marli Pires dos. (org.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, vozes, 2001[19/11 17:56]

[19] SILVA, Aline Fernandes Felix; SANTOS, Ellen costa Machado. **A importância do brincar na Infantil**. Mesquita, RJ, 2009. Disponível em: <http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafioscotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf>. Acesso em: 25 de set. de 2023.

[20] SILVA, Lucineia Cristina et al. O autismo e o lúdico. **Revista Nativa**. V. 1, n. 2, p. 1- 8, 2013. Acesso 10/11/2023 às 9:50

[21] SOUSA, Maria Josiane Sousa de. **Professor e o autismo**: desafios de uma inclusão com qualidade. 2015. 34 f. (Especialização Educação Especial). Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Acesso 10/11/2023 às 09h35min.

[22] UNIVERSIDADE CÂNDIDO MENDES/ AVM EDUCACIONAL – pós-graduação latu sensu – **o autismo no cotidiano escolar** – rio janeiro 2020 acesso: 26.10.23

[23] YOGI, Chizuco. **Aprendendo e brincando com música e com jogos**. V. 2, Belo Horizonte. Fapi, 2003. Acesso 01/11/2023 às 12:29 .

Capítulo 10

TDAH: os impactos nas relações sociais de alunos do ensino fundamental em escolas públicas

Juan Carlos Macedo Bispo¹

Waldeane de Oliveira Santos Lima²

Wanessa Peres Lopes³

Ana Célia da Silva Mendes⁴

Resumo: O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurológica que afeta significativamente o desempenho acadêmico e as relações sociais de alunos do ensino fundamental em escolas públicas. Esta revisão bibliográfica explora o impacto do TDAH nas interações sociais desses estudantes, destacando como as características do transtorno, como impulsividade e falta de atenção, podem influenciar negativamente na formação de amizades e no estabelecimento de relações saudáveis. Discute-se a importância da identificação precoce do TDAH e da implementação de estratégias pedagógicas e de apoio psicossocial para minimizar os desafios enfrentados pelos alunos afetados. A revisão destaca intervenções e abordagens eficazes para melhorar a inclusão social de alunos com TDAH, incluindo programas de conscientização, treinamento de professores e a promoção de ambientes escolares que favoreçam a aceitação e compreensão das diferenças individuais. Conclui-se ressaltando a necessidade de uma abordagem integrada que envolva educadores, profissionais de saúde mental e familiares para criar um ambiente propício ao desenvolvimento social positivo desses alunos.

Palavras-chave: TDAH. Relações Sociais. Ambiente Escolar.

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Centro Universitário Fametro

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Centro Universitário Fametro

³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Centro Universitário Fametro

⁴ Professora Mestre em Educação. Centro Universitário Fametro.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), uma condição neurobiológica de origem genética, se manifesta na infância e persiste ao longo da vida, apresentando sintomas como falta de atenção, inquietação e impulsividade. Internacionalmente reconhecido como TDAH, ou ADHD, em inglês, sua complexidade é descrita por Russell A. Barkley, evidenciando padrões persistentes que afetam significativamente o cotidiano.

Este artigo mergulha na evolução histórica do TDAH, desde os primeiros relatos no século XX até seu reconhecimento formal nas décadas de 1960 e 1970. No cenário brasileiro, figuras como Ana Beatriz Barbosa Silva ressaltam a influência dos fatores culturais na expressão do TDAH, enfatizando a necessidade de estratégias de intervenção culturalmente sensíveis. O contexto histórico revela uma trajetória de diferentes abordagens, culminando na transformação do TDAH, que inicialmente era uma preocupação voltada principalmente para crianças, evoluiu para se tornar um desafio também reconhecido em adultos, especialmente durante as décadas de 80.

O presente artigo aborda as implicações sociais do TDAH em alunos, destacando as dificuldades nas interações sociais devido à impulsividade e falta de atenção. O ambiente educacional emerge como peça-chave, demandando estratégias sensíveis e colaboração entre família, escola e profissionais. No entanto, observa-se uma falta de preparo dos educadores para lidar com alunos com TDAH, sublinhando a urgência da formação continuada.

A seção sobre o papel do ambiente escolar destaca a importância de uma abordagem inclusiva, sensibilização dos colegas e construção de um ambiente acolhedor. Entretanto, o texto aponta as deficiências do Estado em fornecer suporte adequado, evidenciando a falta de recursos, capacitação e políticas específicas. Destaca-se a imperativa necessidade de um comprometimento efetivo por parte do Estado, visando garantir não apenas uma educação de qualidade, mas também oportunidades equitativas para os alunos com TDAH. Este comprometimento é essencial para enfrentar os desafios inerentes ao ambiente educacional.

2. POR DENTRO DO TDAH: CONCEITO E CONTEXTOS FUNDAMENTAIS SEGUNDO AUTORES

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um distúrbio neurobiológico de origem genética, caracterizado por sintomas como falta de atenção, inquietação e impulsividade. Ele surge na infância e pode persistir ao longo da vida, ele é também chamado de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção). Em inglês, também é chamado de ADD, ADHD ou de AD/HD (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE, 2014).

Segundo Russell A. Barkley, renomado psicólogo clínico, o TDAH é caracterizado por padrões persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, que podem impactar significativamente o funcionamento diário de um indivíduo (Barkley, 1990). A desatenção, uma das características principais do TDAH, manifesta-se por dificuldades em manter o foco em tarefas, erros frequentes por descuido e distração constante por estímulos externos. A hiperatividade se traduz em inquietação motora, dificuldade em permanecer sentado e uma sensação constante de inquietude. A impulsividade pode se manifestar como dificuldade em esperar a vez, interromper os outros e tomar decisões

precipitadas (Barkley, 1990).

A história do TDAH é marcada por uma evolução gradual na compreensão e no tratamento da condição. No início do século XX, Sir George Still observou crianças com sintomas característicos, estabelecendo uma base para futuros estudos (Still, 1902). No entanto, foi nas décadas de 1960 e 1970 que o TDAH começou a ser formalmente reconhecido.

Em uma entrevista recente, Ana Beatriz Barbosa Silva, neurocientista brasileira, enfatizou a importância de considerar os fatores culturais no entendimento do TDAH no Brasil, destacando como eles podem influenciar a expressão do transtorno e as estratégias de intervenção (Silva, 2022, p. 45). As contribuições ao longo do tempo refletem uma busca contínua por uma compreensão mais profunda do TDAH, evidenciando a complexidade do transtorno e a necessidade de abordagens abrangentes para seu diagnóstico e tratamento.

2.1. CONTEXTO HISTÓRICO ACERCA DO SURGIMENTO DO TDAH NO BRASIL

O estudo do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) no Brasil remonta a pesquisas fundamentais conduzidas por figuras pioneiras como James em 1890 e Luria no final do século XX, que lançaram as bases para a compreensão da atenção e das funções psicológicas superiores (SANTOS, 2017, p. 22). No início do século XX, Still investigou comportamentos hiperativos, associando-os a defeitos morais em crianças, indicando possíveis causas genéticas ou relacionadas ao parto (CONDEMARÍN, GOROSTEGUI e MILICIC, 2006).

As décadas seguintes testemunharam uma variedade de abordagens para entender o TDAH. Termos como dano cerebral: disfunção cerebral e disfunção cerebral mínima foram utilizadas para descrever os sintomas, seguindo os estudos de Still (MACÊDO, 2016, p. 23). Meyer (1904) e Goldstein (1936) discordaram das interpretações de Still, sugerindo "Distúrbio Orgânico do Comportamento" e "Lesionado Cerebral" ao observar padrões semelhantes em crianças com lesões cerebrais traumáticas (SANTOS, 2017, p. 23).

A descoberta, em 1937, de que a anfetamina, ao invés de provocar hiperatividade, tinha efeito calmante, desafiou as expectativas e indicou a complexidade do transtorno (SANTOS, 2017, p. 23). Strauss e colaboradores, entre 1941 e 1947, propuseram o termo "Lesionado Cerebral", posteriormente associado à "síndrome infantil da hiperatividade" (MACÊDO, 2006, p. 23). Nos anos 70, a falta de atenção tornou-se o foco central das pesquisas, levando ao reconhecimento do Transtorno do Déficit de Atenção (TDA) (MACÊDO, 2006, p. 24).

Ao longo das décadas, revisões do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) e a Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde (OMS), continuaram a aprimorar a definição do TDAH, estabelecendo uma base sólida para a compreensão atual desse complexo transtorno (SANTOS 2017).

3. TDAH E SUAS IMPLICAÇÕES NAS RELAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS EM UMA PERSPECTIVA TEÓRICA

As interações sociais desempenham um papel central no desenvolvimento dos alunos, especialmente na fase do ensino fundamental em escolas públicas. Quando se trata de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), as relações sociais podem ser particularmente desafiadoras. Segundo Silva (2019, p. 45), "os alunos com TDAH muitas vezes enfrentam dificuldades para se concentrar e controlar impulsos, o que pode levar a mal entendidos nas interações sociais". Esta observação destaca a importância de entender como o TDAH afeta as dinâmicas sociais dos alunos.

De acordo com Santos (2017, p. 68), "a impulsividade associada ao TDAH pode levar a comportamentos disruptivos, prejudicando as relações com colegas e professores". Consequentemente, esse comportamento impulsivo pode ser mal interpretado pelos outros, levando à estigmatização e isolamento social. Além disso, Oliveira (2018, p. 92) destaca que "a falta de atenção crônica dos alunos com TDAH pode dificultar a construção de amizades sólidas, já que eles podem parecer desinteressados ou distraídos durante as interações sociais".

Gordon et al. (2021) destacam um ponto crucial que tem sido objeto de preocupação crescente na comunidade acadêmica. O impacto do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no desenvolvimento educacional das crianças é uma questão de extrema importância. O transtorno não apenas desafia a capacidade das crianças de se concentrarem e aprenderem de forma eficaz, mas também influencia profundamente sua participação no ambiente educacional.

Pesquisas atuais mostram que o TDAH tem um grande impacto no desenvolvimento educacional das crianças. Isso significa que o transtorno afeta significativamente a capacidade das crianças de se envolverem efetivamente na educação e no processo de aprendizado. (GORDON et al., 2021).

Analisando citação, a mesma ressalta a necessidade de estratégias educacionais e de intervenções que sejam sensíveis às necessidades específicas das crianças com TDAH. A compreensão profunda desses desafios é fundamental para informar políticas educacionais inclusivas e programas de apoio.

4. TDAH NO AMBIENTE EDUCACIONAL

Entre os assuntos mais comentados na Educação, vem se destacando cada vez mais o comportamento dos estudantes, alinhado com a dificuldade de aprendizagem. Nesse sentido, a hiperatividade, um dos componentes do TDAH, que vem aumentando nos ambientes educacionais.

Diversas vezes, os educadores se deparam com estudantes que têm o transtorno e não sabem como lidar com eles dentro da escola, fazendo um pré- julgamento e confundido seu TDAH com um possível mau comportamento, vindo até a excluir o aluno de possíveis atividades em grupo.

De acordo com Cosenza; Guerra (2001, p.136):

Um sintoma frequente é a dificuldade de socialização, pois seus portadores não cooperam em atividades de grupo e seu comportamento é considerado difícil não só pelos adultos, mas pelas outras crianças, o que resulta em carência de amigos.

Por conta deste comportamento, a criança com TDAH, muitas vezes enfrenta dificuldades na interação com colegas, devido à impulsividade, inquietude e desatenção. Isso pode levar a conflitos e isolamento social, prejudicando o desenvolvimento de habilidades interpessoais essenciais e trazendo instabilidade nas relações. O uso de estratégias de aprendizagem é uma válvula de escape para auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades.

Segundo Santos e Boruchovitch (2011), “para que os professores possam incentivar os alunos no uso das estratégias de aprendizagem, é necessário que eles também saibam como aprender a aprender, de forma eficiente”. O entendimento e a implementação de estratégias de apoio no contexto escolar são de suma importância para amenizar os prejuízos causados pelo transtorno, e dessa forma, melhorar a aprendizagem e as relações sociais dos alunos afetados.

Ainda na linha do autor acima, entendemos a necessidade do apoio materno e paterno, que é de suma importância para a educação de filhos que possuem TDAH. Esse apoio deve ser dado quando a família trabalha em conjunto com os professores, dando a eles informações pertinentes em relação ao indivíduo. Alguns profissionais da educação têm pouco conhecimento a respeito do transtorno, enquanto outros já possuem compreensão geral muito boa do TDAH em crianças das séries que lecionam. Com isso, criam ambientes de aprendizagem e socialização que sejam confortáveis e amigáveis para aqueles indivíduos.

Diversos estudos como o “Guia para compreensão e manejo do TDAH da World Federation of ADHD”, estimam que, quando se trata do contexto escolar, coloca-se a criança em maior risco de exclusão por parte dos demais colegas de classe.

Ao profissional que trabalha na área educacional faz-se necessário estar em formação continuada perante o TDAH. É notório o despreparo profissional dos educadores do ensino público, sendo uma questão preocupante que impacta diretamente a qualidade da educação oferecida aos alunos. Fagundes (2011) ressalta a necessidade de uma formação adequada dos professores, a fim de que estejam mais preparados para lidar com a diversidade dos alunos e adotar uma abordagem mais compreensiva em relação ao TDAH.

Este cenário é exacerbado pela falta de investimentos em programas de formação continuada e apoio pedagógico adequado. A aquisição de novos conhecimentos acerca do assunto possibilita que o professor melhore a qualidade de sua metodologia, que será aplicada em sala de aula, e nos processos educativos dos alunos, pois, segundo Pantoja (2005, p.35), a aprendizagem:

[...] é um processo interno e pessoal, que ocorre dentro do sujeito. No entanto, só as ações manifestas ou os comportamentos do sujeito (o que ele faz, diz ou produz) permitem a um observador externo concluir se houve ou não aprendizagem, na extensão e na competência desejada. Para que haja aprendizagem é necessária a ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento.

É de suma relevância que os professores elaborem um planejamento diferenciado e adequado ao nível de cada aluno com TDAH, fazendo necessário o uso de recursos didáticos como, por exemplo: “jogos, livros, jornais, revistas” para facilitar o aprendizado deles. Para Almeida (2004) o “ensino deve atentar para as necessidades dos alunos também no que tange seu desenvolvimento afetivo- cognitivo, pois as interações que a criança estabelece com o meio em que vive são instáveis devido às transformações”.

O desenvolvimento das crianças dar-se mediante desejo e incentivo; tal desenvolvimento reproduzirá seus comportamentos através de estímulos proporcionados pelo professor. De acordo com Kami:

Educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, do outros e da sociedade. É aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Educar é preparar para a vida. (Kami, 1991, p.125)

Proporcionar atividades atrativas torna possível fazer com que a criança aumente seu nível de atenção, oportunizando ao educando buscar meios de solucionar o problema através de direcionamentos predeterminados pelo professor. Logo, fica evidenciado que o professor deve realizar os diversos processos pedagógicos, fazendo com que todos os alunos participem e consigam êxito escolar. Pensando no sucesso acadêmico dos alunos com TDAH, Rief (1993), sugere algumas estratégias que podem auxiliar na prática pedagógica do professor:

- Evitar mudanças bruscas na rotina e, quando isso acontecer, falar ao aluno;
- Sempre estar em contato com a família;
- Estimular a interação do mesmo com os demais alunos, desenvolvendo atividades de grupo;
- Envolvê-lo em todas as atividades cívicas, artísticas, esportivas e sociais da escola, com os demais alunos;
- Estimular e reforçar comportamentos positivos; deixar claro que está sendo cooperativa;

Portanto, para o professor obter êxito no desenvolvimento das suas metodologias e práticas pedagógicas no exercício da docência, é imprescindível que ele tenha preparo, coragem e determinação, visto que, todo fazer pedagógico deve ser baseado no acolhimento, continuidade, coerência e consistência. O aluno quando se sente acolhido e estimulado no ambiente educacional, consegue se desenvolver de forma mais prazerosa, tornando a aprendizagem mais significativa. Fazenda (2010) enfatiza que um professor competente em sua profissão quando é submetido a um trabalho desafiador, busca sua identidade pessoal e profissional recuperando e dando origem assim ao seu próprio projeto de vida.

4.1. PAPEL DO AMBIENTE ESCOLAR NO SUPORTE ÀS NECESSIDADES SOCIAIS E EMOCIONAIS

O ambiente escolar desempenha um papel vital no suporte às necessidades sociais e emocionais dos alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no ensino fundamental, especialmente em escolas públicas. Segundo Figueiredo (2018, p. 67), "a escola deve ser um espaço acolhedor e adaptativo, capaz de proporcionar um ambiente seguro para alunos com TDAH, permitindo que eles se sintam aceitos e compreendidos". Esta aceitação é essencial para construir a autoestima e a confiança dos alunos, fundamental para o seu desenvolvimento emocional.

A abordagem pedagógica inclusiva é enfatizada por Silva (2019, p. 89), onde discorre que "a educação inclusiva não se trata apenas de adaptar o ambiente físico, mas também de criar um ambiente socialmente inclusivo, onde todos os alunos, incluindo aqueles com TDAH, se sintam parte integral da comunidade escolar". Para atingir essa inclusão social, é crucial que os educadores estejam cientes das necessidades individuais de cada aluno e estejam dispostos a adotar estratégias pedagógicas diferenciadas.

Além disso, a sensibilização dos colegas de classe é fundamental para promover a empatia e a compreensão. Como mencionado por Santos (2017, p. 54), "atividades educacionais que promovem a compreensão das diferenças e a aceitação da diversidade podem criar uma atmosfera mais positiva na sala de aula, beneficiando não apenas os alunos com TDAH, mas toda a comunidade escolar".

Assim, o ambiente escolar desempenha um papel central no suporte às necessidades sociais e emocionais dos alunos com TDAH. Através de uma abordagem inclusiva, colaboração entre educadores, psicólogos e pais, e sensibilização dos colegas, as escolas públicas podem criar um ambiente propício ao desenvolvimento positivo desses alunos, promovendo não apenas o sucesso acadêmico, mas também o bem-estar emocional e social.

5. O ESTADO EM RELAÇÃO AO TDAH

O Estado e sua relação com os alunos com TDAH são, na verdade, uma relação problemática que afeta profundamente o sistema educacional. Apesar de ser uma condição amplamente reconhecida, a falta de recursos, a ausência de políticas específicas e suporte adequado precário, refletem um abandono institucional desses alunos.

A Constituição Federal no seu artigo 205 estabelece:

"A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Portanto, nossa Carta Magna confere como dever do Estado prestar educação de qualidade a todos, independentemente de suas especificidades.

Em muitas escolas públicas, a falta de capacitação dos professores para lidar com alunos com TDAH é evidente. A ausência de treinamentos especializados deixa os educadores despreparados para manejar comportamentos desafiadores e proporcionar

um ambiente de aprendizado adequado. Além disso, a falta de salas de recursos e profissionais especializados em psicologia e psicopedagogia agravam a situação, privando esses alunos de intervenções adequadas para melhorar seu desempenho acadêmico e bem-estar emocional.

Além disso, a falta de políticas públicas afeta diretamente os alunos com TDAH. O déficit de investimento resultante é flagrante na escassez de materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas nas escolas públicas. Estes recursos são essenciais para criar um ambiente de aprendizado inclusivo, permitindo que os alunos com TDAH participem plenamente das atividades educacionais. Sem os devidos recursos, o potencial desses alunos fica seriamente comprometido, perpetuando um ciclo de desvantagem educacional.

A partir da Declaração de Salamanca, em 1994, o Estado brasileiro tem avançado gradativamente em diversas políticas públicas e educacionais com o objetivo de ter uma educação inclusiva, estabelecendo diretrizes e juízo crítico para o acompanhamento de crianças com especificidades, no ensino regular.

No ano de 2010, o Senador Gerson Camata apresentou um projeto de lei que trata sobre a necessidade do poder público garantir o diagnóstico e o apoio educacional às crianças e adolescentes com TDAH. O Projeto de Lei 7081/2010 tem o tema: “Dispõe sobre o diagnóstico e o tratamento da dislexia e do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade na educação”. O PL supracitado clama pelo estabelecimento de políticas públicas que reconheçam as crianças com TDAH e transtornos de aprendizagem como população que precisa de apoio pedagógico em sala de aula. O PL hoje já se transformou em Lei ordinária, a saber, a Lei 14.254/21.

Mesmo com a Lei existente, a realidade ainda é de precariedade na aplicação da mesma. Para reverter essa situação, é imprescindível que o Estado assuma sua responsabilidade. Investimentos significativos em formação continuada para professores, aumento do número de profissionais especializados nas escolas, acesso gratuito a terapias e medicamentos, além de campanhas de conscientização pública são medidas essenciais.

Como apontado pelo Ministério da Educação do Brasil (2023), "a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, incluindo aqueles com TDAH, é um direito garantido por lei, e cabe ao Estado prover as condições necessárias para sua efetiva implementação". Somente com um comprometimento real do Estado em fornecer suporte adequado, podemos garantir que os alunos com TDAH tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades iguais para prosperar no ambiente educacional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, a compreensão do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) revela-se como um desafio multifacetado, envolvendo aspectos neurobiológicos, históricos, sociais e educacionais. A evolução na abordagem do TDAH destaca não apenas a complexidade do transtorno, mas também a necessidade de estratégias integradas para diagnóstico, tratamento e suporte.

No contexto brasileiro, a influência dos fatores culturais na manifestação do TDAH destaca-se, reforçando a importância de abordagens sensíveis às particularidades locais. O histórico do transtorno, desde as observações iniciais de George Still até a sua inclusão

nos manuais diagnósticos contemporâneos, evidencia uma busca constante por compreensão e aprimoramento. Diante de uma perspectiva teórica, muitos teóricos destacam as implicações das relações sociais dos alunos com TDAH em sala de aula, destacando os impactos nas relações interpessoais e educacionais.

No ambiente educacional, a interseção entre o TDAH e as relações sociais dos alunos destaca-se como um ponto crucial. A falta de compreensão, tanto por parte dos colegas quanto dos educadores, pode levar a estigmatização e isolamento social, ressaltando a urgência de intervenções pedagógicas e sociais específicas. Contudo, o ambiente escolar, que desempenha um papel vital no suporte aos alunos com TDAH, enfrenta desafios significativos no contexto brasileiro. A falta de capacitação dos professores, a escassez de recursos adequados e a ausência de políticas públicas específicas contribuem para um cenário que demanda ação imediata do Estado.

Assim, para promover um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo, é imperativo que o Estado assuma sua responsabilidade constitucional, investindo em formação continuada, recursos adequados e políticas específicas para alunos com TDAH. Somente por meio de um comprometimento efetivo será possível garantir a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento desses alunos no cenário educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

- [1] ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção em sala de aula**. 4.ed. Campinas: Papirus, 2004.
- [2] ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM IV**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- [3] ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO. **Quem somos**. Publicado em 2014. Disponível em: <<https://tdah.org.br/a-abda/quem-somos/>>. Acesso em: 27out 2023.
- [4] BARKLEY, R. A. (1990). **Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment**. Guilford Press.
- [5] BRASIL, Lei nº 14.254 de 30 de novembro de 2021. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em 11 de nov. 2023.
- [6] BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 18 nov. 2023.
- [7] BRASIL. Ministério da Educação. (2023). **Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Especiais: Diretrizes e Práticas**. Brasília, DF.
- [8] BRASIL, MEC, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2007.
- [9] CONDEMARÍN, Mabel; GOROSTEGUI, María Elena; MILICIC Neva. **Transtorno do Déficit de Atenção: estratégias para o diagnóstico e a intervenção psico-educativa**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.
- [10] COCENZA, RAMON M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação: Como o Cérebro Aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- [11] FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.
- [12] FIGUEIREDO, A. M. (2018). **Educação Inclusiva e TDAH: Estratégias para um Ambiente Escolar Acolhedor**. Editora Educação Brasil.
- [13] FAGUNDES, Soely Aparecida. **Percepções de professores das políticas públicas de formação para a inclusão educacional de crianças com diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná,

Curitiba, 2011. Disponível em: <http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/1401>. Acesso em: 11 novembro 2023.

- [14] GORDON, J. S.; RAUPRICH, O.; VOLLMANN, J. Applying the four-principle approach. *Bioethics*, Quezon City, v. 25, n. 6, p. 293-300, Jul. 2011.
- [15] KAMI, Constance. DEURIES, Rheta. **Piaget para educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- [16] MACÊDO, Luciana Maria de Souza. **Professores de Matemática nas trilhas do processo de ensino e aprendizagem de crianças com TDAH**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências e Tecnologia, 2016.
- [17] OLIVEIRA, R. S. (2018). **Relações Sociais em Alunos com TDAH: Um Estudo de Caso**. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 87-94.
- [18] PANTOJA, D. O. Processo de Aprendizagem: a construção do conhecimento. In: WAJNSZTEJN, R. **Dificuldades escolares: um desafio superável**. São Paulo: Ártemis, 2005.
- [19] RIEF, S. **How to Reach and Teach ADD/ADHD Children: practical techniques, strategies, and interventions for helping children with attention problems and hyperactivity**. West Nyack, NY: The Center for Applied Research in Education. 1993.
- [20] SANTOS, Marilda Cicone Franco dos. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: revisão integrada de dados para orientação de professores**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Araraquara, 2017. Disponível em: <<https://m.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processosensinogestaoinovacao/produca-intelectual/dissertacoes/2017/marildaciconefrancosantos.pdf>>. Acesso em: 27 out 2023.
- [21] SANTOS, C. D. (2017). **Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade: Compreendendo e Intervindo**. Artmed.
- [22] SANTOS, O.J.X; & Boruchovitch, E. (2011). **Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimento de professores**. *Psicologia: Ciência e Profissão*.
- [23] SILVA, A. B. (2022). **Personal communication**, November 12.
- [24] SILVA, A. B. (2019). **TDAH e Relações Sociais na Escola: Desafios e Estratégias**. Editora Educação Brasil.
- [25] STILL, G. (1902 12 de abril). **Some abnormal psychical conditions in children –Lecture I**. *The Lancet*, 1008-1012.

Capítulo 11

Aprendizagem na educação básica: desafios e possibilidades para o processo de aprendizagem com alunos do terceiro ano do ensino fundamental anos iniciais

Dorotéia Amaral de Souza¹

Karina Santarém da Silva²

Letícia Mariana Pimenta Assunção³

Ana Célia da Silva Mendes⁴

Resumo: Aprendizagem no terceiro ano do ensino fundamental apresenta desafios, mas também inúmeras possibilidades. Com abordagens pedagógicas adaptadas, motivação e apoio individualizado, os educadores podem contribuir para um processo de aprendizagem mais eficaz e significativo, preparando os alunos para os anos escolares subsequentes. O objetivo geral do trabalho é analisar o processo de ensino-aprendizagem significativa para a formação humanizada e integral dos alunos do terceiro ano dos anos iniciais. A metodologia trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada através de busca nas bases de dados digitais científicas: Scielo, Portal de Periódicos Capes, Web of Science, Google Acadêmico. Nesse estudo, foi possível realizar uma análise aprofundada do processo de ensino-aprendizagem, destacando sua relevância para a formação humanizada e integral dos alunos do terceiro ano dos anos iniciais. A abordagem significativa vai além da mera transmissão de conhecimento, adentrando os aspectos emocionais e sociais do aprendizado. Ao reconhecer as individualidades e diversidades dos estudantes, promove-se um ambiente educacional mais inclusivo, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades críticas e socioemocionais.

Palavras-chave: Processo de ensino-aprendizagem, Práticas educativas, Educação Básica.

¹ Graduanda em Pedagogia. Centro Universitário Fametro

² Graduanda em Pedagogia. Centro Universitário Fametro

³ Graduanda em Pedagogia. Centro Universitário Fametro

⁴ Mestre em Ciências da Educação. PY

1. INTRODUÇÃO

A aprendizagem na educação básica é um tema de grande importância, especialmente no terceiro ano do ensino fundamental. Nesse estágio, os alunos passam por um período de desenvolvimento acadêmico e cognitivo, e enfrentam uma série de desafios e oportunidades para o processo de aprendizagem. Os educadores podem promover um ambiente de aprendizagem positivo, incentivando a curiosidade, a exploração e a autonomia dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e estimulante.

Nesse contexto, a aprendizagem no terceiro ano do ensino fundamental apresenta desafios, mas também inúmeras possibilidades. Com abordagens pedagógicas adaptadas, motivação e apoio individualizado, os educadores podem contribuir para um processo de aprendizagem mais eficaz e significativo, preparando os alunos para os anos escolares subsequentes. Dessa forma, apresenta-se a problemática do estudo: Qual a importância do ensino aprendizagem significativa para a formação humanizada e integral dos alunos do terceiro ano dos anos iniciais?

Este estudo busca identificar aprendizagem significativa para o desdobramento dos conhecimentos dos alunos nos de 3º anos do ensino fundamental. Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece (Ausubel; David, 1980).

Diante disso a escola é o lócus responsável para a promoção da aprendizagem, uma vez que o esse processo é o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor a função da escrita, desde que essa se constitua no objeto da sua atenção, por conseguinte, do seu conhecimento, pois se trata do seu campo educacional.

O objetivo geral do trabalho é analisar o processo de ensino aprendizagem significativa para a formação humanizada e integral dos alunos do terceiro ano dos anos iniciais. Os objetivos específicos delineados são: demonstrar os principais aspectos na literatura sobre as práticas pedagógicas processo de ensino aprendizagem; apresentar as práticas educativas e o papel do professor e identificar os desafios e possibilidades de um ensino significativo na vida dos alunos do terceiro ano.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Para Perrenoud (2000), o autor aponta que as práticas pedagógicas na educação infantil devem evitar concepções errôneas passivas e limitadoras de movimentos que ocorrer de atrapalhar a concentração e causa euforia nas crianças, o que prejudica seu aprendizado. A educação infantil busca a harmonia entre os diferentes conteúdos de aprendizagem, de forma a completar a formação integral da criança. Uma criança disciplinada não é uma criança silenciosa, mas uma criança que participa da atividade proposta.

O autor compreende que o exercício da prática pedagógica escolar é o termo fundamental para garantir que a aprendizagem ocorra e também para avaliar o desenvolvimento das crianças, para não tornar a educação infantil indiferente, sem garantia e retorno. O processo de interação social que uma criança passa nos primeiros anos de vida é de extrema importância, pois os resultados serão vistos e obtidos no futuro

quando são como os alicerces que devem ser construídos e fortalecidos conforme o novo vai se aproximando.

Nessa concepção Perrenoud (2000), a função da escola é possibilitar que o discente aprenda mais do que ler e escrever, mas que ele possa através da educação transformar a sociedade na qual estar inserido, já que é dever da escola formar o aluno de maneira integral. O desenvolvimento do aprendiz é impressionante, cada sujeito aprende de forma distinta, é nesse sentido que a função do professor é imprescindível, pois o mesmo analisará conhecimento que cada aluno dispõe e o que ele inserirá e desenvolverá em suas aulas.

Nessa perspectiva, salienta-se que o ambiente escolar é um espaço no qual o aluno pode errar, expor suas dúvidas, apresentar seus pensamentos, tomando discernimento de como se aprende, promovendo perceptível os processos, as maneiras de pensar e agir. A aprendizagem compreende situações problemas que proporcionam a participação e o esforço dos alunos de forma coletiva, desta forma desenvolvendo novas competências.

Na visão de Libâneo (1994), diz que a prática educativa é um fenômeno social e universal sendo uma atividade humana fundamental à existência e funcionamento de todas as sociedades. É de suma importância que o processo de ensino-aprendizagem seja desenvolvido com o auxílio de práticas educativas condizentes com a idade dos discentes.

Assim, pode-se afirmar que a prática educativa é considerada a ciência do ensino, que não tem a finalidade de apenas ensinar por ensinar, mas que procura aplicar seus princípios com a finalidade de desenvolver as habilidades cognitivas dos indivíduos com o intuito de torná-los críticos e reflexivos. A análise de certo assunto ou conteúdo, isto é, o objeto examinado pelo discente, estima o conhecimento. Ou seja, a forma de averiguar, observar, investigar e compreender o objeto será a síntese do conhecimento elaborado pelo aluno. Consequentemente, ele conseguirá organizar as informações, como também, contestará o que está sendo discutido.

Ainda de acordo com Libâneo (1994, p. 65) diz que:

A didática tradicional tem resistido ao tempo, continua prevalecendo na prática escolar. É comum nas nossas escolas atribuir-se ao ensino a tarefa de mera transmissão de conhecimentos, sobrecarregar o aluno de conhecimentos que são decorados sem questionamentos, dar somente exercícios repetitivos, impor a disciplina. [...] Trata-se de uma prática escolar que empobrece até as boas intenções da Pedagogia Tradicional que pretendia, com seus métodos, a transmissão da cultura geral, isto é, das grandes descobertas da humanidade, e a formação do raciocínio, o treino da mente e da vontade. Os conhecimentos ficaram estereotipados, insossos, sem valor educativo vital, desprovidos de significados sociais, inúteis para formação das capacidades intelectuais e para compreensão crítica da realidade.

A imposição autoritária da disciplina, muitas vezes presente nesse formato de ensino, pode inibir a autonomia e a criatividade dos estudantes, restringindo seu desenvolvimento integral. Dessa forma, ressalta-se a necessidade de repensar abordagens pedagógicas, promovendo métodos mais participativos, que incentivem a reflexão, a pesquisa ativa e a aplicação prática do conhecimento, visando preparar os alunos para desafios do mundo contemporâneo, onde a capacidade de pensar

criticamente e resolver problemas é essencial.

Portanto, é imprescindível a utilização das práticas educativas no processo de ensino-aprendizagem, pois elas promovem motivação e interação da criança com o seu meio, contribuindo com o seu equilíbrio afetivo e intelectual. Nesse entendimento, vemos que a prática educativa resulta aprendizados para atuação do sujeito no meio social, podemos então compreender que além de responsabilidade da escola, é também responsabilidade do docente a sua atividade.

2.2. PRÁTICAS EDUCATIVAS E O PAPEL DO PROFESSOR

Este é um processo muito importante ao longo do período de desenvolvimento pessoal e é durante a infância que é possível identificar e reforçar todas estas partes disciplinares, teóricas e práticas do processo de crescimento. Para Stefanini (2002), aponta que as práticas pedagógicas na educação devem evitar concepções errôneas passivas e limitadoras de movimentos de que o movimento atrapalha a concentração e causa euforia nas crianças, o que prejudica seu aprendizado. A educação infantil busca a harmonia entre os diferentes conteúdos de aprendizagem, de forma a completar a formação integral da criança. Uma criança disciplinada não é uma criança silenciosa, mas uma criança que participa da atividade proposta.

Segundo Silva (2006), o exercício da prática pedagógica escolar é o termo fundamental para garantir que a aprendizagem ocorra e também para avaliar o desenvolvimento das crianças, para não tornar a educação infantil indiferente, sem garantia e retorno aos alunos. O processo de interação social que uma criança passa nos primeiros anos de vida é de extrema importância, pois os resultados serão vistos e obtidos no futuro, são como os alicerces que devem ser construídos e fortalecidos conforme o “novo” vai se aproximando.

Ao preparar uma atividade que tenha como foco principal o desenvolvimento cognitivo e motor da criança, a aula realmente deve ser conduzida de forma eficaz, pois de forma lúdica a criança se interessará, se envolverá e o fará com muito prazer, em fazer tal atividade, afinal tudo ali foi preparado para ela. Na concepção de Silva (2006), esse processo de "saber o que fazer" na educação infantil, assim como na educação materna, indica que os profissionais têm recebido tal formação designada, pois a estimulação dada a essa criança virá dos profissionais que a acompanham, os educadores.

Os profissionais da educação necessitam entender o desenvolvimento humano e ajudar a garantir esse momento. Além do cuidado emocional e relacional, os professores devem ser capazes de ajudar as crianças a identificar e priorizar suas necessidades e cuidar delas adequadamente.

Assim, cuidar da criança é, sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma.

O pedagogo também tem a função de criar meios para que as crianças se relacionem com seu meio social e cultural e conectem diferentes origens e os mais diversos saberes, proporcionando assim seu desenvolvimento autônomo e contínuo por

meio de aprendizagens diversificadas. A partir desta análise Neis e Goerl (2001), o desenvolvimento do período de 0 (zero) a 06 (seis) anos depende basicamente das oportunidades oferecidas à criança, por isso é muito importante valorizar cada estímulo que esta pessoa dá, recebe e absorve, pois, a habilidade de descoberta é a base do seu progresso.

Logo, ter como meta a educação de qualidade e todas as condições de saber e fazer bem a pedagogia são fatores decisivos para garantir o desenvolvimento intelectual dos alunos. Segundo Zabala (1998), um dos objetivos de qualquer bom profissional é melhorar continuamente suas habilidades. Esse aperfeiçoamento profissional costuma ser alcançado por meio do conhecimento e da experiência: conhecimento dos fatores que influenciam a prática e experiência de dominá-los.

O professor interpreta com sucesso o seu papel determinante no processo de ensino e desenvolve a sua prática docente com competência, e dedicação, divulga a sua prática e acrescenta aprendizagens com vista a melhorar o seu desempenho profissional e concretizar o seu objetivo. A suas finalidades pessoais e sociais para garantir processos e resultados eficazes para os alunos.

Quando pensa-se no educador como um mediador, logo precisa-se de uma ponte que o conecte a todas as situações para que isso de fato aconteça e haja melhores condições no trabalho docente, cheio de criatividade, novidade e prática ativa, podem ajudar a tornar os alunos aprendizes competentes. A importância do assunto, currículo e conhecimento cultural do mundo vivo é primordial.

Nesse âmbito Ghiraldelli (1991), no caminho percorrido pela pedagogia, várias definições foram dadas para o seu desenvolvimento, mas uma coisa continua firme em seu propósito, ou seja, intervir, ajudar, apoiar o desenvolvimento humano, ou seja, está intimamente relacionado ao ato de disseminar o conhecimento e se preocupa em adequar os meios para torná-lo possível.

Na medida em que o papel do pedagogo é ampliar o conhecimento, poder atuar em diferentes e diversas áreas, entender a educação como fator social e cultural, nos últimos tempos o papel do educador tornou-se cada vez mais fragmentado, distorção. Em toda a escola, resultando em dificuldade para esse profissional realizar suas tarefas do dia a dia, a administração escolar ainda é obrigada a delegar uma função clara e específica para toda a folha de pagamento da escola.

Do ponto de vista de Ghiraldelli (1991), são muitos os fatores envolvidos no processo de ensinar a criança em sala de aula, um educador que deseja propagar o progresso e o desenvolvimento da aprendizagem, quando entende que ao longo do processo a criança não só é capaz de modificar suas habilidades como moldar e adquirir novas.

Quando uma criança se desenvolve com algo tangível e concreto, isso garante não apenas o aprendizado, mas também o reconhecimento de suas habilidades. O pedagogo é uma figura importante no processo de ensino, auxiliando na detecção de falhas e na obtenção de acertos na superação das mesmas, porém, essa atuação não depende apenas desse profissional, existem também vínculos entre educadores, instituições escolares e famílias que devem ser respeitados e tem hierarquia.

Mas no que diz respeito ao papel dos professores, a profissão de educador é uma espécie de prática social, ou seja, de intervir na realidade social, tendo como alvo a escola, e a atividade docente é prática e ação. Essa prática social docente pode exigir profissionais

qualificados e preparados para ensinar. A formação de profissionais aptos para a docência tem se aprimorado ao longo dos anos, principalmente na área da educação infantil.

Como descrito por Negrine (2002), na educação infantil, os professores que se preparam para o trabalho no campo precisam desempenhar múltiplas tarefas e funções. Ou seja, são responsáveis por proporcionar às crianças diferentes experiências: informativas, lúdicas, atléticas, musicais, plásticas, etc. A lógica é formar um único professor que dê conta de tudo e de todos.

O educador é o mediador da criança no ambiente escolar, o que irá beneficiar ou prejudicar o desenvolvimento saudável da criança, devendo os programas e tarefas aplicados ser adaptados à criança. Os adultos devem inspirar as crianças a se tornarem membros ativos do nosso mundo.

2.3. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UM ENSINO SIGNIFICATIVO NA VIDA DOS ALUNOS

Os desafios e as possibilidades de um ensino significativo na vida dos alunos são considerados na construção de práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas com as demandas contemporâneas. O desafio reside, muitas vezes, na superação de modelos tradicionais que enfatizam a memorização e a repetição, buscando formas inovadoras de engajar os alunos no processo de aprendizagem. A promoção de um ensino significativo envolve criar conexões entre os conteúdos curriculares e a realidade dos estudantes, estimulando a reflexão crítica e a aplicação prática do conhecimento.

Segundo Souza (2020), superação da resistência aos modelos tradicionais de ensino representa um desafio no panorama educacional contemporâneo, visto que, essa resistência muitas vezes deriva da arraigada tradição de abordagens que se baseiam predominantemente na memorização e repetição de informações. Ao priorizar essas práticas, os sistemas educacionais podem restringir o desenvolvimento das habilidades críticas necessárias para enfrentar os complexos desafios do século 21.

A perpetuação desses modelos tradicionais reflete uma relutância em afastar-se de paradigmas estabelecidos, mesmo diante da evidência crescente de que a memorização isolada não prepara adequadamente os alunos para um mundo em constante evolução. A crítica a esses modelos se intensifica à medida que se reconhece a necessidade premente de cultivar habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e criatividade.

Outro aspecto a ser abordado, de acordo com Menegat *et al.* (2016), a garantia de acesso equitativo à tecnologia educacional representa um desafio fundamental na promoção de um ambiente educacional justo e inclusivo. A disparidade socioeconômica e as diferenças digitais entre os alunos podem acentuar as desigualdades educacionais, criando uma divisão entre aqueles que têm acesso facilitado a recursos tecnológicos e os que estão à margem dessa oportunidade.

A equidade no acesso à tecnologia educacional não apenas nivelaria o campo de jogo, mas também prepararia os alunos para os desafios contemporâneos, nos quais a competência digital é cada vez mais essencial. No entanto, a superação dessas disparidades exige um compromisso coletivo para mitigar as lacunas socioeconômicas que permeiam o acesso à tecnologia.

Para Capellini e Fonseca (2017), a diversidade é uma realidade intrínseca à sociedade, e os ambientes educacionais devem refletir essa riqueza, no entanto, o desafio

reside em ir além da simples coexistência de diferentes identidades e possibilidades. É necessário criar espaços nos quais a diversidade não seja apenas tolerada, mas celebrada e incorporada ao currículo e à dinâmica escolar.

Ao desafiar estereótipos, educadores têm a oportunidade de contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de questionar e combater injustiças. Além disso, ao criar um ambiente inclusivo, as escolas estão preparando os alunos para um mundo globalizado, onde a compreensão e o respeito às diferenças são habilidades essenciais.

As possibilidades de um ensino significativo na vida dos alunos residem na capacidade de conectar os conteúdos abordados em sala de aula com as experiências reais e interesses dos estudantes. Quando os educadores conseguem estabelecer essas conexões, o aprendizado deixa de ser um mero ato de absorção de informações para se tornar uma experiência relevante e enriquecedora.

Para Boszko e Gullich (2019), o estímulo ao pensamento crítico e à resolução de problemas. Ao invés de apenas transmitir conhecimentos prontos, o ensino significativo desafia os alunos a questionarem, analisarem e aplicarem o que aprendem.

As possibilidades de um ensino significativo residem na abertura para a inovação, na flexibilidade para adaptar as práticas pedagógicas e na constante busca por estratégias que tornem o processo educacional mais envolvente e relevante para a vida dos alunos.

Nas palavras de Ribeiro *et al.* (2023), a implementação de metodologias ativas representa uma abordagem revolucionária no campo educacional, desafiando os modelos tradicionais de ensino centrados no professor. Ao envolver os alunos de maneira participativa e prática em seu próprio processo de aprendizagem, as metodologias ativas promovem uma mudança fundamental no papel do educador, que deixa de ser o detentor exclusivo do conhecimento para se tornar um facilitador e guia.

A engajada participação dos alunos não se restringe apenas ao contexto presencial da sala de aula, estendendo-se também aos ambientes virtuais e às atividades extracurriculares. Essa metodologia favorece uma aprendizagem mais significativa, pois desafia os estudantes a aplicarem os conceitos teóricos em situações práticas, fortalecendo, dessa maneira, a compreensão e fomentando uma abordagem mais abrangente do conhecimento.

Resumindo, abordar os desafios e oportunidades de um ensino significativo na vida dos alunos exige uma transformação no modelo educacional vigente. Vencer as resistências ao método tradicional, assegurar a inclusão digital, promover ambientes inclusivos e adotar metodologias ativas são passos fundamentais. Contudo, os benefícios são substanciais: alunos mais envolvidos, participativos e aptos a enfrentar os desafios contemporâneos, consolidando, assim, um ensino que verdadeiramente deixa sua marca e promove mudanças significativas.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada por uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em fontes de cunho científico, como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários, artigos científicos e teses, contribui para a robustez do trabalho. Essa abordagem proporciona uma base sólida de conhecimento, permitindo uma análise aprofundada e embasada sobre o tema em questão. A diversidade de fontes utilizadas

enriquece a perspectiva do pesquisador, possibilitando uma compreensão abrangente e crítica do assunto, além de conferir credibilidade ao estudo.

Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa bibliográfica caracteriza-se pela utilização de material já publicado, abrangendo diversos tipos de fontes, como livros, revistas, periódicos, artigos científicos, jornais, monografias, dissertações, teses, material cartográfico e recursos disponíveis na internet. O seu propósito é permitir que o pesquisador tenha acesso direto a todo o material previamente escrito sobre o tema em estudo. No caso do uso de dados provenientes da internet, é crucial atentar para a confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas online.

A revisão bibliográfica foi realizada através de busca nas bases de dados digitais científicas: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos CAPES, *Web of Science*, Google Acadêmico.

A seleção dos artigos foi realizada com base em critérios rigorosos. Foram incluídos estudos que disponibilizaram o arquivo completo do artigo, publicados nos idiomas português, inglês e espanhol, no período entre 1980 e 2023, e que apresentaram títulos relacionados às palavras-chave. Por outro lado, foram excluídos estudos que disponibilizaram apenas resumos, aqueles em idiomas diferentes do especificado e títulos de artigos que não estavam alinhados com os descritores. Esse processo de seleção contribuiu para a escolha criteriosa de artigos relevantes para a pesquisa em questão.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O terceiro ano do Ensino Fundamental marca uma etapa crucial no percurso educacional, onde os estudantes vivenciam um período de intensa evolução cognitiva e social. Este momento é caracterizado por desafios intrínsecos ao desenvolvimento, mas também por oportunidades que moldam a formação dos alunos.

Para Libâneo (1994), a complexidade dessa fase reside na diversidade de experiências e bagagens prévias que os estudantes trazem para a sala de aula, exigindo abordagens pedagógicas flexíveis e adaptáveis. A interseção entre o desenvolvimento cognitivo e as interações sociais cria um ambiente propício para a construção de conhecimento e habilidades fundamentais.

A diversidade de habilidades e conhecimentos prévios que os alunos apresentam no terceiro ano do Ensino Fundamental constitui um desafio notável para o processo educacional. Essa heterogeneidade, por vezes, pode dificultar a implementação de abordagens pedagógicas uniformes, demandando, assim, estratégias flexíveis e diferenciadas. A atenção às necessidades individuais de aprendizagem torna-se essencial, promovendo um ambiente inclusivo que reconhece e valoriza as particularidades de cada estudante.

No cenário educacional atual, Segundo Boszko e Gullich (2019), as metodologias ativas destacam-se como uma promissora alternativa para enfrentar os desafios no terceiro ano do Ensino Fundamental. Ao incentivar a participação ativa dos estudantes, essas abordagens fomentam o engajamento e a construção coletiva do conhecimento. Essa perspectiva alinha-se à compreensão de que a aprendizagem não é um processo passivo, mas sim uma jornada ativa e colaborativa, na qual os alunos desempenham um papel central na construção do próprio entendimento.

A adoção de metodologias ativas não só promove o progresso ao discentes, mas

também aprimora competências fundamentais, como o pensamento crítico, a autonomia e a colaboração em grupo. Assim, essas abordagens surgem como uma chance significativa de remodelar a dinâmica educacional, oferecendo vivências mais impactantes e alinhadas às exigências atuais.

Segundo Valente (2018), inserção da tecnologia no ambiente educacional apresenta uma oportunidade de grande relevância. Ao integrar recursos tecnológicos, é possível dinamizar o processo de aprendizagem, tornando-o mais alinhado com as exigências atuais e preparando os estudantes para um cenário cada vez mais digitalizado. Essa abordagem não apenas enriquece a vivência educacional, mas também viabiliza o desenvolvimento de competências essenciais, como a habilidade de lidar com informações digitalizadas e de se adaptar às frequentes inovações tecnológicas.

Adicionalmente, a tecnologia possibilita uma maior customização do aprendizado, permitindo que os alunos explorem conteúdos de maneira personalizada e participem ativamente do próprio processo educacional. Essa flexibilidade e adequação às necessidades específicas de cada estudante são elementos cruciais para fomentar uma aprendizagem mais eficiente e envolvente.

Diante dos desafios e oportunidades, a busca por uma aprendizagem mais significativa na Educação Básica requer reflexão constante e prontidão para adaptação. O propósito central é capacitar os alunos não apenas para enfrentar avaliações momentâneas, mas para os desafios da vida, promovendo um contínuo processo de aprendizado ao longo de suas jornadas educativas. Essa abordagem vai além da simples transmissão de conhecimento, englobando o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, pensamento crítico e autonomia, elementos fundamentais para enfrentar as complexidades do mundo contemporâneo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, foi possível realizar uma análise aprofundada do processo de ensino-aprendizagem, destacando sua relevância para a formação humanizada e integral dos alunos do terceiro ano dos anos iniciais. A abordagem significativa vai além da mera transmissão de conhecimento, adentrando os aspectos emocionais e sociais do aprendizado. Ao reconhecer as individualidades e diversidades dos estudantes, promove-se um ambiente educacional mais inclusivo, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades críticas e socioemocionais. Essa perspectiva integral propicia não apenas o crescimento acadêmico, mas também a construção de futuros cidadãos mais conscientes, participativos e preparados para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

Ao explorar os principais aspectos na literatura referentes às práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, torna-se evidente que a discussão vai além das metodologias tradicionais. As abordagens contemporâneas enfatizam a necessidade de métodos mais participativos, personalizados e alinhados às demandas da sociedade atual. A literatura destaca a importância de práticas que considerem as múltiplas inteligências dos alunos, promovam a autonomia e desenvolvam habilidades críticas.

Ao abordar as práticas educativas e o papel do professor no terceiro ano dos anos iniciais, é possível perceber que a atuação docente transcende a mera transmissão de conteúdo. A literatura analisada destaca a importância de estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa dos alunos, considerem suas individualidades e estimulem

a construção coletiva do conhecimento. O papel do professor, nesse contexto, é o de um facilitador do processo de aprendizagem, direcionando as atividades de forma a instigar o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes.

Identificar os desafios e oportunidades de um ensino significativo para os alunos do terceiro ano revela a complexidade do processo educacional. A variedade de habilidades e conhecimentos prévios dos estudantes exige que os educadores adotem estratégias flexíveis. A promoção de metodologias ativas, juntamente com a integração de tecnologia, se destaca como uma valiosa oportunidade. Essas abordagens não só aprimoram a experiência educacional, mas também capacitam os alunos a enfrentar os desafios contemporâneos.

REFERÊNCIAS

- [1] AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- [2] BOSZKO, Camila; GÜLLICH, Roque Ismael. Estratégias de ensino de ciências e a promoção do pensamento crítico em contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 2, n. 1, p. 53-71, 2019.
- [3] CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; DE ABREU FONSECA, Kátia. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 19, n. 1, p. 107-127, 2017.
- [4] GHIRALDELLI Jr. Paulo. **O que é Pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 6 ed. 1991. LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- [5] MENEGAT, Jardelino; SENIOW, Rafael Meira; LINDEMANN, Júlio César. O direito à educação de qualidade: reflexões sobre o cenário educacional brasileiro no contexto global. **Revista Eletrônica Direito e Sociedade**, v. 4, n. 2, p. 165-182, 2016.
- [6] NEGRINE, Airton. **O corpo na educação infantil**. Caxias do Sul: Educs, 2002.
- [7] NEIS, Gabriele; GOERL, Daniela Boccardi. **Percepção do pedagogo sobre a importância do desenvolvimento psicomotor na primeira infância**. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PFyAEL4AzWoj:www.efdeportes.com/efd140/desenvolvimento-psicomotor-na-primeira-infancia.htm+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 28 jul. 2023.
- [8] PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- [9] PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Editora Feevale, 2013.
- [10] RIBEIRO, Wendes et al. As Metodologias Ativas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica: aproximações e contribuições na perspectiva de uma formação humana e integral. **Metodologias e Aprendizado**, v. 6, p. 433-449, 2023.
- [11] SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- [12] SOUZA, Elmara Pereira. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de ciências sociais aplicadas**, p. 110-118, 2020.
- [13] STEFANINI, C. **Um olhar na Educação Infantil: A Educação Física Existe?** Campo Grande, Mato Grosso do Sul: OMEP. CD ROM, 2002.
- [14] VALENTE, José Armando. Aspectos críticos das tecnologias nos ambientes educacionais e nas escolas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 2, n. 3, p. 11-28, 2018.
- [15] ZABALA, A. **A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise** IN: A Prática Educativa - como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Capítulo 12

Docência na educação básica: os desafios para um ensino aprendizagem significativo e inclusivo de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Beatriz Sousa da Costa¹

Haymar Nascimento Costa²

Sabrina Souza de Oliveira³

Ana Célia da Silva Mendes⁴

Resumo: Na educação básica, os educadores, devem promover um ambiente de aprendizagem enriquecedor, empregando estratégias pedagógicas eficazes e estabelecendo conexões com as vivências dos alunos, contribuem de forma substancial para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes. O estudo é definido com uma pesquisa bibliográfica, com consulta nas seguintes bases de dados digitais científicas: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações; Microsoft Academic Search; Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados; Scielo, Portal CAPES, Google Scholar em periódicos de universidades públicas e privadas. O processo de ensino-aprendizagem para estudantes com TEA traz consigo desafios que demandam uma compreensão aprofundada e abordagens personalizadas. Inicialmente, a apreciação da diversidade presente dentro do espectro autista, considerando que cada criança possui particularidades e demandas específicas. Dessa forma, a adaptação do ensino emerge como um elemento para atender de maneira eficaz às necessidades individuais de cada estudante. Conclui-se que o caminho para um ensino inclusivo e significativo para alunos com TEA requer uma abordagem contínua e sensível, reconhecendo a singularidade de cada estudante e buscando constantemente formas de aprimorar a qualidade da educação oferecida.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação inclusiva. Ensino aprendizagem.

Graduanda em Pedagogia. Centro Universitário Fametro
Graduanda em Pedagogia. Centro Universitário Fametro
Graduanda em Pedagogia. Centro Universitário Fametro
Mestre em Ciências da Educação. PY

1. INTRODUÇÃO

A educação é um direito básico concedido a todas as pessoas pelo Estado, e o Estado deve proporcionar educação igual e de alta qualidade para todos. Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se uma ferramenta para garantir a matrícula e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais.

Na educação básica, os educadores, devem promover um ambiente de aprendizagem enriquecedor, empregando estratégias pedagógicas eficazes e estabelecendo conexões com as vivências dos alunos, contribuem de forma substancial para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes. Além disso, sua capacidade de cultivar a curiosidade, o pensamento crítico e o desejo de aprender é fundamental para preparar os jovens para desafios futuros. Nesse sentido, a docência na Educação Básica transcende a simples transmissão de conhecimento e implica um comprometimento constante com a melhoria da qualidade do ensino.

O presente estudo, tem como finalidade representar a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola de ensino regular, deve-se pensar também no professor, pois este, muitas vezes, não se sente capacitado para receber os alunos com TEA. É sabido que o professor é o responsável por promover o contato inicial da criança com a sala de aula, inserindo-os nas atividades diárias com a turma. Entende-se também que a escola é um dos primórdios para a promoção do ensino- aprendizagem do aluno, este é o percurso que a criança deverá perpassar para desenvolver suas habilidades. Percebe-se a necessidade de desenvolver estratégias interventivas que favoreçam a aprendizagem deles.

Dessa forma, com a necessidade de acelerar o entendimento sobre o dever do professor e considerar os vários fatores tais como: social, cultural e a história de vida de cada educando, com suas características pessoais, sensoriais, motores e psíquicos, para poder dar a devida atenção e atendê-los da melhor forma possível. Então, para um bom desempenho do ensino/aprendizagem das crianças autistas, é necessário que haja disponibilidade cognitiva e emocional, pois é um fator essencial para acontecer uma interação com colegas e aprenda a conviver em grupo, a se socializar e a entender as normas, valores e as atitudes uns dos outros.

Portanto, o presente trabalho se justifica pelo fato, da inclusão não pode ser feita sem melhorar as práticas de ensino e os sistemas de educação. Dessa maneira, o projeto visa promover a aprendizagem no autismo que é uma questão de direitos, inclusão e qualidade de vida. O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento. Para indivíduos autistas, o acesso a oportunidades educacionais eficazes é elementar por várias razões.

O objetivo geral do estudo é demonstrar os desafios para um ensino aprendizagem significativa e inclusivo de alunos com TEA. Os objetivos específicos: compreender as principais características da educação na atuação do discentes com TEA, relatar a importância do Pedagogo no processo de inclusão do autista e demonstrar as estratégias empregadas pelos professores para o desenvolvimento de ações pedagógicas em sala de aula com alunos TEA.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1. CARACTERÍSTICA DA EDUCAÇÃO NA ATUAÇÃO DOS DISCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O TEA é um transtorno comportamental em que o desenvolvimento da criança é severamente prejudicado e é caracterizado por alterações qualitativas na interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e/ou estereotipados. O TEA pode ser descrito como uma condição que surge no início do desenvolvimento e causa dificuldades no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional (Schmidt, 2014).

Para Schmidt *et al.* (2016), os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são caracterizados pelo desenvolvimento proeminente e atípico da interação social e comunicação, além da presença de comportamentos específicos que limitam atividades e interesses. Compreender essas características distintas é essencial para proporcionar um ambiente educacional adaptado às necessidades individuais desses alunos.

Nesse entendimento, corroborando com Bosa e Teixeira (2014), o TEA é determinado por prejuízos persistentes na comunicação, interação social e comportamento que podem incluir padrões de interesse e atividade, os sintomas podem ser observados desde a primeira infância, o que pode limitar e prejudicar o funcionamento diário do sujeito. O mesmo autor acima, relata que antes dos 3 anos de idade, podem aparecer sintomas associados a poucas ou limitadas exibições sociais, habilidades de comunicação subdesenvolvidas, interesses, comportamentos e atividades repetitivas.

Assim, o autismo é desafiador porque entender suas necessidades específicas e muitas vezes se torna uma barreira. A área da educação não é exceção quando as crianças se deparam com algumas dificuldades e necessidades específicas, muitas vezes os educadores as afastam por diversos motivos tais como: diversidade de perfis autistas; crianças autistas têm dificuldades na comunicação verbal; comportamentos desafiadores, como agressão ou birras e sensibilidades sensoriais. No caso do TEA, a falta de habilidades sociais é outra barreira para essa distância.

Nas palavras de Aiello (2002), dadas essas especificidades do TEA, e o fato de que as intervenções educativas têm se mostrado fundamentais no tratamento do autismo, o ambiente escolar geral é de fato um espaço para que a intervenção educativa seja um importante meio de beneficiar o desenvolvimento de crianças com autismo.

É importante entender como a comunidade escolar recebe esses alunos e como trabalhar com eles para que possam cumprir melhor seu papel de ensinar e disseminar o conhecimento.

No entendimento de Matoan (2006), por lei, a educação inclusiva é um direito que garante aos alunos com deficiência o acesso às instituições de ensino, preferencialmente dentro das redes regulares. No entanto, a implementação efetiva desta legislação ainda não foi bem sucedida. Até o momento, a inclusão de alunos com TEA tem sido associada a elementos excludentes, resultando em uma qualidade inviável da educação oferecida a esses alunos.

Nessas perspectivas, a escola é um local fundamental e norteador para o aluno com TEA, pois é nela que o indivíduo será estimulado a desenvolver suas habilidades. A educação, não há modelos a seguir, mas sim adaptações que ajudam no processo de ensino aprendizagem, assim, o professor precisa entender que nem todos os conhecimentos que

ele transmitirá serão totalmente entendidos e que nem todos os alunos aprenderão tudo da mesma forma.

Na concepção de Matoan (2006), o tratamento do TEA requer reflexão sobre muitos outros fatores, bem como muitos outros fatores relacionados ao tema. Alunos autistas experimentam progresso histórico em contextos educacionais. Percebe-se que a integração desta comunidade não se limita à acessibilidade ou receptividade da matrícula desses alunos, não é integração, mas vai além. É necessário um ensino significativo, por meio de métodos, estratégias e abordagens diferenciadas e especializadas, baseadas nas necessidades de cada indivíduo.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 garante que todos têm direito à educação, e as crianças com TEA também gozam dos mesmos direitos que todas as crianças garantidos por lei. A escola é um local que proporciona às crianças a possibilidade de integração na sociedade, permitindo-lhes o contato com outros indivíduos que não fazem parte do ambiente familiar, o que é propício ao seu desenvolvimento social.

De acordo com Mantoan (2006), o ingresso desses alunos pelas escolas significa que em parte garantir o direito à educação previsto no art. 205 da Constituição Brasileira, onde significa incluí-los no campo da educação. Além de não afastar ninguém da educação formal, desde os seus primeiros anos a inclusão também levantou questões sobre as políticas públicas e a organização da educação especial e regular. Para isso, é necessário compreender as necessidades, especificidades e particularidades do TEA no âmbito pedagógico.

No entanto, para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças com TEA é preciso que aconteça intervenção pedagógica, atendendo as necessidades individuais de cada aluno, para haver de fato melhoria, qualidade de ensino e aprendizagem dos educandos.

2.2. A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Segundo Rodrigues (2016), o conceito de educação inclusiva enfatiza que a educação deve ser para todos os alunos, independentemente de suas características individuais, baseia-se na ideia de que cada aluno tem o direito à educação de qualidade, sem discriminação o que pode tornar as escolas locais acessíveis a todos os alunos, eliminando barreiras físicas, curriculares e sociais que possam impedir a participação de qualquer aluno.

A diversidade é um princípio fundamental da educação inclusiva, em razão de o conceito enfatizar que a diversidade de alunos, incluindo aqueles com deficiências, deve ser valorizada e considerada uma riqueza para a comunidade escolar.

Para que as escolas alcancem seus objetivos é necessário repensar o papel do educador nos espaços escolares, cuja função é compreender a dignidade humana e respeitar as diferenças nas escolas. A sua atribuição não pode ser limitada à miríade de funções burocráticas que está incumbido de desempenhar. É preciso compreender que, fora das situações conflituosas do cotidiano escolar, o educador é quem permite o acesso à cultura, ao processo de formação da cultura organizacional (Saviani, 1985), ou seja, a organização da prática docente é considerada como intermediária do processo de ensino para garantir a consistência das ações e intenções da prática docente.

Consequentemente, o trabalho dos professores nas escolas exige inerentemente uma compreensão mais profunda das questões educativas e pedagógicas que vão muito além da mera espontaneidade e imediatismo da cultura escolar. Sobre esta obra, Libâneo (2004, p. 192) afirma que “ela determina inevitavelmente o sentido da prática educativa porque intervém no destino da humanidade, na formação dos alunos e no ser humano.

Assim, o trabalho do professor na área da educação inclusiva é fundamental para garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades e acesso a uma educação de qualidade. Essa tarefa é repleta de desafios que demandam não apenas competência técnica, mas também sensibilidade, empatia e comprometimento (Cabral, 2021).

Para Gardou e Develay (2005), diz que o professor é o principal mediador dessa educação inclusiva, e sua formação continuada sempre esteve ligada de maneira de se atualizar ou para que mantenha uma educação alinhada e atualizada. Apesar dos avanços de políticas públicas, considerando a amplitude a área ainda tem muitos desafios quando se trata de formação contínua de professores.

Seu trabalho vai desde a alfabetização até a formação de alunos para o exercício da cidadania por meio de comportamentos democráticos. As suas qualificações abrangem desde a primeira infância até o ensino primário e, por isso, tem a responsabilidade de construir uma base educativa para todos. Com isso seu trabalho segundo Romanowski (2007), é avançar na tarefa de ensinar de forma a tornar a educação eficaz, com consciência da qualidade do ensino, considerando todos os alunos, sem fazer distinções de qualquer tipo, demonstrando o valor de cada aluno e como eles contribuem para o meio em que eles estão inseridos.

O primeiro passo para o professor é reconhecer a diversidade presente na sala de aula. O que abrange compreender que cada aluno é único e traz consigo suas próprias experiências, habilidades, desafios e necessidades. A diversidade vai além de deficiências físicas o inclui também diferenças culturais, socioeconômicas, de gênero e de aprendizado.

Percebe-se que os professores, assim como outros profissionais, podem estar despreparados para lidar com pessoas com necessidades especiais. Portanto, para trabalhar bem com esses públicos, são necessários treinamentos e políticas públicas. Sobre esse aspecto segundo Marchiori *et al.* (2020), entende-se que com a formação continuada, os docentes que atuam na educação infantil terão oportunidades de organizar suas práticas pedagógicas, para que haja uma decisão de como contribuir para o desenvolvimento infantil e na aprendizagem, incluindo todas as crianças com suas particularidades.

Com isso a escola como uma instituição e como espaço que proporciona aprendizado e vivência, carece oferecer recursos e tempos para que haja uma análise da sua própria realidade institucional e compreensão para que possa transformá-la tanto no coletivo quanto no individual.

A formação continuada de professores, ao longo da história da educação e de sua própria trajetória, tem desenvolvido vários conceitos e práticas dependendo de situações principalmente ideológicas, políticas, geográficas, acadêmicas e econômicas, conforme enunciado em Alvarado-Prada *et al.* (2010), dizia que essas formações ainda são entendidas como preenchimentos de lacunas que não foram sanadas durante a graduação, como planejar projetos e programas, solucionar dificuldades diárias de uma sala de aula, implantação de políticas, materiais de conhecimentos específicos e entre

outras.

Em frente de muitos pensamentos sobre a formação continuada de professores, fica esclarecido que não há modelo único. Por isso é preciso conhecer esses pensamentos e práticas, para que se desenvolva novos conhecimentos, para que de fato haja uma transformação da formação dos profissionais da educação.

2.3. AS ESTRATÉGIAS E AÇÕES PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA COM ALUNOS TEA

As estratégias e ações pedagógicas voltadas para alunos com TEA são cruciais para promover um ambiente educacional inclusivo e eficaz. A diversidade presente em sala de aula demanda práticas flexíveis que considerem as necessidades individuais dos estudantes. As metodologias ativas, como o ensino pautado em projetos e a aprendizagem cooperativa, surgem como recursos valiosos, fomentando a participação e interação entre todos os alunos.

Nas palavras de Silva *et al.* (2018), a compreensão da importância da rotina para crianças com TEA é fundamental para promover um ambiente educacional acolhedor e eficaz. A previsibilidade proporcionada pela repetição dos processos diários oferece conforto e segurança, contribuindo para a redução da ansiedade dessas crianças. A estabilidade na rotina não apenas estabelece um ambiente mais familiar, mas também facilita a adaptação, permitindo que os alunos se concentrem nas atividades escolares de maneira mais tranquila.

Compreende-se que é imprescindível destacar a necessidade de uma comunicação transparente e antecipada em caso de qualquer alteração na rotina em sala de aula. Essa prática visa evitar surpresas que possam desencadear comportamentos instáveis nas crianças com TEA.

Conforme Santos e Freitas (2022), a adaptação ao ambiente escolar é crucial para alunos com TEA, destacando a importância da familiarização da criança com o ambiente escolar antes de seu ingresso na sala de aula. O educador tem a oportunidade de convidar não apenas a criança, mas também seus pais ou responsáveis, para uma visita antecipada à instituição de ensino. Essa prática visa proporcionar à criança uma experiência prévia, permitindo que ela se familiarize com o espaço, compreenda a estrutura física e se acostume aos estímulos visuais e auditivos encontrados durante as aulas.

Antecipar essa vivência tem como objetivo criar um ambiente mais previsível para a criança com TEA, reduzindo a ansiedade associada à transição para o novo ambiente escolar. Além disso, essa iniciativa não apenas beneficia a criança, mas também envolve ativamente os pais no processo de adaptação, promovendo uma parceria efetiva entre a família e a escola.

Para Silva e Silva (2020), a utilização de estímulos visuais se revela uma estratégia eficaz para a comunicação com crianças com TEA. Nesse sentido, a combinação de comunicação visual com elementos escritos emerge como uma abordagem vantajosa. A sala de aula pode ser enriquecida com cartazes que contenham não apenas as letras do alfabeto, mas também ilustrações associadas a cada letra. Essa prática não apenas promove o aprendizado do alfabeto, mas também facilita a compreensão visual para crianças com TEA, tornando o ambiente mais acessível.

Além disso, a comunicação visual pode ser estendida para representar a rotina diária e as regras a serem seguidas. Essa prática não apenas favorece a aprendizagem, mas

também promove um ambiente inclusivo que atende às necessidades específicas dos alunos com TEA.

Viana e Nascimento (2021), além de compreender as dificuldades e necessidades dos alunos com TEA, é fundamental conhecer seus interesses para incorporá-los nas estratégias pedagógicas. A consideração desses interesses pode ser uma ferramenta eficaz para manter o engajamento e o foco dessas crianças durante as atividades de aprendizagem.

Um aspecto relevante a ser observado é a possível aversão a estímulos como barulhos ou texturas específicas por parte dos alunos com TEA. Consciente disso, o professor pode adotar medidas para evitar desconfortos, proporcionando um ambiente mais inclusivo e adaptado às necessidades individuais

Oliveira e De Paula (2012), a interação entre alunos que possuem TEA e seus colegas de classe é um elemento essencial em seu processo de desenvolvimento. Mesmo diante de necessidades específicas e da exigência de adaptações pedagógicas, é fundamental criar oportunidades para que as crianças com autismo possam se envolver com os demais colegas.

Dessa maneira, estimular a participação em jogos, brincadeiras e atividades coletivas contribui para um ambiente mais inclusivo, promovendo a integração ativa de todas as crianças e fortalecendo os vínculos sociais dentro da sala de aula. Essa abordagem colaborativa não apenas aprimora a experiência educacional, mas também estabelece uma atmosfera mais acolhedora para todos os envolvidos.

Diante do exposto, percebe-se que o desafio de proporcionar uma educação inclusiva e significativa para alunos com TEA exige um comprometimento coletivo. A valorização da diversidade, a promoção da empatia e a busca constante por estratégias pedagógicas inovadoras são fundamentais para garantir o pleno desenvolvimento e a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009) *methodos* significa organização, e logos, estudo sistemático, pesquisa, investigação; ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica. Assim, a seguir são descritas as etapas seguidas na realização dessa pesquisa.

Segundo Gil (1994), a pesquisa bibliográfica é um trabalho de natureza exploratória, que propicia bases teóricas ao pesquisador para auxiliar no exercício reflexivo e crítico sobre o tema em estudo. Em primeiro momento é bastante útil para aguçar a curiosidade do pesquisador e despertar inquietações sobre o tema a ser estudado. Serve para ambientar o pesquisador com o conjunto de conhecimento sobre o tema. É a base teórica para o estudo, devendo, por isso, constituir leitura seletiva, analítica e interpretativa de livros, artigos, reportagens, textos da Internet, filmes, imagens e sons. O pesquisador deve buscar ideias relevantes ao estudo, com registro fidedigno das fontes.

A revisão bibliográfica foi realizada através de busca nas bases de dados digitais científicas: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações; *Microsoft Academic Search*;

Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados; *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos CAPES, Google Scholar em periódicos de universidades públicas e privadas.

Para responder o eixo do artigo, foram selecionadas publicações com os seguintes critérios de inclusão: artigos, teses ou dissertações, publicados em português, inglês e espanhol com publicações de 1994 a 2023. Tendo como critérios de exclusão artigos sem métodos relacionados ao assunto, artigos fora do período estabelecido e artigos duplicados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de ensino-aprendizagem para estudantes com TEA traz consigo desafios que demandam uma compreensão aprofundada e abordagens personalizadas. Inicialmente, a apreciação da diversidade presente dentro do espectro autista, considerando que cada criança possui particularidades e demandas específicas. Dessa forma, a adaptação do ensino emerge como um elemento para atender de maneira eficaz às necessidades individuais de cada estudante.

Conforme ressaltado por Bosa e Teixeira (2017), um dos desafios enfrentados por estudantes com TEA está associado à sensibilidade aos estímulos sensoriais, uma característica prevalente em muitas crianças com TEA. Ambientes ruidosos, iluminação intensa ou texturas desconfortáveis podem gerar desconforto, prejudicando a concentração e o foco no processo de aprendizagem.

Nesse cenário, adaptações no ambiente, como a criação de espaços mais tranquilos, surgem como estratégias valiosas para estabelecer um ambiente mais propício ao desenvolvimento do aluno.

Silva *et al.* (2018), afirma que a comunicação representa uma área crítica para muitos estudantes que enfrentam o TEA, frequentemente lidando com obstáculos na expressão verbal e na compreensão da linguagem. Estratégias alternativas, como a adoção de comunicação visual, podem ser aplicadas para facilitar tanto a compreensão quanto a expressão.

Além disso, ao considerar a importância de rotinas e estruturas previsíveis. Mudanças bruscas podem provocar ansiedade, enquanto o estabelecimento de rotinas claras e a oferta de previsibilidade contribuem para criar um ambiente seguro, promovendo a participação ativa na experiência de aprendizagem.

A socialização é outra área delicada a ser considerada, visto que, alguns alunos com TEA enfrentam desafios nas interações sociais. Estratégias, como incentivar o brincar estruturado e ensinar habilidades sociais, podem fomentar a inclusão e o estabelecimento de relações. A abordagem educacional centrada nos interesses individuais do aluno é um princípio fundamental. Identificar e incorporar os interesses específicos de cada criança no processo educacional pode tornar a aprendizagem mais cativante e significativa (Santos; Correia, 2022).

Para Oliveira e De Paula (2012), a colaboração entre família e escola desempenha um papel fundamental na compreensão das necessidades específicas do aluno com TEA. Essa parceria é fundamental para o desenvolvimento de estratégias consistentes em ambos os ambientes, proporcionando um suporte mais eficaz. A atribuição dos professores é igualmente vital, exigindo formação e apoio contínuo, visto que uma

compreensão aprofundada do TEA e a habilidade de aplicar estratégias pedagógicas adaptadas são essenciais para o sucesso do processo educativo, garantindo um ambiente mais inclusivo e propício ao desenvolvimento do aluno.

Nesse contexto, fomentar um ambiente escolar inclusivo é uma meta constante, destacando a importância de criar uma cultura que celebre a diversidade e promova a aceitação mútua para o desenvolvimento saudável de todos os alunos. Essa abordagem contribui não apenas para a equidade, mas também para a formação de uma comunidade educativa enriquecedora.

Assim, por meio de uma avaliação formativa, percebe-se sua relevância como ferramenta valiosa, pois, a adoção de métodos avaliativos que levem em conta o progresso individual, permitindo ajustes contínuos no ensino, é primordial para um processo educativo mais eficaz e inclusivo. Essa prática não apenas reconhece as necessidades singulares de cada aluno, mas também fortalece a abordagem pedagógica, garantindo que todos possam prosperar em um ambiente de aprendizagem que valoriza e respeita a diversidade (Maia *et al.*, 2016).

Em última análise, a essência reside na procura por estratégias flexíveis e na constante adaptação. Compreender que a aprendizagem é um percurso contínuo, moldado pela singularidade de cada aluno, é capita para criar um ambiente educacional autenticamente inclusivo e significativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito principal deste estudo foi evidenciar os desafios envolvidos no processo de ensino-aprendizagem significativo e inclusivo para alunos com TEA. A pesquisa destacou as complexidades inerentes a esse contexto educacional, ressaltando a importância de abordagens adaptativas e estratégias flexíveis. Ao compreender as dificuldades específicas enfrentadas por esses alunos, é possível moldar práticas educacionais mais eficazes, promovendo ambientes que valorizem a diversidade e ofereçam suporte individualizado

Entender as características essenciais da educação para os alunos com TEA é fundamental para orientar práticas educacionais mais eficazes. Ao reconhecer as particularidades desse grupo, é possível criar ambientes que atendam às suas necessidades específicas, promovendo inclusão e crescimento acadêmico. Ao centrar a abordagem pedagógica nas características individuais dos alunos com TEA, os educadores proporcionam um suporte mais personalizado, garantindo que o ambiente escolar seja acolhedor e propício ao aprendizado significativo.

Enfatizar a relevância do pedagogo no processo de inclusão de alunos autistas é fundamental para o progresso educacional. A experiência do pedagogo na adaptação de métodos pedagógicos contribui para tornar o ensino mais acessível, incentivando a participação ativa e o desenvolvimento acadêmico dos alunos com TEA. Compreendendo as características individuais do aluno com TEA, o pedagogo pode aplicar estratégias personalizadas, impulsionando a inclusão e criando uma base para um ambiente educacional mais abrangente e acolhedor.

Destacar as estratégias adotadas pelos professores no desenvolvimento de ações pedagógicas em sala de aula com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é essencial para a construção de um ambiente educacional inclusivo. A personalização do

ensino, considerando as necessidades individuais dos alunos TEA, é uma abordagem fundamental. Professores frequentemente aplicam adaptações no material didático e na dinâmica da sala, promovendo a participação ativa e o engajamento desses estudantes. O estabelecimento de uma comunicação clara e o uso de suportes visuais são práticas comuns que contribuem para um ambiente mais acessível e estimulante, facilitando o aprendizado e o desenvolvimento integral dos alunos TEA.

Um dos grandes desafios que os educadores enfrentam hoje é mudar algumas das práticas de exclusão, segregação e integração que ainda existem nas escolas, especialmente nas salas de aula. Um aluno entrando em uma sala de aula regular não significa que ele não será condenado ao ostracismo, ou simplesmente integrado lá, sem contar que o preconceito ainda existe.

Conclui-se que o caminho para um ensino inclusivo e significativo para alunos com TEA requer uma abordagem contínua e sensível, reconhecendo a singularidade de cada estudante e buscando constantemente formas de aprimorar a qualidade da educação oferecida.

REFERÊNCIAS

- [1] AIELLO, A.L.R. **Identificação precoce de sinais de autismo**. In: GUILHARDI, H.J. Sobre comportamento e cognição: contribuições para construção da Teoria do Comportamento. Santo André: ESETEC Editores Associados, 2002.
- [2] ALVARADO-PRADA, L.E. et al. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.
- [3] BOSA, Cleonice Alves; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz. **Autismo: avaliação psicológica e neuropsicológica**. Hogrefe-Cetepp, 2017.
- [4] CABRAL, Rosângela Costa Soares et al. Educação inclusiva em tempos de barbárie: questões sobre os desafios do ensino remoto. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 3, p. 360-374, 2021.
- [5] GARDOU, Charles; DEVELAY, Michel. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva "dizem" às Ciências da Educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 6, p. 31-45, 2005.
- [6] GERHARDT, Tatiana Engel.; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- [7] GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.
- [8] LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- [9] MAIA, Fernanda Alves et al. Importância do acolhimento de pais que tiveram diagnóstico do transtorno do espectro do autismo de um filho. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 24, p. 228-234, 2016.
- [10] MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha**. In: PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006
- [11] MARCHIORI, Alexandre Freitas et al. As práticas de escrita na formação continuada de professores que atuam na educação infantil. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 1-31, 2020.
- [12] OLIVEIRA, Juliana; DE PAULA, Cristiane Silvestre. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil. **Cadernos de pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 12, n. 2, 2012.
- [13] RODRIGUES, Irene Elias. **Educação inclusiva**. Jundiaí - SP: Paco Editorial, 2016. 132p.
- [14] ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização Docente**. Curitiba: IBPEX, 2007.
- [15] SANTOS, Vinícius Medeiros dos; CORREIA, Tiago Rafael Ferreira. **Transtorno do Espectro Autista**

em contexto escolar: algumas contribuições e abordagens de ensino. **MOSAICO**, v. 20, n. 1, 2022.

[16] SAVIANI, Dermeval. Sentido da pedagogia e papel do pedagogo. **Revista da ANDE**, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

[17] SCHMIDT, Carlo et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: teoria e prática**, v. 18, n. 1, 2016.

[18] SCHMIDT, Carlo. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Papyrus Editora, 2014.

[19] SILVA, Anna Karina Braga Bezerra et al. O estudante com autismo na educação in- fantil: concepções dos profissionais da sala de aula regular e do AEE. **TEXTURA- Revista de Educação e Letras**, v. 20, n. 43, 2018.

[20] SILVA, Nikely Verissimo; SILVA, Cláudia Sebastiana Rosa. Estratégias de intervenção para a inclusão da criança com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação In- fantil. **Caderno Intersaberes**, v. 9, n. 18, 2020.

[21] VIANA, Karla Osiris Freire Leal; NASCIMENTO, Sulamita. Efeitos da intervenção pre- coce no desenvolvimento de uma criança com TEA: interface entre neurociências e educação. **Humanas Sociais & Aplicadas**, v. 11, n. 30, p. 38-50, 2021.

www.poisson.com.br
contato@poisson.com.br

@editorapoisson



<https://www.facebook.com/editorapoisson>

